إعزاءات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودرجة شيوع هذه المشكلات لديهم

د. عبد الحى على محمود
مدرس علم النفس التربوى

د. محمد عبد اللطيف أحمد
مدرس علم النفس التربوى

مقدمة

إن مرحلة الطفولة تمثل الأساس الذي يعتمد عليه كل ما يتلوها من مراحل في المستقبل، ففيها يتم إرساء الأساس الذي يقوم عليه بنيان شخصية الطفل وما يتضمنه هذا البنيان من قيم واتجاهات، تحدد نوعية وطريقة سلوكه في مستقبل حياته، وبالتالي مدى صلاحيته كمواطن في مجتمع معين و يعتبر هذا مبرراً نفسياً للعناية بطفل المدرسة الابتدائية (٥: ١)

وتهتم جميع الدول بالأطفال لأنهم يمثلون مستقبلها، فأطفال اليوم هم محور المستقبل، وأي قصور في رعاية أطفال اليوم هو جناية على الغد بكل المقاييس (٤: ١). فمن مظاهر الاهتمام بالطفولة تسليط الأضواء علي المشكلات التي يعاني منها الأطفال، والتي منها المشكلات السلوكية. خصوصاً وأن المجتمع يشهد تغيرات سريعة ومتلاحقة لهاتأثيرها فى أفراده، ففي محافظة أسوان ــ على سبيل المثال ــ هناك ما يشير إلي حدوث تغيرات عديدة في حقبة قصيرة من الزمن ، تتمثل في مظاهر التنمية الاقتصادية ، والهجرة من المحافظات الأخرى إليها ، وما يعكسه ذلك علي الواقع الاجتماعي في أسوان سلباً و إيجاباً.

ويتطلب هذا الأمر اكتشاف المشكلات التي يعاني منها الأطفال في باكورة حياتهم، و يكون ذلك قليلاً من كثير يسهم في النهاية من اقتراب هؤلاء الأطفال من المسار السوي، و مما يحتم ذلك أن جميع الأطفال يمرون بفترة من الصعاب الانفعالية، فقد أظهرت دراسة أجريت في كاليفورنيا أن كلاً من الجنسين يعانون ــ في المتوسط ــ من خمس إلي ست مشكلات خلال سنوات ما قبل المدرسة، وسنوات المدرسة الابتدائية. ومثل هذه المشكلات ينبغي ألا تترك لتحل تلقائياً؛ لأنها

بالرغم من شيوعها هي بحاجة إلي أن تواجه وتحل بشكل فعال، إذ إن الإهمال في تشخيصها وعلاجها، أو سوء التصرف إزاءها يمكن أن يؤدي إلي مشكلات أكثر خطورة (٧ : ١٢٣).

هذا و لقد تزايد الاهتمام في الوقت الحاضر" بنظرية العزو " التي اهتمت بالأساليب المستخدمة في فهم وتفسير بعض أنواع السلوك الإنساني ومعرفة أسبابه، ولا تهتم تلك النظريات بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته، وإنما تهتم وتبحث في النظرة الذاتية لما وراء ذلك، كما أنها تحاول تفسير أحاسيس الفرد مع ملاحظة مسببات الأحداث المرتبطة بسلوكه وتقييم سلوك الآخرين (١٩ : ١٣٣). فقد افترض " فينر Weiner : ١٩٨٥ " أن الإعزاءات السببية يمكن أن يستدل من خلالها علي التفاعلات الوجدانية والعاطفية التي يبديها الأفراد تجاه الآخرين، فمثلاً: قد يعزو الآخرون أسباب فشل شخص ما إلي نقص الجهد ــ الذي هو مكون للبنية السببية قابل للضبط والتحكم فيه ــ الذي يبذله ، وبالتالي يصبح ذلك الشخص في حالة غضب مع الآخرين، وربما يعزي الآخرون أسباب الفشل إلي تدني القدرة ــ التي تمثل مكون للبنية السببية غير قابل للضبط والتحكم فيه ــ وهذا السبب يثير لدي الآخرين مشاعر الشفقة والتعاطف (٣٢ : ٥٤٨-٥٧٤).

و أوضح كل من " جراهام Graham :١٩٩١ " ، و " فينر Weiner ١٩٨٥:، ١٩٩٤ " أن الفرض الأساسي الذي قامت عليه " نظرية العزو" هو أن الطبيعة الإنسانية تكون لديها دافعية لاكتشاف لماذا تحدث الأشياء (الأحداث) المحيطة بها ، خاصة تلك الأحداث التي لم تكن في الحسبان أو لم يتمكن الحدس من توقعها (٢٤ : ٥ -٣٩) (٣٣ : ٥٥٧ -٥٧٣) . وذكر كل من كيلي " Kelley: ١٩٧٢ "، و " سترايكر ، جوتلب Stryker & Gottlieb :١٩٨١ " أن عمليات العزو لا تقوم بمساعدة الفرد في إدراك واقع العالم الذي يعيش فيه فقط ، بل أنها تحافظ علي تحكم الفرد الفعال لهذا العالم (٢٨: ١-٢٦) (٣١ :٤٢٥-٤٥٨). أما " جونز Jones : ١٩٧٩ " فيذكر أن نظرية العزو تعتمد علي ثلاثة افتراضات وهي :

١ – أن الأفراد يحاولون تحديد الأسباب الكامنة وراء سلوكهم الخاص وكذلك سلوك الآخرين.

٢ – أن الأفراد لا يعزون أسباب السلوك بطريقة عشوائية ، وإنما يستخدمون في ذلك قواعد محددة.

٣ – أن الإعزاءات السببية التي يقررها الفرد لسلوكه أو سلوك الآخرين تؤثر تأثيراً مباشراً علي السلوك التالي أو اللاحق (٢٧: ١٠٧ –١١٧).

ومن جهة أخري فقد أشارت بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين عوامل العزو السببي وعلاقته بالمشكلات السلوكية والتعليمية في المدرسة كما يدركها المعلمون إلي أن المعلمين يعزون أسباب المشكلات في المدرسة إلي عوامل ترجع إلي الطفل كما في دراسة كل من (مدوي Medway : ١٩٧٩، بينفولد وآخرين Penfold et.al. : ١٩٨٥). ونجد نفس الاتجاه عند الآباء فهم يعزون أسباب المشكلات لدى أبنائهم إلي خصائص الأطفال أي إلي عوامل داخلية خاصة بالأبناء كما في دراسة (بينفولد و آخرين Penfold et.al.: ١٩٨٥)، أما الأمهات فيختلفن عن المدرسين والآباء في عزو أسباب المشكلات لدي الأبناء، فهن يعزين أسباب المشكلات لدي أبنائهن إلي عوامل داخلية خاصة بهن أكثر من العوامل الخارجية كما في دراسة (بينفولد وآخرين Penfold et.al.: ١٩٨٥).

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – استكشاف أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة أسوان .

٢ – التعرف على الفروق بين الجنسين (المعلمين والمعلمات) في تقديرهم لدرجة انتشار المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية.

٣ – التعرف على الفروق بين الجنسين في عزو أسباب هذه المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

٤ – التعرف على الفروق بين المعلمين على أساس عامل الخبرة في تقدير درجة انتشار المشكلات السلوكية بين تلاميذ المدارس الابتدائية.

٥ – التعرف على الفروق بين المعلمين على أساس عامل الخبرة في عزو أسباب هذه المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في التعرف علي المشكلات السلوكية الأكثر انتشاراً التي يواجهها المعلمون والمعلمات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في بعض مدارس مدينة أسوان والكشف عن أسبابها . هذا ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١ – ما المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة أسوان كما يدركها المعلمون والمعلمات ؟

٢ – هل يختلف إدراك المعلمين عن إدراك المعلمات في درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة أسوان ؟

٣ – هل يختلف إدراك المعلمين في درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية بمدينة أسوان باختلاف سنوات الخبرة ؟

٤ – هل تختلف الإعزاءات السببية للمشكلات السلوكية التي يتعرض لها تلميذ المرحلة الابتدائية لدى الطالب المعلم عن الإعزاءات السببية لتلك المشكلات لدى المعلم المتمرس؟.

٥ – هل يؤثر عامل نوع المعلم (ذكور/ إناث) على إعزاءات المعلم السببية للمشكلات السلوكية التي يعاني منها تلميذ المرحلة الابتدائية ؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية لعدد من الاعتبارات يوجزها الباحثان فيما يلى:

١ – إن التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة في المدارس الابتدائية وأسبابها وتوضيح ذلك للمعلمين والمسئولين والآباء يجعلهم على وعي بتلك المشكلات وبأسبابها فى نفس الوقت، مما ينعكس هذا بدوره علي أساليب معاملة التلاميذ وذلك للتقليل من هذه المشكلات إلي أن تتلاشى تماماً. فقد أشارت بعض الدراسات إلي أن إدراك المعلمين للمشكلات السلوكية داخل الفصل يساعد علي تلافى وقوع الطلاب والتلاميذ فى هذه المشكلات السلوكية (٢٢: ٢٩٥ – ٣١١).

٢ – هذه الدراسة استهدفت تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولما كان أي نظام تعليمي يعتمد اعتماداً كبيراً علي مخرجات هذه المرحلة التعليمية، فإن الدراسة الحالية بما ستقدمه من نتائج يمكن أن تسهم في ترسيخ الأساس الذي يعتمد عليه النظام

التعليمي، وذلك من خلال كشف النقاب عن أسباب المشكلات السلوكية للتلاميذ كما يدركها المعلم.

٣ – إذا ما تمكنا من التقليل من هذه المشكلات وإزالتها من المدرسة الابتدائية فإن ذلك يساهم في الاستفادة من القدرات والاستعدادات (التي كانت معطلة بسبب هذه المشكلات) في التحصيل.

٤ – الكشف المبكر للمشكلات السلوكية يساعد علي معالجتها وتلاشيها قبل أن تستفحل لدى التلميذ.

٥ – تتأثر شخصية تلميذ المرحلة الابتدائية بالعديد من العوامل المتداخلة، وتؤدى المشكلات السلوكية التي يعاني منها التلميذ أو يتعرض لها دوراً فاعلاً في التأثير علي شخصيته سواء في النواحي العقلية أو الوجدانية، وتسهم الدراسة الحالية بإمعان النظر في أكثر المشكلات شيوعاً كما يدركها المعلم، مما يسهل الأمر على المعلم لحل هذه المشكلات التي قد تكون سبباً في تدني تحصيل التلميذ أو تعرضه للإحباطات النفسية.

٦ – تعتمد نظرية العزو على مسلمة أساسية وهى أن الأفعال تحدد النتائج actions produce effects، ومن ثم لا يمكن أن نتوقع من المعلم أن يؤدى دوره كمرب يعمل على تعديل كل سلوك خاطئ إلا إذا تعرفنا علي إدراكه الشخصى لمشكلات التلاميذ وإعزاءاته السببية لها، والدراسة الحالية تتصدى لتحقيق هذا الهدف إسهاماً منها فى مساعدة المعلم في أداء دوره المنوط به.

تحديد المصطلحات :

١ – المشكلة :

يقصد بالمشكلة في الدراسة الحالية أنها: " أي نقص يواجه الكائن الحي في التوافق ." (٩: ١٨٦)

٢–المشكلات السلوكية:

يقصد بالمشكلات السلوكية في الدراسة الحالية: " نواحى القصور أو العجز في طرق استجابة التلميذ للمثيرات المقدمة إليه، تلك التى تعبر عن نفسها في صورة عجز التلميذ عن التعلم، أي أن هذا العجز يمثل عدم قدرة التلميذ علي التفاعل مع الآخرين من زملائه، وعدم قدرته علي التركيز وإكتساب المعلومات، وعدم قدرته علي الالتزام بالنظام المدرسي (١٤ :١٢٥).

٣-العزو السببي:

يقصد به التفسيرات السببية التي يعتقدها الفرد في موضوع العزو، وهذه التفسيرات تأخذ شكلاً مستمراً من السلوك يمثل اتجاهاً أو سمةً لها صفة الدوام النسبي لدى الفرد (٢ : ٧١). ويعرفه ثروت عبد المنعم بأنه: " عملية معرفية يفسر بها الفرد العوامل التي أدت إلي سلوك أو وقوع حدث معين ." (٨ : ٤٤٣)، و يضيف براون Brown ــ ١٩٩٦ بأن : " العزو السببي يمثل أحكاماً سببية يصدرها الفرد بعملية فردية، ولكن من الممكن أن تحدث بعملية جماعية. (٢١ : ٤٧ – ٦٥).

٤– تصنيف المشكلات السلوكية :

حددت دراسة "سيف الدين عبدون و أحمد إبراهيم (١٤ : ١٢٥) " المشكلات السلوكية في أربعة مجالات رئيسة و هي: المشكلات المدرسية، والمشكلات الشخصية، والمشكلات الاجتماعية، والمشكلات الأسرية. و قسمت أحلام محمود ومرزوق عبد المجيد في دراستهما المشكلات إلي أربع مجالات هى: المشكلات الصحية، و المشكلات الانفعالية، و المشكلات الاجتماعية، و المشكلات التعليمية (١: ٤٧). وصنف بسيوني السيد وعبد المحسن إبراهيم (٧ :١٢٨)، المشكلات التي يعاني منها الأطفال خلال مرحلة ما قبل المدرسة إلى ثلاثة مجالات هى : مشكلات تتعلق باضطرابات الحركة، ومشكلات تتعلق بالنواحي الاجتماعية، ومشكلات مرتبطة بالحاجات الأولية. أما في دراسة نظمي عودة (١٠ : ٢٤٥) فقد تم تصنيف المشكلات السلوكية إلي ثلاث فئات : مشكلات تخص علاقة التلميذ مع نفسه، ومشكلات تخص علاقة التلميذ مع الآخرين، ومشكلات تخص علاقة التلميذ مع المدرسة والنظام المدرسي. ولذلك فإن الدراسة الحالية تعتمد على هذا التصنيف في تصنيف المشكلات السلوكية وذلك لبناء الأداة الأولى من أدواتها.

٥- تصنيف أسباب المشكلات السلوكية :

وفيما يتعلق بتصنيف أسباب المشكلات السلوكية فقد ذكرت " أوجيني مدانات : ١٩٩٢ " أن التربويين صنفوا أسباب المشكلات السلوكية في ست فئات هي كالتالي:

١-أسباب تعود إلي التلميذ نفسه .

٢-أسباب تعود إلي مجموعة الرفاق .

٣-أسباب تعود إلي المعلم .

٤-أسباب تعود إلي المدرسة .

٥-أسباب تعود إلي البيت والبيئة المحلية .

٦-أسباب تعود إلي المجتمع الكبير الذي يعيش فيه التلميذ .

وتضيف أن تحليل ومناقشة كل فئة من هذه الفئات يساهم مساهمة كبيرة في فهم المعلم لسلوك تلاميذه (٤ :١٦٥-١٧٠)، و اعتمدت الدراسة الحالية على هذا التصنيف لأسباب المشكلات السلوكية عند بناء استبيان عزو أسباب المشكلات السلوكية الذى يمثل الأداة الثانية للدراسة.

