جامعة الجزائر2_ أبو القاسم سعد الله_

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

صعوبات الادراك البصري والسمعي وعلاقتها بتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

The relationship between perception visual and auditory disabilities and self-esteem and adaptation school among pupils primary school

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل م د

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة: زهرة طورش

إشراف/ أ.د.مرزاق بيبي

لجنة المناقشة

أ.د/ لحرش محمد	جامعة الجزائر2	عضوا رئيسا
أ.د مرزاق بيبي	جامعة الجزائر2	عضوا مقررا
د/ شعباني مليكة	جامعة الجزائر2	عضوا مناقشا
د/ قزوي جيجيقة	جامعة الجزائر2	عضوا مناقشا
د/ بن عويرة عبد المنعم	جامعة قسنطينة2	عضوا مناقشا
د/ قسمية مبروك	المدرسة العليا الاغواط	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

_ University alger2-Abou elkassim Saad allah

Faculty of science social

Department of psychology

The relationship between perception visual and auditory disabilities and self-esteem and adaptation school among pupils primary school

A dissertation submitted for obtaining a doctorate degree in psychology school

Presented by: TOURECHE Zahra **Under Supervision: BIBI** Marzak

Discussion committee

Pr/ Lahrech Mohammed	UNIVERCITY ALGER2	Principl member
Pr / Bibi Merzak	UNIVERCITY ALGER2	Rapporteur member
Pr/ CHaàbani Malika	UNIVERCITY ALGER2	Discussion member
Pr/Guezzwi Djidjika	UNIVERCITY ALGER2	Discussion member
Pr/ Ben awira abd elmounim	UNIVERCITY CONSTANTINE2	Discussion member
Pr/ Gasmia Mabrouk	High School Laghouat	Discussion member

University year : 2020 /2021

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

بدءا .... الحمد لله الذي هدانا سبيل الرشاد، وفضلنا بدين الإسلام على من برأ من العباد... حتى يوافي نعمه ويكافئ مزيده، والصلاة والسلام على سيدنا وشفيعنا محمد صلى الله عليه وسلم الذي قال: " من صنع إليكم معروفا فكافؤه، فإن لم تجدوا ما تكافؤه به فادعوا له حتى تروا أنكم كافأتموه"

نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف "مرزاق بيبي" الذي انار لي الطريق في مشوار هذا البحث بعمق توجيهاته وطول صبره معي في هذا البحث، كما أقدم الشكر والتقدير إلى اللجنة على حسن قبولها لمناقشة هذا العمل المتواضع.

وأيضا لا أنس خالص الشكر والتقدير إلى رفيق دربي "الزوج الفاضل" على صبره معي طيلة هذا البحث، كما لا أنسى خالص الشكر لكل من قدم لنا يد المساعدة والعون في إعداد هذا البحث المتواضع من قريب أو بعيد .

والحمد لله قبل الرضا وحتى الرضا والحمد لله بعد الرضا.

فهرس المحتويات

فهرس البحث:

العنوان	الصفحة
شكر وعرفان	/
قائمة المحتويات	/
قائمة الجداول	/
قائمة الأشكال	/
ملخص الدراسة	/
الجانب النظري	
الفصل الأول: إشكالية الدراسة ومنطلقاتها	
مقدمة	17
1-إشكالية الدراسة	23
2- فرضيات الدراسة	27
3- أهداف الدراسة	28
4- أهمية الدراسة	28
5- ضبط المصطلحات إجرائيا	29
6- الدراسات السابقة	30
الفصل الثاني: صعوبات التعلم وصعوبات الإدراك البصري والسمعي	
تمهيد	42
أولا – صعوبات التعلم	42
1- تعريف صعوبات التعلم	42
2- أنواع صعوبات التعلم	44
3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم	49
4- محكات تشخيص	53
ثانيا – صعوبات الإدراك	55
1- الإدراك	55
1-1- تعريف الإدراك	55
1-2- طبيعة عملية الإدراك	56
1-3- العلاقة بين الإدراك والإحساس	56
1-4- العوامل المؤثرة في الإدراك	57