هذا وفيما يتعلق بتصنيف الإعزاءات السببية بوجه عام ، فلقد صنف " فينر Weiner : ١٩٨٥ " الإعزاءات السببية Causal attribution في ضوء ثلاثة أبعاد (مكونات) تشترك فيها كل الإعزاءات السببية المختلفة ، ويطلق على هذا النظام التصنيفي مصطلح البنية السببية Causal of structures و تعتمد هذه البنية علي ثلاثة خصائص للإعزاءات السببية تتمثل في :

١ ــ موضع (وجهة) السببية أو العلية Locus of causality

وهو يمثل مصدر العزو أو موضعه، وموضع العزو أو جهته إما أن يكون داخلياً بالنسبة للفرد أو يكون خارجياً عنه. ويشير الموضع الداخلي للعزو إلي أن مصدر العزو السببي في هذه الحالة يكون داخل الفرد نفسه، ويعتبر فى هذه الحالة بمثابة سمة من سمات شخصية الفرد نفسه. أما الموضع الخارجي للسببية أو للعزو فمصدره فى هذه الحالة يكون من خارج الفرد، ويعتبر النقص فىالقدرة التدريسية التي يمتلكها المعلم مثالاً علي موضع (وجهة) العزو الداخلية، مع ملاحظة أن

القدرة هنا تشير إلي سمة مميزة لشخصية المعلم، أما إذا عزا المعلم فشل التلميذ أو النقص فيه إلي الظروف الأسرية فإن هذا يعد مثالاً علي موضع (وجهة) العزو الخارجية.

٢ - الاستقرار Stability

ويعني طول الفترة الزمنية Length of duration التي يحدث فيها العزو السببي ، فبعض الإعزاءات السببية تُلاحَظ وتُدرك علي أنها أكثر استقراراً مع مرور الوقت ، والبعض الآخر يتسم بالاستقرار النسبي مع مرور الوقت . ويمكن النظر إلي قدرات المعلم علي التدريس علي أنها تمثل عوامل عزو أكثر استقراراً، بينما يمكن النظر إلي الجهد التدريسي الذي يبذله علي أنه عوامل غير مستقرة للعزو.

٣ - قابلية الضبط (التحكم) Controllability

ويعني هذا البعد درجة تحكم الفرد في مصدر العزو السببي، فالجهد التدريسي والتربوي للمعلم يخضع للضبط والتحكم من جانبه بينما قدراته التدريسية ومهاراته التربوية فهي خارجه عن نطاق تحكمه (٣٣: ٥٤٨ -٥٧٤). ويذكر " فينر Weiner : ١٩٩٤ " أن الأبنية السببية التي تم وضعها بالنسبة للعزو السببي من الممكن أن يكون لها تأثير له دلالته علي النتائج النفسية والوجدانية للحدث ، فعلي سبيل المثال: إذا قام الفرد بعزو أسباب الفشل في المهمة التي يتعامل معها إلي انخفاض عامل القدرة، فإن احتمالات توقع النجاح في المستقبل بالنسبة للمهام المماثلة سوف تكون منخفضة، وذلك لأن القدرة تتميز بأنها ذات موضع داخلي وأنها أكثر استقراراً كما أنها تتميز بأنها تخرج عن نطاق الضبط أو التحكم، وبذلك يفهم الفرد أن آداءه المستقبلي في المهام المشابهة لن يتغير كثيراً.

ومن ناحية أخري إذا عزا الفرد فشله في المهمة إلي عوامل الحظ أو الجهد اللذين يتميزان بأنهما ينتميان إلي وجهة الضبط الداخلية وأنهما غير مستقرين ، إلا أنهما يمكن ضبطهما والتحكم فيهما ، لذا فإن النجاح المستقبلي في هذه الحالة يكون تحت سيطرة الفرد (٣٤ : ٥٥٧-٥٧٣) .

إن ما سبق مناقشته يعكس تصور " فينر Weiner " للأسس التي تقوم عليها الأعزاءات السببية، و يوجد ضمن أدبيات نظرية العزو ما يسمي " بنموذج كيلي Kelley : ١٩٦٧،١٩٧١ " في العزو السببي و هو يهدف إلي وضع نظام يفسر به ميول العزو التي يتبناها الأفراد اعتماداً علي فكرة جوهرية ألا وهي أن الفرد عندما يقوم بملاحظة الأحداث فإنه ينهج نهج العلماء ولكن في صورة مبسطة. فهو يتخيل الأحداث التي تحيط به في بيئته ليجد الأسباب التي تنجم عنها الظاهرة التي يراها ويكون هدف الفرد في هذه الحالة هو استبعاد وتنقية التباينات التي تكتنف العوامل السببية التي تؤثر في الحدث. ويحاول في النهاية التوصل للأسباب الحقيقية للحدث سواء كانت هذه الأسباب تكمن في الفرد نفسه (السببية الداخلية)، أو كانت هذه الأسباب ضمن الخصائص البيئية (السببية الخارجية). و لقد وضع كيلي Kelley ثلاثة عوامل أساسية يمكن الاعتماد عليها عندما يقوم الفرد بعمل استدلالات لمعاني السلوك الذي يقوم بملاحظته وهي :

١ – تمييز الوجود أو الكينونة Distinctiveness of the entity

ويمكن استخدام هذا العامل للحكم عما إذا كان الفرد يستجيب بهذه الطريقة لكل الكينونات المشابهة أو أن استجابته تميز الموقف الحالي فقط، حيث إن التميز المرتفع لكينونة الحدث يؤول بالفرد إلي إعزاءات خارجية أو لإعزاءات كينونة الحدث.

٢ – الإجماع Consensus

ويتعلق هذا العامل بمدي إجماع الأفراد واتفاقهم حول استجابة واحدة وبنفس الطريقة لكينونة الحدث، وإذا كانت الاستجابة للحدث تتسم بدرجة عالية من إجماع الأفراد عليها فإن هذا يعني أن إعزاءات الحدث تؤول إلي مصادر خارجية. أما إذا كانت الاستجابة للحدث تميز فرداً واحداً فقط ولا تتسم بإجماع الأفراد عليها، فهذا يعني أن مصادر العزو تكمن في الشخص نفسه أو بمعنى آخر فإن العزو ينجم عن أسباب داخلية.

٣ - الاتساق Consistency

ويعنى هذا العامل بمدى اتساق استجابة الفرد من الناحية الشكلية في معظم الأوقات ، وتعتبر الدرجة العالية من الاتساق مهمة وضرورية سواء لإعزاءات الفرد الداخلية أو الخارجية (٢٨ : ١-٢٦).

الدراسات السابقة:

لقد لاحظ الباحثان ندرة الدراسات العربية فيما يتعلق بالجمع بين المشكلات السلوكية وعزو أسبابها من وجهة نظر المعلمين (هذا في حدود علم الباحثين)، وفيما يلى سيتم عرض بعض الدراسات التي اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية:

دراسة " جتمان Guttmann : ١٩٨٣ "، هدفت هذه الدراسة إلى دراسة عزو أسباب المشكلات السلوكية في المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ وأمهاتهم. وتكونت العينة من ٢٨ معلماً، و٢٢٠ تلميذا، و ١٠٧ من الأمهات. وطُلب منهم أن يحددوا أسباب المشكلات السلوكية لدي التلاميذ باستخدام قائمة تتضمن ٢٦ مفردة تعكس عوامل عزوا أسباب السلوك الذي يمثل مشكلة. أظهرت النتائج أن كلاً من التلاميذ والمدرسين يعزون أسباب المشكلات إلى عوامل خارجية (بعيدة عنهم)، فى حين عزت الأمهات أسباب المشكلات إلي عوامل داخلية خاصة بهن.

أما دراسة " نظمي عودة : ١٩٨٥ " فهدفت إلي استكشاف أهم المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمنطقة مكة المكرمة. وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة عبارة عن استفتاء المشكلات السلوكية لتلاميذ المدارس الابتدائية. أما عينة الدراسة فتكونت من ٣٥٧ معلماً و٣٥٧ معلمة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المشكلات السلوكية شيوعاً لدى تلاميذ وتلميذات البدو والحضر هى مشكلة: النسيان، وعدم اهتمام التلميذ بالمذاكرة، وعدم آداء الوجبات المدرسية، وضعف التحصيل الدراسي، وإهمال المظهر الشخصي، والحركة الزائدة أثناء شرح الدرس، والكذب، والشرود الذهني أثناء الدرس، والخمول، والكسل، و وشاية التلميذ بزملائه (١٠: ٣٤٣ -٣٤٧).

أما دراسة " ويكمان Wickman " التي كانت تهدف إلى بحث مشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية ــ مشكلات الطفولة المتأخرة من سن ٦ إلي سن ١٢ ــ كما يراها المعلمون، فلقد ذكر " سعد جلال : ١٩٨٥ أن جميع المعلمات التي أجريت عليهن الدراسة اتفقن على أن أهم المشاكل التي صادفنها في التدريس هي : العناد، وعدم النظام، وعدم تحمل المسئولية، وعدم الأمانة، وعدم الطاعة. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أن حوالي ٦٠% من التلاميذ لا ينتبهون في الفصل، وما يزيد على ٤٠% يهملون حل الواجبات، وأن حوالي ٣٠% لديهم نشاط زائد. كما ظهر من الدراسة أن رأى المعلمات يختلف عن رأي علماء الصحة العقلية في بعض المشكلات، فبينما اعتبرت المعلمات مشكلات الخجل والحساسية والإنطواء الاجتماعي والخوف وأحلام اليقظة أقل المشكلات خطورة اعتبرها علماء الصحة العقلية فى نفس الوقت من المشكلات الخطرة (١١: ٣٦٤ - ٣٦٦).

كما ظهر من دراسة " محمد عبد الرحمن : ١٩٨٩ " التي كانت تهدف إلى بحث مشكلات الطفولة المتأخرة أن المشكلات السلوكية كانت من ضمن مشكلات الطفولة المتأخرة التي وجدت فيها فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث ، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في المشكلات المدرسية والمشكلات المنزلية والعلاقة مع الأقران لصالح الإناث.

ومن الدراسات السابقة أيضاً دراسة " عبد الرقيب البحيري : ١٩٩٠ " التي هدفت إلي معرفة معدل انتشار المشكلات السلوكية بين أطفال الملاجئ والكشف عن العوامل المسببة لها. ومن الأدوات المستخدمة في الدراسة قائمة المشكلات السلوكية، أما عينة الدراسة فكانت عبارة عن ١٦٥ طفلاً (٨٩ ذكراً ، ٧٦ أنثي) أعمارهم تمتد من ٦-١٥ عاماً. وقد اتضح من نتائج الدراسة أن معدل انتشار المشكلات السلوكية بين الذكور أكثر من الأناث، وكانت أكثر المشكلات انتشاراً : الاضطربات الاجتماعية، والاكتئاب، واضطرابات الحركة والكلام.

أما دراسة " أحلام محمود، و مرزوق عبد المجيد : ١٩٩٠ " التي استهدفت الكشف والتعرف علي أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها أطفال الحضانة في

المرحلة العمرية من (٤-٦ سنوات) كما تراها الأمهات العاملات وغير العاملات، ثم التعرف علي مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف عمل الأم وتفرغها، واستخدمت استبانة للتعرف علي أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها أطفال دور الحضانة في المرحلة العمرية من (٤-٦ سنوات) . وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) من الأمهات : نصفهن من الأمهات العاملات ونصفهن الآخر من غير العاملات ممن يلحقن أطفالهن بدور الحضانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك بعض الاختلاف فى وجهات نظر كل من الأمهات العاملات وغير العاملات فيما يتعلق بالمشكلات التي يعانى منها طفل الحضانة، وقد وجد اتفاق بينهن في كثير من المشكلات التي لها أثر كبير علي الصحة النفسية للطفل.

وهدفت دراسة " ثروت عبد المنعم : ١٩٩١ " إلى إلقاء الضوء على طبيعة وشكل وحجم العلاقة بين إعزاء الذات الأكاديمي، ومستوى التحصيل الأكاديمي والتخصص الأكاديمي، ودراسة الفروق بين المتفوقين والمتأخرين دراسياً في إعزاء الذات الأكاديمي لطلاب كل من الأقسام العلمية والأدبية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً بكلية التربية بأبها بالمملكة العربية السعودية، وكانت الأداة المستخدمة في الدراسة مقياس إعزاء الذات الأكاديمي، واتضح من النتائج أن هناك تأثير دال لمتغير التخصص الأكاديمي علي العمل وكذلك تأثيرات دالة لمتغير الحدث (فشل- نجاح) على عوامل إعزاء الذات الأكاديمى، واتضح أيضاً من النتائج أن طلاب الأقسام الأدبية المتأخرين دراسياً يعزون نجاحهم إلي سهولة العمل أكثر من طلاب الأقسام الأدبية المتفوقين دراسياً وأن هناك فروقاً جوهرية بينهم في هذا الخصوص، كذلك ظهر من النتائج أن طلاب الأقسام الأدبية المتأخرين دراسياً يعزون فشلهم إلي المعلم أكثر من طلاب الأقسام العلمية المتأخرين دراسياً وأن هناك فروقاً جوهرية بينهم في هذا الخصوص.

ولقد هدفت دراسة " كومباس وآخرين Compas et. al. :١٩٩١ " إلي تحديد العلاقة بين العزو السببي والمشكلات السلوكية لدى عينة من الطلاب كان عددهم ٣٠٩ طالباً تراوحت أعمارهم ما بين ١٠-١٥ سنة، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين عوامل العزو السببي والمشكلات السلوكية.

أما دراسة " سيف الدين عبدون، وأحمد إبراهيم : ١٩٩٥ " فكان الهدف منها هو

تقنين استبيان عزو صعوبات التعلم، ومعرفة الفروق بين متوسطات درجات عينة من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية بالنسبة لعوامل عزو صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالب من المدارس المتوسطة أعمارهم ما بين ١٣-١٥ سنة والمدارس الثانوية أعمارهم ما بين ١٦-١٨ سنة، واستخدمت الدراسة أداتين هما : قائمة المشكلات السلوكية واستبيان عزو صعوبات التعلم من وجهة نظر الطلاب.

وقد ظهر من نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين المستويات المختلفة للمشكلات المدرسية في عوامل عزو صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أيضاً أن طلاب مجموعة المستوى المنخفض في المشكلات الشخصية أفضل من الطلاب في مجموعتي المستوى المتوسط والمستوى المرتفع، كما أظهرت النتائج أن طلاب المستوى المنخفض في المشكلات الاجتماعية أفضل من الطلاب في المستوى المتوسط، وأن الطلاب في المستوى المتوسط أفضل من الطلاب في المستوى المرتفع في عزو الأسباب إلي عامل سوء الحظ، وأظهرت النتائج كذلك أن الطلاب الذين لديهم مشكلات سواء كانت مدرسية أو شخصية أو أسرية في المستويين المتوسط والمرتفع يعزون الأسباب إلي عوامل داخلية ترجع إليهم مثل ضعف القدرة وسوء الحظ الذي يلازمهم دائماً، كذلك يعزون الأسباب إلي عوامل خارجية ترجع إلي صعوبة المقررات والمناهج الدراسية والاتجاهات السلبية للمعلم.

و هدفت دراسة "مرزوق عبد المجيد : ١٩٩٥" إلى التعرف على الاتفاق أو الاختلاف فى وجهات نظر الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً من الجنسين حول مبرراتهم للنجاح والفشل الأكاديمي، والأداة التي استخدمت في جمع البيانات كانت قائمة مبررات النجاح والفشل الأكاديمي وهى تضم ٣٣ فقرة، وتكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة الإسكندرية، وأظهرت النتائج أن أسباب النجاح والفشل الأكاديمى كثيرة ومتنوعة ؛ فهناك عوامل تتعلق بالبيئة المنزلية والمدرسية والمنهج الدراسي والمعلم وغيرها من العوامل، كما أظهرت النتائج أن الطلاب المتفوقين يبررون نجاحهم

بعوامل معظمها داخلية ومستقرة ويمكن التحكم فيها، أكثر من العوامل الخارجية غير المستقرة التي لا يمكن التحكم فيها، أما الطلاب المتأخرون فإنهم يبررون فشلهم الدراسي بعوامل بعضها داخلي والآخر خارجي، بعضها مستقر والآخر غير مستقر، بعضها يمكن التحكم فيه والآخر لا يمكن التحكم فيه، وأظهرت الدراسة وجود تشابه كبير في تصنيفات الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً لمبررات النجاح والفشل داخل الأبعاد الثلاثة (محل التبعية، الإستقرار، التحكم) إلا أنهم قد اختلفوا حول الدرجة التي تمت بها عملية التصنيف داخل كل بعد.

أما دراسة " بسيوني السيد، وعبد المحسن إبراهيم : ١٩٩٦ " التي استهدفت الكشف عن أهم المشكلات النفسية التي يعاني منها أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين، فلقد استخدمت مقياس المشكلات النفسية لأطفال ما قبل المدرسة كأداة لها، أما عينة الدراسة فكانت مكونة من ١٣٠طفلاً و١٠١طفلة ملحقين بدور الحضانة ورياض الأطفال بمدينة بورسعيد، وقد ظهر من نتائج الدراسة أن هناك فروقاً بين الأطفال من الجنسين في بعض المشكلات النفسية حيث كان الذكور أكثر معاناةً من الإناث في كل من المشكلات الآتية : النشاط الزائد (وفق تقدير الأم) ، تشتت الانتباه (حسب تقدير الأم والمعلمة) ، العدوانية (وفق تقدير الأم) . كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق بين الأطفال من الجنسين في مدى المعاناة من المشكلات النفسية الآتية : النشاط الزائد ، تشتت الانتباه، قضم الأظافر، الاعتمادية الزائدة، الحساسية المفرطة، اضطرابات الكلام، اضطربات التغذية، التبول اللاإرادي، اضطرابات النوم.

ولقد بحث " هرست وآخرين Harrist, et.al. : ١٩٩٨ " أثر الخلاف الزواجي على مشكلات الطفل السلوكية حيث تناولت الدراسة علاقة الطفل بالوالدين، وكانت عينة الدراسة مكونة من ٤٥ طفلاً فى عمر ٥ سنوات، وأشارت الدراسة إلي وجود علاقة غير مباشرة بين الخلافات الزوجية وكل من أعراض الانسحاب الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الأطفال ، كما وجدت الدراسة أن سلوك الأبوين العاملين يساهم في توجيه سلوك أطفالهم .

ودرس " لا مبرت وآخرين Lambert et al. : ١٩٩٩ " المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الأطفال والمراهقين المحولين من العيادات النفسية، وقارنت الدراسة بين الأطفال والمراهقين الأمريكيين الذين ينتمون إلى أصول أفريقية ونظيرهم الأمريكيين الذين ينتمون إلى أصول جامايكية (من سن ٤ إلي سن ١٨ سنة)، وتم مسح سجلات الأطفال والمراهقين الجامايكيين والأفريقيين الموجودة بالعيادة ، وهم من المنحرفين ذوى المشكلات السلوكية والمشكلات الانفعالية، كما درست أثر الاختلافات الاجتماعية والثقافية علي مشاكلاتهم، وكشفت النتائج بشكل دال على أن مشكلات والمراهقين الأطفال الأمريكيين الأفريقيين أكثر من مشكلات نظيرهم الأمريكيين الجامايكيين.

تعقيب علي الدراسات السابقة

بالنظر إلي الدراسات يتضح أن بعضها تناول دراسة المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة وبعضها درس المشكلات السلوكية قبل هذه المرحلة وهذه الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية فى متغير المشكلات السلوكية. وقد ظهر من الدراسات التي درست المشكلات السلوكية في مرحلة الطفولة المتأخرة ــ في المرحلة الابتدائية ــ تشابه وتباين نتائج هذه الدراسات في شيوع المشكلات السلوكية في المدرسة الابتدائية. هذا وقد استفاد الباحثان من تلك الدراسات التي تناولت بالدراسة المشكلات السلوكية في تصميم قائمة المشكلات السلوكية المستخدمة في هذه الدراسة .

و تضمنت الدراسات السابقة أيضاً على بعض الدراسات التى اهتمت بدراسة فكرة عزو أسباب النجاح والفشل من وجهة نظر التلميذ فى علاقتها بمشكلات التلميذ السلوكية، كما اشتملت الدراسات السابقة على بعض الدراسات التي تناولت متغيرى الدراسة الحالية المشكلات السلوكية وعزو أسبابها وكانت أجنبية ، ويظهر ذلك ندرة الدراسات العربية التي تناولت متغيرى الدراسة في ضوء علم الباحثين. وأشارت هذه الدراسات إلي التباين في تحديد عوامل عزو أسباب المشكلات السلوكية ، فالبعض يعزيها إلي العوامل الخارجية والبعض الآخر يعزيها إلي العوامل الداخلية.

هذا وقد استفاد الباحثان من هذه الدراسات في تصميم استبيان عزو أسباب المشكلات السلوكية المستخدم في هذه الدراسة.

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار صدق الفروض الآتية:

أولاً : " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية يمكن ردها لمتغير خبرة المعلم التدريسية فى إدراكه وتقديره للأنواع المختلفة من المشكلات السلوكية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية ". و ينبثق من هذا الفرض الفروض التالية:

١- لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المنخفضة من حيث الخبرة التدريسية و المجموعة المتوسطة فى إدراك وتقدير الأنواع المختلفة للمشكلات السلوكية.

٢ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المنخفضة من حيث الخبرة التدريسية و المجموعة المرتفعة فى إدراك وتقدير الأنواع المختلفة للمشكلات السلوكية.

٣ - لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المتوسطة من حيث الخبرة التدريسية و المجموعة المرتفعة فى إدراك وتقدير الأنواع المختلفة للمشكلات السلوكية.

ثانياً : " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية يمكن ردها لمتغير نوع المعلم (ذكر/ أنثى) فى إدراكه وتقديره للأنواع المختلفة من المشكلات السلوكية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية ". و ينبثق من هذا الفرض الفروض التالية:

٤ - لاتوجد فروق ذات دلالة بين المعلمين و المعلمات فى إدراك وتقدير الأنواع الثلاثة من المشكلات السلوكية لدى مجموعة المستوى الضعيف من الخبرة التدريسية.

٥ - لاتوجد فروق ذات دلالة بين المعلمين و المعلمات فى إدراك وتقدير الأنواع الثلاثة من المشكلات السلوكية لدى مجموعة المستوى المتوسط من الخبرة التدريسية.

٦ - لاتوجد فروق ذات دلالة بين المعلمين و المعلمات فى إدراك وتقدير الأنواع

الثلاثة من المشكلات السلوكية لدى مجموعة المستوى المرتفع من الخبرة التدريسية.

ثالثاً : " لا توجد فروق دالة احصائياً بين درجة شيوع و انتشار أنواع المشكلات السلوكية الثلاثة كما يدركها ويقدرها المعلمون والمعلمات أفراد عينة الدراسة الكلية ".

رابعاً : " لا توجد فروق ذات دلالة بين عوامل عزو أسباب المشكلات السلوكية لتلميذ المرحلة الابتدائية يمكن ردها لمتغير خبرة المعلم التدريسية ". و ينبثق من هذا الفرض الفروض التالية:

٧ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة المنخفضة ــ و المتوسطة من حيث الخبرة التدريسية فى عوامل عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية.

٨ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة المنخفضة ــ و المرتفعة من حيث الخبرة التدريسية فى عوامل عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية.

٨ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة المتوسطة ــ و المرتفعة من حيث الخبرة التدريسية فى عوامل عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية.

خامساً : " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات فى عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية ". و ينبثق من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

١٠ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمى ومعلمات مجموعة الخبرة المنخفضة فى عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية.

١١ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمى ومعلمات مجموعة الخبرة المتوسطة فى عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية.

١٢ – لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمى ومعلمات مجموعة الخبرة المرتفعة فى عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية.

سادساً : " لا يوجد تفاعل بين متغيرى الخبرة التدريسية و نوع المعلم (ذكر / أنثى) فى إدراك و تقدير الأنواع المختلفة لمشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية السلوكية ".

سابعاً : " لا يوجد تفاعل بين متغيرى الخبرة التدريسية و نوع المعلم (ذكر / أنثى) فى عوامل عزو أسباب مشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية السلوكية ".

الإجراءات المنهجية

١ - عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة ١٨٤ فرداً من الجنسين وهى تتضمن على ثلاث عينـات فرعية تم اختيارها بطريقة عشوائية، بيانها كالتالى:

أ - عينة الطلاب وتم اختيارهم من طلاب وطالبات الفرق النهائية بشعبة التعلـيم الابتدائى وهذه المجموعة تمثل المستوى الضعيف من حيث الخبرة التدريسية (ذكور و إناث).

ب - عينة المعلمين الأولى وهى تمثل مجموعة المستوى المتوسط من حيث الخبرة التدريسية، و روعى عند اختيار أفرادها ألا يزيد عدد سـنوات الخبـرة عـن عشر سنوات من بدء ممارسة مهنة التدريس.

ج - عينة المعلمين الثانية و هى تمثل مجموعة المستوى المرتفع من حيث الخبرة التدريسية، و روعى فيها أن يزيد عدد سنوات الخبرة لأفرادهـا عـن عشـر سنوات من بدء ممارسة مهنة التدريس، و الجدول التالى رقـم (١) يلخـص البيانات الأساسية لعينة الدراسة.

جدول رقم (١)

يلخص البيانات الأساسية لعينة الدراسة التى تم

تحليل بياناتها بالنسبة لقائمة المشكلات السلوكية ن=١٨٤

وصف العينة		العدد	متوسط العمر	الانحراف المعيارى
عينة الطلاب	ذكور	٣٦	٢١,٠٣	١,٥٤
المستوى الضعيف	إناث	٦١	٢٠,١٦	٠,٧٦
عينة المعلمين الأولى	ذكور	٧	٣٢,١٤	٣,٧٢
المستوى [illegible]سط	إناث	٢٩	٢٨,٣٨	٣,٤٢
عينة المعلمين الثانية	ذكور	١٥	٣٧,٠٠	٢,٦٧
المستوى المرتفع	إناث	٣٦	٣٦,٩٧	٤,٠١
العينة الكلية	ذكور	٥٨	٢٦,٨٦	٧,٦٩
	إناث	١٢٦	٢٦,٥٠	٧,٥٢

٢ -أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أداتين هما:

أ- قائمة المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، من إعداد الباحثين.

ب- استبيان عزو أسباب المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، من إعداد الباحثين.

وفيما يلي عرض لخطوات إعداد الأداتين و الخصائص السيكومترية لهما.

أولاً : قائمة المشكلات السلوكية

أ- صياغة الأسئلة وتحديد المشكلات :

في ضوء أهداف الدراسة قام الباحثان بالتعرف على رأى معلمى ومعلمات المدارس الابتدائية بمدينة أسوان بشأن المشكلات السلوكية غير المرغوب فيها، وذلك من خلال طرح السؤال المفتوح التالي: " أذكر كل التصرفات التي تزعجك أو تضايقك أو تكره أن تراها من تلاميذك وتعتبرها سلوكاً غير مرغوب فيه " و تم طرح هذا السؤال علي (١٤٥) معلماً ومعلمة بمدينة أسوان.

ثم عرض الباحثان قائمة بمجموعة المشكلات التي حصلا عليها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسوان من أقسام: علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، وأصول التربية وكان عددهم (١٨) عضواً لتحديد وجهة نظرهم فيما إذا كانت تلك المشكلات السلوكية موجودة بالفعل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة أسوان، مع إتاحة الفرصة أمامهم للحذف من هذه المشكلات أو الاضافة إليها من خلال واقع إشرافهم على طلاب برنامج التربية العملية الذى تنظمه الكلية لتدريب طلابها فى المدارس الابتدائية. وبعد حساب تكرارات كل مشكلة أخذ الباحثان بـ ٩٠% فأكثر كنسبة اتفاق بين المحكمين، وعليه تم حذف (١٣) مشكلة من قائمة المشكلات السلوكية، فأصبحت القائمة في صورتها النهائية (٥١) مشكلة سلوكية بدلاً من (٦٤) مشكلة سلوكية.

ب - تصنيف مشكلات القائمة :

قام الباحثان على ضوء تصنيفات المشكلات السلوكية بتصنيف مشكلات القائمة

إلي ثلاث مجموعات كالتالى:

١ – مشكلات تعكس علاقة التلميذ بنفسه.

٢ – مشكلات تعكس علاقة التلميذ بالآخرين.

٣ – مشكلات تعكس علاقة التلميذ بالنظام المدرسي.

ثم عرض الباحثان ذلك التصنيف على مجموعة المحكمين السابق ذكرهم ، وأخذا بنسبة ٩٠% فأكثر كنسبة اتفاق بين المحكمين للحكم على مدى سلامة التصنيف.

ج – صدق القائمة :

صدق الاتساق الداخلي Internal Consistently

تم حساب الارتباط بين درجة كل مجموعة من مجموعات المشكلات والدرجة الكلية للقائمة ككل وجاءت كلها دالة عند مستوى (٠،٠١) ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل

مجموعة من المشكلات والدرجة الكلية للقائمة

مجموعة المشكلات	قيمة معامل الارتباط
مشكلات التلميذ بنفسه	٠،٩٢
مشكلات التلميذ بالآخرين	٠،٩٣
مشكلات التلميذ بالنظام المدرسى	٠،٩٣

كما تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات القائمة بالدرجة الكلية للقائمة باستخدام معادلة سبيرمان ــ براون التى تم تنفيذها باستخدام الحاسب الآلي عن طريق برنامج الحزم الإحصائية العلمية المعروف باسم SPSS (الإصدار ٩) بعد تطبيقه على عينة التقنين، و الجدول التالي يوضح قيم معاملات الارتباط ودلالتها الاحصائية.

جدول رقم (٣)

معاملات الارتباط بين كل عبارة على حده و الدرجة الكلية للقائمة

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	،٣٠١	٢٧	،٣٥٦
٢	،٤٣٧	٢٨	،٣٨٤
٣	،٤٤٢	٢٩	،٥٠٦
٤	،١٦١*	٣٠	،٦٠٩
٥	،٣٧٥	٣١	،٦٠٠
٦	،٤٥٤	٣٢	،٦٤٠
٧	،٥٠٣	٣٣	،٤٠٣
٨	،٢٧٩	٣٤	،٦١١
٩	،٦٠٦	٣٥	،٤١٣
١٠	،٥٣٠	٣٦	،٥٤١
١١	،٥٣٠	٣٧	،٥٨١
١٢	،٥٦٦	٣٨	،٥٦٧
١٣	،١٨٣ *	٣٩	،٢٦٩
١٤	٠,٤٣٤	٤٠	،٤٠٣
١٥	،٤٠٠	٤١	،٤٩٨
١٦	،٤٥٨	٤٢	،٤٠٧
١٧	،٦٣٩	٤٣	،٥٦١
١٨	،٤٤٣	٤٤	،٦١٢
١٩	،٣٣٦	٤٥	،٥٨٤
٢٠	،٥٤٧	٤٦	،٤٦١
٢١	،٣٤٣	٤٧	،٥٤٤
٢٢	،٤٥٥	٤٨	،٥١٤
٢٣	،٤١٠	٤٩	،٣٥٥
٢٤	،٤٥٧	٥٠	،٥٩٨
٢٥	،٥٤٦	٥١	،٤٦٣
٢٦	،٥٩٢		

(*) تعني أن معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ،٠٥.

يتضح من الجدول السابق أن فقرتين فقط وهما (٤)، (١٣) قيمة معامل ارتباطهما بالدرجة الكلية دال عند مستوى ٠,٠٥ أما بقية الفقرات فهو دالة إحصائياً عند مستوى ٠١،. وهذا دليل على صدق التجانس الداخلى لفقرات القائمة.

د – ثبات القائمة :

أعتمد ثبات القائمة على معامل ألفاكرونباك، ولقد بلغت قيمته ٠,٩١ مع ملاحظة أن قيمة معامل الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١

ثانياً ـ استبيان عزو أسباب المشكلات السلوكية.

قام الباحثان بالإجراءات التالية لبناء الاستبيان:

(١) استعراض عدد من الدراسات و الأطر النظرية و المقاييس في مجال العزو السببي، ونظراً لعدم توفر الدراسات الكافية التى اهتمت بدراسة العزو السببي للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلم و خاصةً في البيئة العربية، قام الباحثان بالاستفادة من المقاييس المتوفرة في البيئة العربية و التى تم تصميمها بغرض قياس العزو السببي لصعوبات التعلم من وجهة نظر التلاميذ مثل استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم الذي أعده (أنور الشرقاوى: ١٩٨٩)، و كذلك استبيان عزو أسباب صعوبات التعلم الذي أعده (سيف الدين يوسف عبدون: ١٩٩٦)، وأيضاً تم الاستعانة بالأطر النظرية التى أوضحها سيد عثمان: ١٩٧٩ و تتعلق بأسباب صعوبات التعلم هذا بالإضافة إلى ما أوضحته (أوجينى مدانات: ١٩٩٢) فيما يتعلق بأسباب مشكلات الطفل السلوكية.

(٢) تحديد مكونات الاستبيان إجرائياً كما سبق في تحديد مصطلح العزو السببي من جهة، وكما أوضحته أوجينى مدانات: ١٩٩٢ حول أسباب مشكلات الطفل السلوكية، لذلك تم تحديد مكونات الاستبيان الحالي في ستة مكونات هي:

- أسباب تعود إلى الطفل نفسه.
- أسباب تعود إلى الرفاق.
- أسباب تعود إلى المعلم نفسه.

ـ أسباب تعود إلى المدرسة.

ـ أسباب تعود إلى البيت والبيئة المحلية.

ـ أسباب تعود إلى المجتمع الكبير.

(٣) تم تقديم استبيان مفتوح لطلاب و طالبات شعبة التعليم الابتدائي (بالفرقتين: الثالثة و الرابعة)، وهما الفرقتان اللتان تتاح لهما فرصة الاحتكاك بتلميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج التدريب الميداني، كما تم تقديم هذا الاستبيان المفتوح أيضاً للمعلمين في مدارس التدريب الميداني التى يقوم الباحثان بالإشراف على مجموعات التدريب الميدانى بها وذلك لتجميع أكبر عدد ممكن من الأسباب التى تندرج تحت هذه الأبعاد الستة، ولقد بلغت العينة التى أجابت على الاستبيان المفتوح ١٤٥ فرداً، كما بلغ العدد الكلى لعبارات الاستبيان في صورته المبدئية ١٠٤ عبارة تغطى هذه الأبعاد.

(٤) تم اختيار ٦٥ فقرة تغطى هذه المكونات الستة السابق تحديدها؛ و ذلك اهتداءً بآراء المحكمين الأكاديميين، وهم من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسوان (١٠ أعضاء) و كذلك آراء محكمين غير أكاديميين، وهم من المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية (١٠ أعضاء)، وقام الباحثان بتوزيع الفقرات عشوائياً، ثم وضع التعليمات الخاصة بالمفحوصين.

(٥) الخصائص السيكومترية للاستبيان:

تتمثل الخصائص السيكومترية للاستبيان في حساب الصدق والثبات على عينة التقنين التى بلغ عددها ١٨٠ طالباً وطالبة و معلماً و معلمة يقومون جميعاً بالتدريس لطلاب المرحلة الابتدائية وتتلخص هذه الخصائص فيما يلي.

الصدق . Validity

قام الباحثان بحساب أنواع الصدق الآتية للتأكد من مدى صلاحية عبارات الاستبيان لقياس ما وضعت من أجله .

أ ـ صدق الاتساق الداخلي Internal Consistently

تم التحقق من صدق كل عبارة من عبارات الاستبيان في قياس السمة التى تقيسها و ذلك من خلال حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان ـ

براون (التى تم تنفيذها باستخدام الحاسب الآلـي عـن طريـق برنـامج الحـزم الإحصائية العلمية المعروف باسم SPSS الإصدار ٩) بين كل عبارة على حده و الدرجة الكلية للاستبيان بعد تطبيقه على عينـة التقنـين و تراوحـت معـاملات الارتباط ما بين ١٣٩١، و ٥٥٧٥، وهى معاملات دالة عند مستوى ٠٥، و ٠٠١، وهذا دليل على تجانس الوحدات (الفقرات) التى تقيس نفس السمة المقيسة.

ب ــ الصدق العاملى Factorial Validity

قام الباحثان بحساب الصدق العاملى عن طريق التحليل العـاملى علـى عينـة التقنين، و اتبع الباحثان الخطوات التالية فى التحليل:

١ ــ حساب مصفوفة الارتباطات لفقرات الاستبيان ٦٥×٦٥.

٢ ــ إجراء التحليل العاملى من الدرجة الأولى بطريقة المكونات الأساسية لهـوتلنج (و ذلك بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي المشار إليه سابقاً)، للحصول علـى العوامل التي لا يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح.

٣ ــ تدوير العوامل التي سيتم الحصول عليها تدويراً متعامداً بطريقة الفاريمـاكس Varimax لكايزر، كما تم أيضاً استخدام محك كايزر الذي يعتبر التشـبعات التى تصل إلى ٣، أو أكثر على أنها تشبعات لها دلالة إحصـائية، و أسـفرت نتيجة التحليل عن وجود أحد عشر عاملاً من الدرجة الأولى.

٤ ــ أجرى الباحثان تحليلاً عاملياً آخر من الدرجة الثانية أشارت نتائجه إلى وجود خمسة عوامل يوضحها الجدول (٤) و هي تمثل أبعـاد أو عوامـل عـزو أسباب المشكلات السلوكية لتلميذ المرحلة الابتدائيـة كمـا يـدركها المعلـم، وأشارت نتائج التحليل إلى أن الفقرات التى تحمل الأرقام (١٠ ، ٢٢ ، ٢٥ ، ٤٦) لم تصل تشبعاتها بأى من العوامل الخمسة إلى ٣، لذلك تـم اسـتبعادها من الاستبيان عند إجراء عمليات الإحصاء الوصفي و الاستدلالي للبيانات.

جـدول رقم (٤)

يبين نتيجة التحليل العاملى من الدرجة الثانية لمكونات استبيان عزو أسباب المشكلات السلوكية بعد التدوير ن = ١٨٠

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيمة الشيوع	رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	قيمة الشيوع
٥٨	٦٨٥ *						١٣		٥٣٢				،٣٧٧
٥٣	٦٥٦						٨		٥٢١				،٣٢١
٥٩	٦٤٥						٦		٤٨٣				،٢٦١
٦٠	٦٣٤						١١		٤٨١	٣٥٢			،٣٨٣
٤٢	٦٠٠						٥٢		٣٠٥				،١١٣
٣٥	٥٧٥												
٢٣	٥٧١						٦٥			-٥٥٣			،٣٧٨
٢٦	٥٣٣						٢١			-٤٩٢			،٣٠٩
١	٥٢٢						٣٣			-٤٨٣			،٣٤٨
٤٤	٥١٠		٣٤٥				٥	٣٩١		٤٧١			،٤٢٢
٩	٥٠٢		٣٤٥				٣٩	٣٤٢		٤٠٦			،٣٥٨
٥٠	٤٩٨						١٢		٣٠٢	٣٨٨	٣٨٣		،٤٤٥
٥٦	٤٩٣			٤٣٢			٤٠	-		-٣٨٢			،٣٤٨
٦٤	٤٩٢						٣٧	٣٦٢		-٣٧٧		٣٠٨	،٤٠٤
١٤	٤٩٢						٥١	-		-٣٢٣			،٢٣١
٥٧	٤٨٤						٣٦	٣٣٧		-٣٠٤			،١٦٦
٦١	٤٦٤												
٤٨	٤٥٩			٣٥٤			٤٧				٦٧١		،٥١١
٦٢	٤٥١						٤٥				٦١٢		،٤٣٥
١٨	٤٤٤						٥٥				٥٣١		،٤٧٥
٣٠	٤٢٥						٤٩				٤٥٨		،٢٣٧
٣١	-٤٠٤		٣٧٢				٢٤	٤٢٩	٣١٨		٤٥٨		،٣٥٤
٥٤	٣٩٧						١٩			٣٦٨	٤٠٠		،٣٣٩
٦٣	٣٩١						٤٣				٣٦٤		،٣٩٣
٢٩	٣٧٩												
٢٧	٣٦٩	٧١٧					١٧	٣٠٧				٦٥٨	،٤٥٣
٢٨	٣٢٩	٦٠٠					٣٢					٦١٣	،٣٨١
		٥٩٢					٢٠					٥٣٥	،٢٩٤
		٥٧٥					٤١					٤٣٦	،١٩٧
٣							١٦					٤٠٨	،٢٠٧
٧							٣٤		٣٠٩			٤٠٤	،٢٦٧
٤							١٥		٣٥٤			٣٨٢	،٢٨٠
							٣٨					٣٣٠	،١٩٤
			٢,٧٣	٢,٥٩		٢,٢١	الجذر الكامن	٩,٣٨	٤,٤٧				
			٤,٢٠	٤,٠٠	٣,٤٠	٣٢,٩٠	نسبة التباين	١٤,٤٠	٦,٩٠				

(*) تم رفع العلامة العشرية من كل تشبعات الفقرات على العوامل الخمسة.

٥ ــ لإعطاء المعنى النفسي لهذه العوامل بعد إجراء التـدوير المتعامـد بطريقـة

الفاريماكس تم الرجوع إلى نتائج التحليل العاملى من الدرجة الأولى و الدرجة الثانية، و أمكن تسمية العوامل وفقاً للتشبعات الدالة للفقرات (التى تزيد عـن ٠,٣ وفق محك كايزر) على هذه العوامل و الجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

جدول رقم (٥)

يوضح الفقرات المتشبعة بالعوامل الخمسة لاستبيان عزو أسباب المشكلات السلوكية

العوامل	اسم العامل	الفقرات الدالة على العامل	عدد الفقرات
الأول	ضعف القدرة و عدم كفاية مجهـود المعلم التدريسى	١-٥-٩-١٤-١٨-٢٣-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٥-٣٧-٣٩-٤٠-٤٢-٤٣-٤٤-٤٨-٥٠-٥٣-٥٤-٥٥-٥٦-٥٧-٥٨-٥٩-٦٠-٦١-٦٢-٦٣-٦٤	٣٣ فقرة
الثاني	البيئة الأسرية و دورها التربوي و الأخلاقي	٢-٣-٤-٦-٧-٨-١١-١٢-١٣-١٥-٢٤-٣٤-٥	١٣ فقرة
الثالث	المستوى الاقتصادي و الاجتمـاعي و التعليمي للأبوين	٥-٩-١١-١٢-١٩-٢١-٣٣-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠-٤٤-٥١-٦٥	١٤ فقرة
الرابع	البيئـة المدرسـية و التجهيـزات التعليمية	١٢-١٩-٢٤-٤٣-٤٥-٤٧-٤٨-٤٩-٥٥-٥٦	١٠ فقرات
الخامس	الحالة السيكولوجية للتلميذ الفروق الفردية و التحصيل و الثقة بالنفس	١٥-١٦-١٧-٢٠-٣١-٣٢-٣٤-٣٧-٣٨	١٠ فقرات

الثبات: Reliability

قام الباحثان بحساب نوعين من الثبات للاستبيان، يدل النوع الأول منهما علـى معامل الاستقرار وتم حساب هذا النوع عن طريق تجزئة الاستبيان إلـى نصـفين وحساب معامل الثبات (الاستقرار) الذي بلغت قيمتـه ٠,٧١ باسـتخدام معادلـة سبيرمان ــ براون للأنصاف غير المتساوية. أما النوع الآخر من الثبـات فأعتمـد على معامل ألفاكرونباك الذى بلغت قيمته ٠,٨٦ مع ملاحظة أن قيم معاملات الثبات دالة عند مستوى ٠,٠١ فى الحالتين.

ثالثاً: عرض نتائج الدراسة و تفسيرها.

١ ـ عرض النتائج:

(أ) عرض النتائج الخاصة بقائمة المشكلات السلوكية.

يوضح الجدول رقم (٦) نتيجة تحليل التباين الثنائى لتصميم عـاملى ٣ × ٢ (متغير مستوى الخبرة التدريسية ٣ ، ومتغير جنس المعلـم ٢) بالنسـبة لأنـواع المشكلات السلوكية الثلاث.

جدول رقم (٦)

تحليل التباين لأنواع المشكلات السلوكية تحت تأثير متغيرى الخبرة و النوع

نوع المشكلة السلوكية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة " ف "
مشكلات تعكس علاقـة التلميـذ بنفسه	التأثيرات الرئيسية	٨٥١,٤٩٧	٣	٢٨٣,٨٣٢	٩,٣٦١*
	عامل الخبرة	٨٤١,٥٩٦	٢	٤٢٠,٧٩٨	١٣,٨٧٨*
	عامل الجنس	١٤٩,٢٧٩	١	١٤٩,٢٧٩	٤,٩٢٣**
	تفاعل الخبرة مع الجنس	٩٦,٩٦٣	٢	٤٨,٤٨٢	٠,٢٠٥
	التباين المفسر	٨٩٧,٣٢٨	٥	١٧٩,٤٦٦	٥,٩١٩*
	تباين الخطأ	٣٩٧,٢٣٢	١٧٨	٣٠,٣٢٢	
	التباين الكلى	٦٢٩٤,٥٦٠	١٨٣	٣٤,٣٩٧	
مشكلات تعكس علاقـة التلميـذ بالآخرين	التأثيرات الرئيسية	١٢٥٨,٣٥٢	٣	٤١٩,٤٥١	١٠,٩٠٧*
	عامل الخبرة	١٢٥٧,٢٩٥	٢	٦٢٨,٦٤٨	١٦,٣٤٧*
	عامل الجنس	١٣١,٥١٢	١	١٣١,٥١٢	٣,٤٢٠
	تفاعل الخبرة مع الجنس	٩٢,٨٧٥	٢	٤٦,٤٣٨	١,٢٠٨
	التباين المفسر	١٣٨٣,٥٤٢	٥	٢٧٦,٧٠٨	٧,١٩٥*
	تباين الخطأ	٦٨٤٥,٣٢٧	١٧٨	٣٨,٤٥٧	
	التباين الكلى	٨٢٢٨,٨٧٠	١٨٣	٤٤,٩٦٧	
مشكلات تعكس علاقـة التلميـذ بالنظام المدرسى	التأثيرات الرئيسية	١٠٦٥,٨٦٥	٣	٣٥٥,٢٨٨	٧,٦٩٦*
	عامل الخبرة	١٠٣٧,٧١٠	٢	٥١٨,٨٥٥	١١,٢٣٨*
	عامل الجنس	١٦٤,٠٤٧	١	١٦٤,٠٤٧	٣,٥٥٣
	تفاعل الخبرة مع الجنس	١,٠٠٢	٢	٠,٥٠١	٠,٠١١
	التباين المفسر	١٣٧١,٢١١	٥	٢٧٤,٢٤٢	٥,٩٤٠*
	تباين الخطأ	٨٢١٧,٨٩٨	١٧٨	٤٦,١٦٨	
	التباين الكلى	٩٥٨٩,١٠٩	١٨٣	٥٢,٤٠٠	

(*) تعنى أن قيمة " ف " دالة عند مستوى ٠,٠١ و ذلك وفق درجات الحرية المشار إليها أمام كل قيمة.
(**) تعنى أن قيمة " ف " دالة عند مستوى ٠,٠٥.

(١) يتضح من الجدول السابق أن قيم " ف " دالة بالنسبة للتأثير الرئيسى لمتغير خبرة المعلم بالنسبة للأنواع الثلاثة من المشكلات السلوكية لتلميذ المرحلة الابتدائية عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إرجاعها إلى مستوى خبرة المعلم فى إدراك الأنواع الثلاثة من المشكلات السلوكية التى يعانى منها تلميذ المرحلة الابتدائية. ولقد بلغت قيمة مربع إيتا لتأثير متغير خبرة المعلم التدريسية ٠,١٣٥ بالنسبة للنوع الأول من المشكلات السلوكية و كانت قوة تأثير متغير الخبرة فى هذا النوع من المشكلات ٠,٩٩٨ ، كما بلغت قيمة مربع إيتا لتأثير متغير الخبرة ٠,١٥٥ بالنسبة للنوع الثانى من المشكلات و كانت قوة تأثير هذا المتغير ١,٠٠ ، وبلغت قيمة مربع إيتا لتأثير نفس المتغير ٠,١١٢ بالنسبة للنوع الثالث من المشكلات، و كانت قوة تأثير هذا المتغير فى هذا النوع من المشكلات ٠,٩٩٢، وهذه النتائج تعنى أن عامل خبرة المعلم التدريسية له تأثير دال كبير على إدراكه لهذه الأنواع المختلفة من المشكلات السلوكية التى يتعرض لها تلميذ المرحلة الابتدائية .

(٢) كما يتضح من الجدول أيضاً أن قيمة "ف " دالة بالنسبة لتأثير متغير نوع المعلم (ذكر/أنثى) فى النوع الأول فقط من المشكلات السلوكية لتلميذ المرحلة الابتدائية عند مستوى ٠,٠٥ ، وهذا يعنى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية يمكن إرجاعها إلى نوع المعلم (ذكر / أنثى) فى التعرف على و إدراك مشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية الخاصة بالتلميذ نفسه، فى حين لم يتأكد من خلال النتائج التى عرضها الجدول السابق أى تأثير لمتغير نوع المعلم (ذكر/ أنثى) بالنسبة لمشكلات التلميذ الخاصة بعلاقته بالآخرين أو بتلك الخاصة بالنظام المدرسى. ولقد بلغت قيمة مربع إيتا لتأثير متغير نوع المعلم ٠,٠٢٧ بالنسبة للنوع الأول من المشكلات السلوكية و كانت قوة تأثير هذا المتغير ٠,٥٩٥ مما يعنى أنه على الرغم من دلالة قيمة " ف " عند مستوى ٠,٠٥ بالنسبة لمتغير نوع المعلم و أثره على إدراك هذا النوع من المشكلات السلوكية التى يعانيها تلميذ المرحلة الابتدائية كما عرضها الجدول السابق، إلا أن إختبار قوة التأثير أظهر تأثيراً ضعيفاً لمتغير نوع المعلم، وذلك فى حدود القاعدة التى اقترحها Cohen : ١٩٧٧ والتى أشار إليها " أبوحطب و آمال صادق: ١٩٩١ " (١٥ : ٤٣٨-٤٤٣) و التى توضح أن التأثير الذى يفسر ١% من

التباين الكلى يدل على تأثير ضعيف، أما إذا فسر ٦% من التباين الكلى فيعتبر تأثيراً متوسطاً، و إذا فسر ١٥% فأكثر من التباين الكلى فيدل ذلك على تأثير كبير.

(٣) ويوضح الجدول كذلك أن قيمة " ف " التى تدل على تفاعل متغيرى خبرة المعلم و نوعه (ذكر / أنثى) غير دالة إحصائياً، وهو يعنى أنه لا يوجد تأثير مشترك لهذين المتغيرين فى التعرف على وإدراك أى نوع من مشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية.

بعد أن تم التأكد من خلال تحليل التباين العاملى ــ الذى سبق عرض نتائجه فى الجدول السابق ــ من أن متغير نوع المعلم (ذكر / أنثى) لم يكن له تأثيرٌ دالٌ إحصائياً باستثناء النوع الأول من المشكلات السلوكية لتلميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك فى تفاعله مع متغير عدد سنوات خبرة المعلم، ومن أن التأثير الدال احصائياً كان فقط لعامل خبرة المعلم بمفرده فى الأنواع الثلاثة من المشكلات، قام الباحثان بعرض المتوسطات و الانحرافات المعيارية لمجموعات مستويات الخبرة الثلاثة فى أدائها على قائمة المشكلات السلوكية؛ و ذلك تمهيداً لإجراء المزيد من الاختبارات لمعرفة دلالة الفروق واتجاهها لدى هذه المجموعات الثلاث، ولقد تم عرض هذه البيانات الوصفية فى الجدول التالى.

جدول رقم (٧)

يوضح المتوسطات و الانحرافات المعيارية لمجموعات مستويات الخبرة الثلاثة بالنسبة لأنواع المشكلات السلوكية الثلاثة

مستويات الخبرة	عدد الأفراد فى كل مستوى	بيان إحصائي	التلميذ مع نفسه	التلميذ مع الآخرين	التلميذ مع النظام المدرسي
طلاب (مستوى خبرة منخفض)	٩٧	م	٢٧,٨٤	٢٨,٢٩	٢٩,٦٤
		ع	٥,٥٣	٥,٧٨	٦,٢٢
معلمون (مستوى متوسط)	٣٦	م	٢٣,٨١	٢٣,٦٤	٢٥,٥٨
		ع	٥,١٩	٦,٢٣	٧,١٩
معلمون (مستوى مرتفع)	٥١	م	٢٣,٨٨	٢٢,٨٢	٢٤,١٩
		ع	٥,٨٠	٦,٩٩	٧,٦٧

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات الخبـرة الثلاثـة و اتجاهها بالنسبة لأنواع المشكلات السلوكية الثلاثة؛ قام الباحثان بإجراء اختبار " ت " لدلالـة فروق المتوسطات، والجدول التالى يعرض هذه النتائج.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيم " ت "ومستويات دلالتها بالنسبة لأنواع المشكلات السلوكية تحت تأثير متغير الخبرة

نوع المشكلات السلوكية	المجموعات	مستويات الخبرة		
		منخفض – متوسط	منخفض – مرتفع	متوسط – مرتفع
مشكلات التلميذ بنفسه	عدد الأفراد	٩٧ ٣٦	٩٧ ٥١	٣٦ ٥١
	المتوسط	٢٧,٨٤ ٢٣,٨١	٢٧,٨٤ ٢٣,٨٨	٢٣,٨١ ٢٣,٨٨
	الانحراف المعيارى	٥,٥٣ ٦,٥٤	٥,٥٣ ٥,٨٠	٦,٥٤ ٥,٨٠
	قيمة " ت "	٣,٩٠	٤,٠٠	٠,٠٥
	مستوى الدلالة	٠,٠١*	٠,٠١*	غ . د.
مشكلات التلميذ بالآخرين	عدد الأفراد	٩٧ ٣٦	٩٧ ٥١	٣٦ ٥١
	المتوسط	٢٨,٢٩ ٢٣,٦٤	٢٨,٢٩ ٢٢,٨٢	٢٣,٦٤ ٢٢,٨٢
	الانحراف المعيارى	٥,٧٨ ٦,٢٣	٥,٧٨ ٦,٩٩	٦,٢٣ ٦,٩٩
	قيمة " ت "	٣,٩١	٤,٨٠	٠,٥٦
	مستوى الدلالة	٠,٠١*	٠,٠١*	غ . د.
مشكلات التلميذ بالنظام المدرسى	عدد الأفراد	٩٧ ٣٦	٩٧ ٥١	٣٦ ٥١
	المتوسط	٢٩,٦٤ ٢٥,٥٨	٢٩,٦٤ ٢٤,١٩	٢٥,٥٨ ٢٤,١٩
	الانحراف المعيارى	٥,٢٢ ٧,١٩	٥,٢٢ ٧,٦٧	٧,١٩ ٧,٦٧
	قيمة " ت "	٢,٩٩	٤,٣٧	٠,٨٤
	مستوى الدلالة	٠,٠١*	٠,٠١*	غ . د.

(١)يتضح من بيانات الجدول السابق أن متوسط درجات مجموعة الطلاب (الذين يمثلون المستوى المنخفض من حيث الخبرة التدريسية) بلغ ٢٧,٨٤ بالنسـبة

لوعيهم و إدراكهم للنوع الأول من المشكلات السلوكية الخاصة بعلاقة التلميذ بنفسه، فى حين بلغ متوسط مجموعة المعلمين الأولى (التى تمثل المستوى المتوسط من حيث الخبرة التدريسية)، و مجموعة المعلمين الثانية (التى تمثل المستوى المرتفع من حيث الخبرة التدريسية) ٢٣,٨١ ، ٢٣,٨٨ على الترتيب، و بحساب قيمة " ت " بين مجموعة الطلاب و مجموعتى المعلمين وجد أنها تساوى ٣,٩٠ ، ٤,٠٠ على الترتيب، وهى قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يعنى أن مجموعة الطلاب صاحبة الخبرة القليلة تعتبر أكثر حساسية فى إدراكها لهذا النوع من المشكلات، مما يشير إلى أن عامل الخبرة يتدخل ليقلل حساسية إدراك المعلم لهذا النوع من المشكلات.

(٢) كما يتضح من الجدول السابق أيضاً أن متوسط درجات مجموعة الطلاب (الذين يمثلون المستوى المنخفض من حيث الخبرة التدريسية) بلغ ٢٨,٢٩ بالنسبة لوعيهم و إدراكهم للنوع الثانى من المشكلات السلوكية الخاصة بعلاقة التلميذ بالآخرين، فى حين بلغ متوسط مجموعة المعلمين الأولى (التى تمثل المستوى المتوسط من حيث الخبرة التدريسية)، و مجموعة المعلمين الثانية (التى تمثل المستوى المرتفع من حيث الخبرة التدريسية) ٢٣,٦٤ ، ٢٢,٨٢ على الترتيب، و بحساب قيمة " ت " بين مجموعة الطلاب و مجموعتى المعلمين وجد أنها تساوى ٣,٩١ ، ٤,٨٠ على الترتيب، وهى قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يعنى أن مجموعة الطلاب صاحبة الخبرة القليلة تعتبر أيضاً أكثر حساسية فى إدراكها و تقديرها لهذا النوع من المشكلات، مما يدل على أن عامل الخبرة يقلل من وعى وإدراك المعلم لهذا النوع من المشكلات أيضاً.

(٣) وتوضح نتائج الجدول السابق كذلك أن متوسط درجات مجموعة الطلاب (الذين يمثلون المستوى المنخفض من حيث الخبرة التدريسية) بلغ ٢٩,٦٤ بالنسبة لإدراكهم و تقديرهم للنوع الثالث من المشكلات السلوكية الخاصة بعلاقة التلميذ بالنظام المدرسى، فى حين بلغ متوسط مجموعة المعلمين

الأولى (التى تمثل المستوى المتوسط من حيث الخبرة التدريسية)، ومجموعة المعلمين الثانية (التى تمثل المستوى المرتفع من حيث الخبـرة التدريسـية) ٢٥,٥٨ ، ٢٤,١٩ على الترتيب، و بحساب قيمة " ت " بين مجموعة الطلاب و مجموعتى المعلمين وجد أنها تساوى ٢,٩٩ ، ٤,٣٧ على الترتيب، وهـى قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وهذا يعنى أن مجموعة الطلاب صاحبة الخبرة القليلة تعتبر أكثر حساسية فى إدراكها لمشكلات التلميذ فى علاقتـه بالنظـام المدرسى، الأمر الذى يوضح أن عامل الخبرة يتدخل ليقلل حساسـية المعلـم لهذا النوع من المشكلات أيضاً.

و لقد قام الباحثان باجراء اختبار " ت " للمقارنة بين متوسطات درجات الذكور و الإناث فى كل مستوى من مستويات الخبرة الثلاثة بالنسـبة للنـوع الأول مـن المشكلات فقط وهى التى تعكس علاقة التلميذ بنفسه، وذلك نظراً لأن نتائج تحليـل التباين التى تم عرضها بالجدول رقم (٦) السابق أوضحت أن قـيمة " ف " لتأثير متغير نوع المعلم (ذكر / أنثى) بلغت ٤,٩٢٣ ، وهى قيمة دالة عنـد مسـتوى ٠,٠٥ ، و إن حجم تأثير هذا المتغير وقوته ضعيفة كما سبق الإشارة إلـى ذلـك، والجدول التالى يعرض هذه النتائج .

جدول رقم (٩)

يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيم " ت "ومستوى دلالاتها بالنسبة للنوع الأول من المشكلات السلوكية تحت تأثير متغير نوع المعلم

مستويات خبرة المعلم	المجموعـــات	نوع المعـلم	
		الإنـــاث ـ الذكـــور	
مجموعة الطلاب	عدد الأفراد	٦١	٣٦
المستوى الضعيف	المتوسط	٢٨,٠٠	٢٧,٥٦
من حيث الخبرة التدريسية	الانحراف المعيارى	٥,٩٤	٤,٨٣
	قيمة " ت "	٠,٣٧	
	مستوى الدلالة	غ . د	

مجموعة المعلمين الأولى	عدد الأفراد	٢٩	٧
المستوى المتوسط	المتوسط	٢٤,٧٩	١٩,٧١
من حيث الخبرة التدريسية	الانحراف المعيارى	٥,١٢	٣,٣٥
	قيمة " ت "	٢,٤٣*	
	مستوى الدلالة	٠,٠١	
مجموعة المعلمين الثانية	عدد الأفراد	٣٦	١٥
المستوى المرتفع	المتوسط	٢٤,٢٨	٢٢,٩٣
من حيث الخبرة التدريسية	الانحراف المعيارى	٥,٦٢	٦,٣٢
	قيمة " ت "	٠,٧٤	
	مستوى الدلالة	غ . د	

يتضح من نتائج جدول اختبار " ت " السابق ما يلى:

١ – بالنسبة لمجموعة الطلاب الذين يمثلون المستوى المنخفض من الخبرة التدريسية بلغ متوسط درجات الإناث ٢٨,٠٠ ، فى حين بلغ متوسط درجات الذكور ٢٧,٥٦ ، ويتضح من الجدول أن قيمة "ت" بلغت ٠,٣٧ وهى قيمة غير دالة إحصائياً مما يعنى أن متغير نوع المعلم لم يكن له تأثير فى هذه المجموعة.

٢ – بالنسبة لمجموعة المعلمين الأولى هؤلاءالذين يمثلون المستوى المتوسط من الخبرة التدريسية بلغ متوسط درجات الإناث ٢٤,٧٩ ، فى حين بلغ متوسط درجات الذكور ١٩,٧١ ، وبلغت قيمة " ت " ٢,٤٣ وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥مما يعنى أن المعلمات فى هذه المجموعة أكثر حساسية فى إدراك مشكلات التلميذ الخاصة بنفسه من المعلمين فى نفس المجموعة.

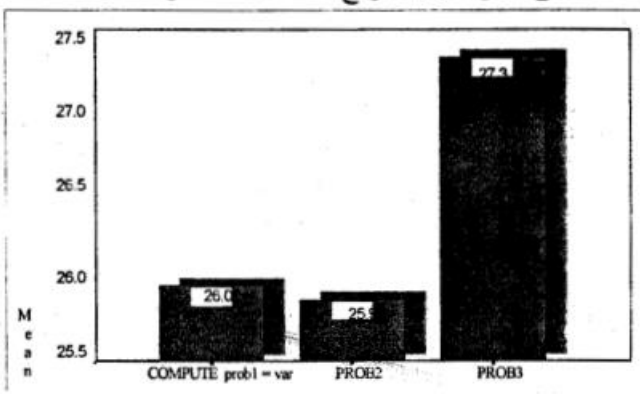
٣ – بالنسبة لمجموعة المعلمين الثانية التى تمثل المستوى المرتفع من الخبرة التدريسية بلغ متوسط درجات الإناث ٢٤,٢٨ ، فى حين بلغ متوسط درجات الذكور ٢٢,٩٣ ، وبلغت قيمة " ت " ٠,٧٤ وهى قيمة غير دالة إحصائياً وهذا يعنى أن متغير نوع المعلم لم يكن له تأثير فى هذه المجموعة أيضاً.

ويتبين من هذه النتائج أن متغير نوع المعلم له تأثير محدود ينحصر فى مجموعة الخبرة المتوسطة فقط ، وهذا فى حد ذاته يقدم التفسير المنطقى المقبول لحجم وقوة

التأثير الضعيفة لهذا المتغير كما دلت عليه قيمة مربع إيتا، التى تم عرضـها عنـد التعليق على نتائج الجدول السابق رقم (٦).

شكل رقم (١)

يوضح التمثيل البيانى لمتوسطات أنواع المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة



ويتضح من الشكل البيانى السابق ما يلى:

١ – أن النوع الثالث من المشكلات وهى المشكلات الخاصة بعلاقة التلميذ بالنظـام المدرسى هى أكثر المشكلات شيوعاً و انتشاراً بين أنواع المشكلات وفق تقدير عينة الدراسة، و لم يكتف الباحثان بعرض الشكل البيانى لمتوسـطات تقـدير عينة الدراسة لدرجة انتشار الأنواع الثلاثة من المشكلات، بل قامـا بحسـاب النسبة الحرجة لبيان دلالة الفروق بين هذه المتوسطات المرتبطة(١٥ : ٣٦١ – ٣٦٣)، والجدول التالى يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠)

يوضح قيم النسبة الحرجة ودلالاتها بالنسبة لأنواع المشكلات

بيان إحصائى	الفروق بين درجة انتشارانواع المشكلات السلوكية					
	النوع الأول – النوع الثانى		النوع الأول – النوع الثالث		النوع الثانى –النوع الثالث	
متوسط درجات العينة	٢٦,٠٠	٢٥,٩٠	٢٦,٠٠	٢٧,٣	٢٥,٩	٢٧,٣
قيمة الارتباط بين المتوسطات	٠,٧٩		٠,٧٩		٠,٧٨	
الخطأ المعيارى للمتوسط	٠,٤٩	٠,٤٣	٠,٤٩	٠,٥٣	٠,٤٣	٠,٥٣
النسبة الحرجة (ذ)	٠,٣٢		٣,٩٤		٤,٢٤	
مستوى الدلالة	غ . د		٠,٠١		٠,٠١	

٢ – بلغت النسبة الحرجة للفرق بين متوسط شيوع النوع الأول من المشكلات و متوسط شيوع النوع الثانى ٠,٣٢ وهى قيمة غير دالة، و بلغت قيمة النسبة الحرجة للفرق بين متوسط شيوع النوع الأول من المشكلات و متوسط شيوع النوع الثالث ٣,٩٤ ، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، وذلك نظراً لأن الدرجة المعيارية ٢,٥٨ تحدد لنا مستوى ثقة ٠,٩٩ وشك مقداره ٠,٠١ فى ضوء المساحات المعيارية و يلاحظ أن قيمة النسبة الحرجة المحسوبة أكبر من قيمة هذه الدرجة المعيارية، وهذا يؤكد دلالتها عند هذا المستوى، كما بلغت قيمة النسبة الحرجة للفرق بين متوسط شيوع النوع الثانى من المشكلات و متوسط شيوع النوع الثالث ٤,٢٤، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ أيضاً؛ نظراً لأن هذه القيمة المحسوبة أكبر من الدرجة المعيارية ٢,٥٨ التى تحدد الثقة عند هذا المستوى.

(ب) عرض النتائج الخاصة باستبيان عزو أسباب المشكلات.

قام الباحثان باستبعاد أربع أفراد من عينة الدراسة نظراً لعدم استكمال بعضهم استبيان عزو أسباب المشكلات السلوكية، و لعدم جدية البعض الآخر فى الإجابة على مفردات الاستبيان، ولقد تم استبعاد ثلاثة أفراد من مجموعة الطلاب التى تمثل المستوى الضعيف للخبرة التدريسية واحد من الذكور و إثنتين من الإناث، كما تم استبعاد معلم واحد فقط من أفراد المجموعة الثالثة التى تمثل المستوى المرتفع للخبرة التدريسية، و الجدول التالى يقدم وصفاً للعينة التى تم تحليل بياناتها بالنسبة لاستبيان عزو المشكلات.

جدول رقم (١١)

يلخص البيانات الأساسية لعينة الدراسة التى تم

تحليل بياناتها بالنسبة لاستبيان عزو المشكلات ن=١٨٠

وصف العينة		العدد	متوسط العمر	الانحراف المعيارى
عينة الطلاب	ذكور	٣٥	١٩,٧١	١,٤٦
المستوى الضعيف	إناث	٥٩	٢٠,٠٢	١,٦٣
عينة المعلمين الأولى	ذكور	٧	٣٢,١٤	٣,٧٢
المستوى المتوسط	إناث	٢٩	٢٨,٣٨	٣,٤٢
عينة المعلمين الثانية	ذكور	١٤	٣٧,٢٠	٢,٨٦
المستوى المرتفع	إناث	٣٦	٣٦,٩٧	٤,٠١

ثم قام الباحثان بإجراء تحليل تباين عاملى لعوامل عزو أسباب المشكلات السلوكية الخمسة كما يدركها المعلم، وذلك تحت تأثير عاملى عدد سنوات خبرة المعلم و نوع المعلم (ذكر / أنثى)، و الجدول التالى يعرض نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١٢)

يوضح نتائج تحليل التباين لعوامل العزو

تحت تأثير متغيرى الخبرة ونوع المعلم

عوامل عزو الأسباب	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة "ف"
عامل ضعف قدرة المعلم وعدم كفاية مجهوده التدريسى	التأثيرات الرئيسية	٢٧٠٢,٤٠١	٣	٩٠٠,٨٠٠	٢٥,٨٩٥*
	عامل الخبرة	٢٣٩٢,٠٤٣	٢	١١٩٦,٠٢	٣٤,٣٨٢*
	عامل الجنس	٢٥,٠١٠	١	٢٥,٠١٠	٠,٧١٩
	تفاعل الخبرة مع الجنس	٧٠,٥٧٧	٢	٣٥,٢٨٨	١,٠١٤
	التباين المفسر	٣٢٦٤,٧٩٥	٥	٦٥٢,٩٥٩	١٨,٧٧٠*
	تباين الخطأ	٦٠٥٢,٨٦٦	١٧٤	٣٤,٧٨٧	
	التباين الكلى	٩٣١٧,٦٦١	١٧٩	٥٢,٠٥٤	
البيئة الأسرية ودورها التربوى والأخلاقى	التأثيرات الرئيسية	١٢,٦٩٨	٣	٤,٢٣٣	٠,٥٨٤
	عامل الخبرة	١,٤٧٤	٢	٠,٧٣٧	٠,١٠٢
	عامل الجنس	١٢,٦٥٨	١	١٢,٦٥٨	١,٧٤٧
	تفاعل الخبرة مع الجنس	١٣,٩٠٦	٢	٦,٩٥٣	٠,٩٦٠
	التباين المفسر	٢٠,٥٩٠	٥	٤,١١٨	٠,٥٦٨
	تباين الخطأ	١٢٦٠,٨٠٤	١٧٤	٧,٢٤٦	
	التباين الكلى	١٢٨١,٣٩٤	١٧٩	٧,١٥٩	
المستوى الاقتصادى و الاجتماعى والتعليمى للأبوين	التأثيرات الرئيسية	١٢,٠٧٦	٣	٤,٠٢٥	٠,٨١٦
	عامل الخبرة	٢,٢١٥	٢	١,١٠٧	٠,٢٢٥
	عامل الجنس	٥,٩٧٣	١	٥,٩٧٣	١,٢١١
	تفاعل الخبرة مع الجنس	٧,٢٩٠	٢	٣,٦٤٥	٠,٧٣٩
	التباين المفسر	٢٨,٠٤٧	٥	٥,٦٠٩	١,١٣٧
	تباين الخطأ	٨٥٨,١٤٧	١٧٤	٤,٩٣٢	
	التباين الكلى	٨٨٦,١٩٤	١٧٩	٤,٩٥١	

البيئة المدرسية والتجهيزات التعليمية	التأثيرات الرئيسية	٨٦,١٦١	٣	٢٨,٧٢٠	*٤,٤٨٤
	عامل الخبرة	٧٣,٤٠٧	٢	٣٦,٧٠٤	*٥,٧٣١
	عامل الجنس	٠,٦٩٢	١	٠,٦٩٢	٠,١٠٨
	تفاعل الخبرة مع الجنس	١١,٣٠٤	٢	٥,٦٥٢	٠,٨٨٢
	التباين المفسر	١١٧,١٩٠	٥	٢٣,٤٣٨	*٣,٦٥٩
	تباين الخطأ	١١١٤,٤٥٥	١٧٤	٦,٤٠٥	
	التباين الكلى	١٢٣١,٦٤٤	١٧٩	٦,٨٨١	
الحالة السيكولوجية للتلميذ (الفروق الفردية، التحصيل، والثقة بالنفس)	التأثيرات الرئيسية	٩,٣٣٧	٣	٣,١١٢	٠,٦٩٤
	عامل الخبرة	٦,١١١	٢	٣,٠٥٥	٠,٦٨١
	عامل الجنس	٠,٨٣٢	١	٠,٨٣٢	٠,١٨٦
	تفاعل الخبرة مع الجنس	٤,٨٩٣	٢	٢,٤٤٦	٠,٥٤٥
	التباين المفسر	٢٢,٥٤٣	٥	٤,٥٠٩	١,٠٠٥
	تباين الخطأ	٧٨٠,٤٠٧	١٧٤	٤,٤٨٥	
	التباين الكلى	٨٠٢,٩٥٠	١٧٩	٤,٤٨٦	

(*) تعنى أن قيمة " ف " دالة عند مستوى ٠,٠١ وذلك وفق درجات الحرية المشار إليها أمام كل قيمة من قيم " ف ".

يتضح من نتائج تحليل التباين العاملى الذى تم عرضه فى الجدول السابق ما يلى:

١ – أن متغير الخبرة التدريسية التى يتمتع بها معلم المرحلة الابتدائية يؤثر تأثيراً له دلالته الإحصائية على العامل الأول من عوامل عزو المعلم لأسباب المشكلات السلوكية عند تلميذ هذه المرحلة، حيث دلت النتائج على أن قيمة " ف " للتأثير الرئيسى لمتغير الخبرة بلغت ٣٤,٣٨٢ ، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يعنى أن متغير الخبرة يؤثر على عامل العزو الداخلى للمعلم الذى يتمثل فى ضعف القدرة التدريسية للمعلم كأحد الأسباب للمشكلات السلوكية عند تلميذ المرحلة الابتدائية، ولقد بلغت قيمة مربع إيتا التى تدل على حجم التأثير ٠,٣٤٣ ، كما بلغت قوة تأثير متغير الخبرة على عامل العزو الداخلى المتمثل فى قدرة المعلم التدريسية ١,٠٠ وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠٥.

٢ – أن متغير الخبرة التدريسية التى يتمتع بها معلم المرحلة الابتدائية يؤثر أيضاً

تأثيراً له دلالته الاحصائية على العامل الرابع من عوامل عزو المعلم لأسباب المشكلات السلوكية عند تلميذ هذه المرحلة، حيث دلت النتائج على أن قيمة " ف " للتأثير الرئيسى لمتغير الخبرة بلغت ٥,٧٣١ ، وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، مما يعنى أن متغير الخبرة يؤثر على عامل العزو الخارجى للمعلم الذى يتمثل فى البيئة المدرسية و التجهيزات التعليمية كأحد الأسباب للمشكلات السلوكية عند تلميذ المرحلة الابتدائية، وتجدر الاشارة إلى أن قيمة مربع إيتا التى تدل على حجم التأثير لهذا المتغير بلغت ٠,٣٤٣ ، كما بلغت قوة تأثير متغير الخبرة على عامل العزو الخارجى المتمثل فى البيئة المدرسية و التجهيزات التعليمية ٠,٩٦٠ وهى قيمة دالة أيضاً عند مستوى ٠,٠٥

٣ - لم يتأكد من نتائج تحليل التباين أن لمتغير نوع المعلم (ذكر / أنثى) أى تأثير دال على أى عامل من عوامل عزو أسباب المشكلات السلوكية الخمسة سواء العوامل الداخلية أو الخارجية للعزو.

ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات مجموعات الخبرة الثلاثة و اتجاهها بالنسبة لعوامل عزو الأسباب الداخلية و الخارجية لمشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية (العامل الأول، والرابع)، قام الباحثان باجراء اختبار " ت " لدلالة فروق المتوسطات، والجدول رقم (١٣) التالى يعرض هذه النتائج ويتضح منه ما يلى:

١ - أن متوسط درجات مجموعة الطلاب التى تمثل مجموعة الخبرة التدريسية المنخفضة بالنسبة لعامل العزو الداخلى المتمثل فى عدم قدرة المعلم على التدريس بلغ ٥٤,١٦ ، فى حين بلغ متوسط درجات مجموعة الخبرة التدريسية المتوسطة لنفس العامل ٤٦,٨٣ ، و بلغ متوسط درجات مجموعة الخبرة التدريسية المرتفعة ٤٥,٠٨ ، ولقد بلغت قيمة " ت " التى تدل على الفرق بين مجموعة الخبرة المنخفضة و مجموعة الخبرة المتوسطة و المرتفعة ٦,٠٩ - ٩,٥٤ على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، فى حين لم توجد فروق ذات دلالة بين مجموعة الخبرة المتوسطة والمرتفعة، مما يعنى

أن نقص خبرة المعلم التدريسية يتناسب تناسباً عكسياً مع زيادة عزوه الداخلى فيما يتعلق بقدرته على التدريس كسبب تنشأ عنه المشكلات السلوكية لتلميذ المرحلة الابتدائية.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و قيم " ت "ومستويات دلالتها بالنسبة لعاملى عزو الأسباب الداخلية والخارجية تحت تأثير متغير الخبرة

عوامل عزو أسباب أسباب المشكلات	المجموعات	مستويات الخبرة		
		منخفض - متوسط	منخفض - مرتفع	متوسط - مرتفع
عامل العزو الداخلى " قدرة المعلم التدريسية "	عدد الأفراد	٩٤ ٣٦	٩٤ ٥٠	٣٦ ٥٠
	المتوسط	٥٤,١٦ ٤٦,٨٣	٥٤,١٦ ٤٥,٠٨	٤٦,٨٣ ٤٥,٠٨
	الانحراف المعيارى	٥,٥٩ ٧,٤٢	٥,٥٩ ٥,١٤	٧,٤٢ ٥,١٤
	قيمة " ت "	٦,٠٩	٩,٥٤	١,٣٠
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	غ . د
	د . ح	١٢٨	١٤٢	٨٤
عامل العزو الخارجى "البيئة المدرسية والتجهيزات التعليمية"	عدد الأفراد	٩٤ ٣٦	٩٤ ٥٠	٣٦ ٥٠
	المتوسط	١٦,٧٨ ١٥,٣١	١٦,٧٨ ١٥,٢٠	١٥,٣١ ١٥,٢٠
	الانحراف المعيارى	٢,١٩ ٢,٨٣	٢,١٩ ٢,٨٦	٢,٨٣ ٢,٨٦
	قيمة " ت "	٣,١٦	٣,٦٩	٠,١٧
	مستوى الدلالة	٠,٠١	٠,٠١	غ . د
	د . ح	١٢٨	١٤٢	٨٤

٢ - أن متوسط درجات مجموعة الطلاب التى تمثل مجموعة الخبرة التدريسية المنخفضة بالنسبة لعامل العزو الخارجى المتمثل فى البيئة المدرسية ونقص التجهيزات التعليمية بلغ ١٦,٧٨ ، فى حين بلغ متوسط درجات مجموعة الخبرة التدريسية المتوسطة لنفس العامل ١٥,٣١ ، وبلغ متوسط درجات مجموعة الخبرة التدريسية المرتفعة ١٥,٢٠ ، ولقد بلغت قيمة " ت " التى تدل على الفرق بين مجموعة الخبرة المنخفضة و مجموعة الخبرة المتوسطة

والمرتفعة ٣,١٦ - ٣,٦٩ على الترتيب، وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ ، فى حين أنه لم توجد فروق ذات دلالة بين مجموعة الخبرة المتوسطة والمرتفعة، و يعنى ذلك أن النقص فى خبرة المعلم التدريسية تقابله زيادة فـى أسباب العزو الخارجى أيضاً إلا أن الأمر فى هذه الحالة يتعلق بالبيئة المدرسية و نقص التجهيزات التعليمية كسبب تنشأ عنـه المشـكلات السـلوكية لتلميـذ المرحلة الابتدائية.

٢ - مناقشة النتائج وتفسيرها

سيتم مناقشة نتائج الدراسة فى ضوء الفروض و نتائج تحليل التباين و اختبـار" ت "، وهى كما يلى:

(أ) بالنسبة للفرضين(١، ٢، ٣) الذين تناولا متغير الدراسة الخاص بـالفروق بين مستويات الخبرة التدريسية المختلفة فى إدراك وتقـديرأنواع المشـكلات السلوكية المختلفة لتلميذ المرحلة الابتدائية.

- فلقد دلت نتائج تحليل التباين لأنواع المشـكلات السـلوكية أن عامـل الخبـرة التدريسية التى يتمتع بها المعلم يؤثر تأثيراً دالاً على إدراكه وتقـديره لمشـكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث كانت قيمة " ف " المحسوبة بالنسـبة للمشـكلات الخاصة بالتلميذ نفسه ١٣,٨٧٨ و بالنسبة للمشكلات الخاصـة بعلاقـة التلميـذ بالآخرين ١٦,٣٤٧ ، أما بالنسبة للمشكلات الخاصـة بعلاقـة التلميـذ بالنظـام المدرسى فبلغت قيمة " ف " ١١,٢٣٨ ، وهذه القيم كلها دالة عند مستوى ٠,٠١، ولقد أكدت نتائج اختبارات حجم التأثير وقوته التى أجراها الباحثـان أن متغيـر الخبرة التدريسية له تأثير دال كبير فى حجمه وقوته، ومن ثم تم رفض الفـرض الصفرى العام الذى ورد فى البند أولاً من فروض الدراسة والذى ينص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية يمكن ردها لمتغير خبرة المعلم التدريسية فـى إدراكه وتقديره للأنواع المختلفة من المشكلات السلوكية لـدى تلميـذ المرحلـة الابتدائية ".

- أما بخصوص الفروض الفرعية التى انبثقت من الفرض الصفرى العام السابق فينص الفرض الأول منها على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المنخفضة من حيث الخبرة التدريسية و المجموعة المتوسطة فى إدراك وتقدير الأنواع المختلفة للمشكلات السلوكية." ولقد دلت النتائج على أن قيمة " ت " المحسوبة بين هاتين المجموعتين دالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للأنواع الثلاثة، وتم تفسير هذه النتيجة بأن النقص فى عامل الخبرة التدريسية الذى تعانى منه المجموعة المنخفضة هو الذى جعلها تبالغ فى تقدير الأنواع الثلاثة من مشكلات التلميذ. أما الفرض الثانى والذى ينص على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المنخفضة من حيث الخبرة التدريسية و المجموعة المرتفعة فى إدراك وتقدير الأنواع المختلفة للمشكلات السلوكية." دلت النتائج كذلك على أن قيمة " ت " المحسوبة بين هاتين المجموعتين دالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة للأنواع الثلاثة من المشكلات السلوكية للتلميذ، أما بالنسبة للفرض الثالث الذى نص على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المتوسطة من حيث الخبرة التدريسية و المجموعة المرتفعة فى إدراك وتقدير الأنواع المختلفة للمشكلات السلوكية " فأكدت نتائج اختبار " ت " صدق هذا الفرض، ولقد أدت هذه النتائج مجتمعة إلى رفض الفرض الصفرى العام، الأمر الذى جعل الباحثين يخلصان إلى نتيجة تفيد بأن متغير الخبرة التدريسية للمعلم يتناسب تناسباً عكسياً مع تقديره وإحساسه بمشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية. فكلما قل عدد سنوات الخبرة كلما زادت درجة تقدير المعلم لشيوع وانتشار هذه الأنواع المختلفة من المشكلات السلوكية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية.
- لقد دلت نتائج تحليل التباين لأنواع المشكلات السلوكية الثلاثة أن متغير نوع المعلم (ذكر / أنثى) ليس له أى تأثير ذو دلاله على إدراكه وتقديره لمشكلات تلاميذ المرحلة الابتدائية حيث كانت قيمة " ف " المحسوبة بالنسبة للمشكلات

الخاصة بعلاقة التلميذ بالآخرين و الخاصة بعلاقة التلميذ بالنظام المدرسى غيـر دالة عند مستويى الدلالة المقبولة ٠,٠٥ أو ٠,٠١ ، إلا أن قيمـة " ف " بالنسـبة للنوع الأول من المشكلات و المعنية بعلاقة التلميذ مع نفسه كانـت دالـة عنـد مستوى ٠,٠٥ ، و أن حجم تأثير متغير نوع المعلم و قوة تأثيره كانـت ضـعيفة وعلى ضوء هذه النتيجة لم يتمكن الباحثان من رفض الفرض الصـفرى العـام الذى ورد فى البند ثانياً من فروض الدراسة بصورة كاملة و الذى ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية يمكن ردها لمتغير نوع المعلم (ذكر/ أنثى) فى إدراكه وتقديره للأنواع المختلفة من المشكلات السلوكية لدى تلميذ المرحلـة الابتدائية ".

- أما الفروض الفرعية التى انبثقت من هذا الفرض السابق الذى ورد فى البند ثانياً وهى الفرض الرابع و الخامس والسادس من فروض الدراسة، ففى ضوء نتـائج تحليل التباين التى أكدت أن متغير نوع المعلم (ذكر / أنثى) غير دال إحصـائياً بالنسبة للنوع الثانى من المشكلات وهى الخاصة بعلاقة التلميذ بالآخرين و كذلك النوع الثالث من المشكلات وهى الخاصة بعلاقة التلميذ بالنظام المدرسى، لم يلجأ الباحثان إلى استخدام اختبار " ت " مع هذين النوعين من المشـكلات. إلا أنهمـا استخدما اختبار " ت " لاختبار صحة الفرض الرابع الذى ينص على أنه" لاتوجد فروق ذات دلالة بين المعلمين و المعلمات فى إدراك وتقدير الأنواع الثلاثة مـن المشكلات السلوكية " لدى مجموعة المستوى الضعيف من الخبـرة التدريسـية". وأكدت نتائج هذا الاختبار صدق الفرض الرابع نظراً لأن قيمة " ت " جاءت غير دالة، أما بالنسبة للفرض الخامس و الذى ينص على أنه " لاتوجـد فـروق ذات دلالة بين المعلمين و المعلمات فى إدراك وتقدير الأنواع الثلاثة من المشـكلات السلوكية لدى مجموعة المستوى المتوسط من الخبرة التدريسية " فلقد أكدت نتائج اختبار " ت " أن الفرق بين متوسط درجات تقـدير المعلمين والمعلمات للنـوع الأول من المشكلات الخاصة بالتلميذ نفسـه بين تلاميذ المرحلة الابتدائية لـدى مجموعة المستوى المتوسط من الخبرة التدريسية له دلالة احصائية عند مسـتوى ٠,٠٥ لصالح المعلمات مما يعنى أن معلمات المستوى المتوسـط مـن الخبـرة

التدريسية كن أكثر حساسية عند تقديرهن لهذا النوع من المشكلات من المعلمين، وبهذه النتيجة تم رفض الفرض الصفرى الخامس.

وفيما يتعلق بالفرض السادس من فروض الدراسة و الذى ينص على أنه " لاتوجد فروق ذات دلالة بين المعلمين و المعلمات فى إدراك وتقدير الأنواع الثلاثة من المشكلات السلوكية لدى مجموعة المستوى المرتفع من الخبرة التدريسية " فلقد تبين من نتائج اختبار " ت " أن الفرق بين متوسط درجات تقدير المعلمين والمعلمات للنوع الأول من المشكلات غير دال إحصائياً و من ثم تم قبول هذا الفرض.

- بالنسبة لفرض الدراسة الذى ورد فى البند ثالثاً من فروض الدراسة والذى ينص على أنه " لا توجد فروق دالة احصائياً بين درجة شيوع و انتشار أنواع المشكلات السلوكية الثلاثة كما يدركها ويقدرها المعلمون والمعلمات أفراد عينة الدراسة الكلية " ، فقد أوضح الشكل الذى يمثل بيانات النزعة المركزية لدرجة شيوع و انتشار هذه الأنواع الثلاثة من المشكلات أن النوع الثالث من المشكلات و الخاص بعلاقة التلميذ بالنظام المدرسى هى أكثر هذه المشكلات انتشاراً من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الممثلين لعينة الدراسة الحالية. و تأكد ذلك مرة أخرى من خلال استخدام اختبار النسبة الحرجة وحساب الدرجة " ذ " ، حيث أكدت نتائج هذا الاختبار أن الفروق بين متوسط انتشار النوع الثالث و متوسطات النوعين الآخرين كانت لها دلالة إحصائية عند المستوى ٠,٠١ و ذلك يعنى أن المشكلات السلوكية التى يعانى منها تلميذ المرحلة الابتدائية أكثر من غيرها هى تلك المشكلات التى تتعلق بالنظام المدرسى، وذلك فى حدود نتائج الدراسة الحالية الأمر الذى حدا بالباحثين إلى رفض هذا الفرض.

(ب) بالنسبة للفروض التى تتناول متغير الدراسة الخاص بالفروق بين مستويات الخبرة التدريسية المختلفة فى عوامل عزو أسباب المشكلات السلوكية المختلفة لتلميذ المرحلة الابتدائية.

- ينص الفرض الذى ورد فى البند رابعاً من فروض الدراسة على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة بين عوامل عزو أسباب المشكلات السلوكية لتلميذ المرحلة

الابتدائية يمكن ردها لمتغير خبرة المعلم التدريسية " ، لقد دلت نتائج تحليل التباين أن قيمة " ف " المعبرة عن تباين عامل العزو الثانى (البيئة الأسرية و دورها التربوى و الأخلاقى)، و عامل العزو الثالث (المستوى الاقتصادى والاجتماعى والتعليمى للأبوين)، وعامل العزو الخامس (الحالة السيكولوجية للتلميذ) التى تعتبر جميعها عوامل خارجية للعزو السببى لم تكن دالة إحصائياً، وهذا يعنى أن متغير الخبرة التدريسية لايؤثر على هذه العوامل الخارجية للعزو.

أما بالنسبة لعامل العزو الأول (عامل ضعف قدرة المعلم التدريسية) الذى يمثل عاملاً داخلياً لعزو المعلم السببى و العامل الرابع للعزو (البيئة المدرسية ونقص التجهيزات التعليمية) الذى يعتبر أحد العوامل الخارجية لعزو المعلم السببى، فقد أكدت نتائج تحليل التباين أن قيمة " ف " المعبرة عن أثر الخبرة التدريسية عليهما أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ كما أن حجم و قوة تأثير متغير الخبرة التدريسية على هذين العاملين كان كبيراً.

- و عند اختبار الفروض الفرعية المنبثقة من هذا الفرض و هى الفروض السابع والثامن والتاسع من فروض الدراسة، فقد أوضحت نتائج اختبار " ت " بالنسبة للفرض السابع الذى نص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة المنخفضة ــ و المتوسطة من حيث الخبرة التدريسية فى عوامل عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية " أن قيمة " ت " جاءت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى حالة عامل العزو الأول (نقص قدرة المعلم التدريسية) الذى يعتبر عاملاً داخلياً لعزو المعلم السببى و أيضاً فى حالة عامل العزو الرابع (البيئة المدرسية و نقص التجهيزات التعليمية) الذى يعتبر عاملاً خارجياً لعزو المعلم السببى، وتعنى هذه النتيجة أن متغير الخبرة التدريسية يتناسب تناسباً عكسياً مع هذين العاملين من عوامل العزو، أى كلما قلت خبرة المعلم التدريسية كلما زاد اعتقاد المعلم فى أن عامل نقص القدرة التدريسية و نقص الانسجام فى البيئة المدرسية ونقص التجهيزات التعليمية هى العوامل السببية المسئولة عن ظهور المشكلات السلوكية عند تلميذ المرحلة الابتدائية و بهذه النتائج تم رفض فرض الدراسة السابع.

- أما بالنسبة للفرض الثامن الذى نص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة المنخفضة ــ و المرتفعة من حيث الخبرة التدريسية فى عوامل عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية " فلقد أكدت النتائج أن قيمة " ت " جاءت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ فى حالة عامل العزو الأول (نقص قدرة المعلم التدريسية) الذى يعتبر عاملاً داخلياً لعزو المعلم السببى، و أيضاً فى حالة عامل العزو الرابع (البيئة المدرسية و نقص التجهيزات التعليمية) الذى يعتبر عاملاً خارجياً لعزو المعلم السببى، و تعنى هذه النتيجة أن متغير الخبرة التدريسية يتناسب تناسباً عكسياً مع هذين العاملين من عوامل العزو، أى كلما قلت خبرة المعلم التدريسية كلما زاد اعتقاد المعلم فى أن عامل نقص القدرة التدريسية ونقص الانسجام فى البيئة المدرسية و نقص التجهيزات التعليمية هى العوامل المسببة للمشكلات السلوكية عند تلميذ المرحلة الابتدائية و بهذه النتائج تم رفض فرض الدراسة الثامن.
- و بالنسبة للفرض التاسع الذى نص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة المتوسطة ــ و المرتفعة من حيث الخبرة التدريسية فى عوامل عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية " ، فقد بينت نتائج اختبار " ت " أن قيمتها لم تكن ذات دلالة إحصائية عند أى مستوى من مستويات الدلالة المقبولة فى حالة عاملى العزو الأول (نقص قدرة المعلم التدريسية)، والرابع (البيئة المدرسية و نقص التجهيزات التعليمية)، ومع هذه النتيجة تم قبول الفرض التاسع للدراسة.
- فرض الدراسة الذى ورد فى البند خامساً جاء فيه أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات فى عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية " ، أكدت نتائج تحليل التباين أن قيمة " ف " التى تدل على تأثير متغير نوع المعلم لم تكن دالة إحصائياً بالنسبة لأى عامل من عوامل العزو سواء العوامل الداخلية أو الخارجية، لذلك تم قبول هذا الفرض العام والفروض الفرعية المنبثقة عنه، وهى: الفرض العاشر الذى نص على أنه " لا

توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمى ومعلمات مجموعة الخبرة المنخفضة فى عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية " ، والفرض الحادى عشر الذى نص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمى ومعلمات مجموعة الخبرة المتوسطة فى عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية " ، والفرض الثانى عشر الذى نص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين معلمى ومعلمات مجموعة الخبرة المرتفعة فى عزوهم لأسباب المشكلات السلوكية ".

(ج) بالنسبة للفروض التى تناولت تفاعل متغيرى الدراسة (مستويات الخبرة التدريسية المختلفة، و نوع المعلم) فى إدراك أنواع المشكلات السلوكية المختلفة لتلميذ المرحلة الابتدائية، و عوامل عزو أسباب المشكلات.

- فرض الدراسة الذى ورد فى البند سادساً والذى نصه أنه " لا يوجد تفاعل بين متغيرى الخبرة التدريسية و نوع المعلم (ذكر / أنثى) فى إدراك و تقدير الأنواع المختلفة لمشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية السلوكية "، أكدت نتائج تحليل التباين أن قيمة " ف " المعبرة عن تفاعل هذين المتغيرين لم تكن ذات دلالة إحصائية بالنسبة لأى نوع من أنواع المشكلات السلوكية، وبهذه النتيجة تم قبول هذا الفرض مما يعنى أن هذين العاملين ليس لهما أى تأثير مشترك فى تقدير المعلم لمشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية السلوكية.
- فرض الدراسة الذى ورد فى البند سابعاً والذى نصه أنه " لا يوجد تفاعل بين متغيرى الخبرة التدريسية و نوع المعلم (ذكر / أنثى) فى عوامل عزو أسباب مشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية السلوكية "، أكدت نتائج تحليل التباين أن قيمة " ف " المعبرة عن أثر تفاعل هذين المتغيرين على عوامل عزو الأسباب الخمسة لم تكن ذات دلالة إحصائية، وبهذه النتيجة تم قبول هذا الفرض مما يعنى أن هذين العاملين ليس لهما أى تأثير مشترك على عوامل عزو المعلم لأسباب مشكلات تلميذ المرحلة الابتدائية السلوكية.

خلاصة وتعقيب

على ضوء نتائج الدراسات السابقة التى أتيحت للباحثين تخلص الدراسة الحالية إلى الاتفاق مع نتائج دراسة " جتمان Guttman :١٩٨٤ " فى أن المشكلات السلوكية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية ترجع لأسباب خارجية من وجهة نظر المعلمين، بالاضافة إلى الاسباب الداخلية التى أكدتها الدراسة الراهنة. ولقد اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة " ويكمان Wickman "فى أن أكثر مشكلات الطفولة المتأخرة (التى تقابل عمر تلاميذ المرحلة الابتدائية) انتشاراً، تلك التى تنحصر فى مشكلات النظام المدرسى. واتفقت الدراسة الحالية بصورة جزئية (بسبب اختلاف العينات فى الدراستين) مع بعض نتائج دراسة " عبد الرقيب البحيرى : ١٩٩٠ " التى أكدت أن مشكلات النظام هى أكثر المشكلات التى يعانى منها أطفال الملاجئ. ولقد اتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة " ويكمان Wickman "فى أن أكثر مشكلات الطفولة المتأخرة (التى تقابل عمر تلاميذ المرحلة الابتدائية) انتشاراً، تلك التى تنحصر فى مشكلات النظام المدرسى.

ولم تتفق مع نتائج دراسة " نظمى عودة : ١٩٨٥ " ففى حين أن هذه الدراسة أكدت أن المشكلات التى تعكس علاقة التلميذ بنفسه تعتبر من أكثر المشكلات شيوعاً وانتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، أثبتت الدراسة الحالية أن المشكلات التى تعكس علاقة التلميذ بالنظام المدرسى هى الأكثر شيوعاً وانتشاراً. كما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة " محمد عبد الرحمن : ١٩٨٩ " من حيث أن عامل نوع المعلم (ذكر / أنثى) يؤثر تأثيراً دالاً فى إدراك مشكلات الطفولة المتأخرة التى تقابل أعمار تلاميذ المرحلة الابتدائية، فالدراسة الراهنة لم تثبت صدق هذا الفرض.

المراجع

١ - أحلام محمود و مرزوق عبد المجيد (١٩٩٠): المشكلات النفسية التي يعاني منها أطفال دور الحضانة في المرحلة العمرية (٤-٦ سنوات)

من وجهة نظر عينة من الأمهات العاملات وغير العاملات" دراسة مسحية تحليلية ". المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري تنشئته ورعايته، المجلد الأول، مارس. (ص: ٤١- ٦٦).

٢ - أحمد البهي وآخرون (١٩٩٨): العزو السببي للنجاح والفشل لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد ٢١، المجلد الثامن، ديسمبر.

٣ - ألفت محمد حقي (١٩٩٢): المدخل إلي علم النفس. (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية) .

٤ - اليونسكو (١٩٨٩) : حقائق للحياة عن حياة الطفل والأمومة. (القاهرة: المجلس العربي للطفولة والتنمية).

٥ - إمام مصطفي سيد (١٩٨٥): دراسة لنمو بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال أسيوط . رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط .

٦ - أنور الشرقاوي (١٩٨٩): استبيان العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. ط :٣، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).

٧ - أوجيني مدانات (١٩٩٢): مشكلات الطفل السلوكية والانضباط المدرسي. مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد ٢١، العدد ١٠٠، ص: ١٦٥ - ١٧٠.

٨ - بسيوني السيد وعبد المحسن إبراهيم (١٩٩٦): مدى المعاناة من المشكلات النفسية لدى أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين، مجلة دراسات نفسية، العدد الأول، المجلد السادس، يناير. ص: ١٢١- ١٦٨.

٩ – ثروت عبد المنعم (١٩٩١): إعزاءات المتفوقين والمتأخرين دراسياً للنجاح والفشل، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس، سبتمبر. ص: ٤٤٣ –٤٥٥.

١٠ – حلمي المليجي (١٩٨٣): علم النفس المعاصر، ط : ٥ (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية).

١١ – زايد عجير الحارثي (١٩٩٢): رسائل الماجستير في علم النفس ، جامعة أم القرى ، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة.

١٢ – سعد جلال (١٩٨٥): المرجع في علم النفس، (القاهرة : دار الفكر العربي).

١٣ – سيد عثمان (١٩٧٩): صعوبات التعلم. (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية).

١٤ – سيف الدين يوسف عبدون (١٩٩٣): استبيان عزو أسباب صعوبات التعلم.(القاهرة : دار الفكر العربي).

١٥ – سيف الدين عبدون و أحمد إبراهيم (١٩٩٥): وضع وتقنين قائمة لتحديد المشكلات الشخصية والاجتماعية واستبيان عزو أسباب صعوبات التعلم في البيئة السعودية ، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد الثالث، العدد الأول، مارس . ص : ١٢٣– ١٦٥.

١٦ – فؤاد أبوحطب وآمال صادق (١٩٩١): مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (القاهرة: الأنجلو المصرية).

١٧ – فؤاد البهي السيد (١٩٧٩): علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. (القاهرة : دار الفكر العربي).

١٨ – فؤاد البهي السيد (١٩٥٨): الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى. (القاهرة : دار الفكر العربي).

١٩ – عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٠) : المشكلات السلوكية لدى أطفال الملاجئ " دراسة تحليلية " ، المؤتمر السنوي الثالث للطفل المصري تنشئته ورعايته، المجلد الأول، مارس. ص:٧٠ – ٧٥.

٢٠ – مرزوق عبد المجيد (١٩٩٥) : مبررات النجاح والفشل الأكاديمي وتصنيفاتها من وجهة نظر عينة من الطلاب المتفوقين والطلاب المتأخرين دراسياً. مجلة العلوم التربوية ، المجلد الأول ، العددان الثالث والرابع، ديسمبر. ص ١٣٣ –١٦٦.

٢١ – محمد السيد عبد الرحمن (١٩٨٩): دراسة مسحية لمشكلات مرحلة الطفولة المتأخرة في محافظة الشرقية. المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري، ص ١٤٩–١٧١ .

22 - Brown D.C .(1996). Why ask why : Patterns and themes of causal attribution in the workplace. Journal of Industrial Teacher Education, vol.33, No. 4, pp. 47-65.

23 - Brophy, J. E. & Rohrkemper, M.M. (1981). The influence of problems owner ship on teacher perceptions of and strategies for coping with problem students, Journal of educational Psychology.Vol. 73, No. pp. 295-311.

24 - Compas, B.E. , et.al. (1991). Correlates of internalizing and externalizing behavior problems perceived Competence causal attributions and parental symptoms. Journal of Abnormal child psychology, vol. 18, No.2, Pp. 197- 218.

25 - Graham, S. (1991). A review of attribution theory in achievement contexts. Educational Psychology Review, vol. 3, No. 1, pp.5-39 .

26 - Guttmann, J. (1983). Pupils, teachers, and parent'causal attribution for problem behavior at school. Journal of Educational Research. vol.76, No. 1, Pp. 14-21

27 - Harrist, A.W. and Ainslie, R.C.(1998). Marital discord and child behavior problems. Journal of Family Issues, vol. 19, No. 2, Pp. 140-163.

28 - Jones, E.E. (1979).The rocky road from acts to dispositions. American Psychologist, vol. 3H, pp. 107-117.

29 - Kelley, H.H. (1972b). Attribution in social interaction. In, E.E. Jones et als. (Eds.), Attribution: Perceiving the causes of behavior. Morriston, NJ: General learning press, pp: 1-26

30 - Lambert, M.C. , et. al. (1999). Behavior and Emotional Problems of clinic Referred children of the african Diaspora: A Cross-National of African American and Jamaican Children Ages 4-18 . Journal of Black Psychology, vol. 25, No. 4, Pp. 504-523.

31 - Medway, F.J. (1979). Causal attribution for school-related problems, Teacher perceptions and teacher feedback, Journal of educational Psychology, vol. 7, No. 6, pp: 809-818.

32 - Penfold, P. et. al. (1985) Parents Perceived Responsibility Children Problems Canadian Journal of Psychiatry, vol. 30, No. 4,Pp. 255-258.

33 - Stryker, S.& Gottlieb, A.(1981). An attribution theory and symbolic interactionism: A comparison. In J.H. Harvey et als. (Eds.), New direction in attribution research (vol.3, pp. 425-.Hillsdale,Erlbaum

34 - Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. Psychology Review, vol. 92, pp. 548-574.

35 - Weiner, B. (1994). Integration social and personal theories of achievement striving. Review of Educational Research, vol. 6H, pp.557-73.