2- الإدراك البصري	57
2-1- تعريف الإدراك البصري	57
2-2- تعريف صعوبات الإدراك البصري	58
2-3- أنواع صعوبات الإدراك البصري	58
2-4- مظاهر صعوبات الإدراك البصري	61
ثالثا - صعوبات الإدراك السمعي	62
1- تعريف الإدراك السمعي	62
2- تعريف صعوبات الإدراك السمعي	63
3- أنواع صعوبات الإدراك السمعي	63
4- مظاهر صعوبات الإدراك السمعي	65
خلاصة	67
الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	70
أولا – الذات	70
1- مفهوم الذات	70
2 - مكونات الذات	72
3- ديناميكية الإدراك الخاصة بمفهوم الذات	73
ثانيا - تقدير الذات	74
1- تعريف تقدير الذات	74
2- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	76
3- العوامل المؤثرة في تكوين الذات ثالثا	77
ثالثا- النظريات المفسرة لتقدير الذات	80
1- نظرية ريزنبيرغ (RESEMBERG)	80
2- نظرية كوبرسميث COPER SMITH)	81
3 - نظرية زيلر (ZILIER)	82
رابعا- مستويات تقدير الذات	83
1- تقدير الذات المرتفع	83
2- تقدير الذات المنخفض	84
خامسا- نمو تقدير الذات	85

سادسا – تقدير الذات لدى الطفل	87
سابعا – العلاقة بين صعوبات التعلم وتقدير الذات	87
خلاصة	89
الفصل الرابع: التكيف المدرسي	
تمهيد	92
أولا – التكيف	92
1- تعريف التكيف	92
2- الفرق بين مفهوم التكيف والتوافق	94
3- علاقة التكيف بالصحة النفسية	95
4- نظريات التكيف	95
4-1- التكيف من منظور النظرية السلوكية	95
4-2- التكيف من منظور التحليل النفسي	96
4-3- التكيف من منظور النظرية الإنسانية	97
5- معايير التكيف	98
ثانيا – التكيف المدرسي	99
1- تعريف التكيف المدرسي	99
2- عوامل التكيف المدرسي	101
3- أبعاد التكيف المدرسي	104
4- متطلبات التكيف المدرسي في المرحلة الابتدائية	104
ثالثا- سوء التكيف المدرسي	105
1- مفهوم سوء التكيف المدرسي	105
2- العوامل المؤثرة في التكيف المدرسي	106
3- مظاهر سوء التكيف المدرسي	110
رابعا – العلاقة بين التكيف المدرسي وصعوبات التعلم	111
الخلاصة	112
الجانب التطبيقي	
الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	116
أولا – الدراسة الاستطلاعية	116

1 أهداف الدراسة الاستطلاعية	116
2 منهج الدراسة الاستطلاعية	117
3- الحدود المكانية والزمانية للدراسة	117
4- مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية	118
5 أدوات الدراسة الاستطلاعية	123
6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	141
7- نتائج الدراسة الاستطلاعية	143
ثانيا - الدراسة الأساسية	144
1 - منهج الدراسة الأساسية	144
2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة	144
3- عينة الدراسة الأساسية	144
4 - أدوات الدراسة الأساسية	150
5- الأساليب الإحصائية خلاصة	151
خلاصة	152
الفصل السادس - عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	155
أولا: عرض ومناقشة الفرضية الأولى	155
1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	155
2- تحليل نتائج الفرضية الأولى	156
ثانيا- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	157
1- عرض نتائج الفرضية الثانية	157
2- تحليل نتائج الفرضية الثانية	158
ثالثا- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	159
1- عرض نتائج الفرضية الثالثة	159
2- تحليل نتائج الفرضية الثالثة	160
رابعا- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	160
1- عرض نتائج الفرضية الثالثة	160
2- تحليل نتائج الفرضية الثالثة	161
خامسا- المناقشة العامة	163

الخاتمة	166
قائمة المراجع	/
قائمة الملاحق	/

قائمة الجداول

الجداول	الرقم
01- جدول يوضح عدد الحالات بعد توزيع مقياسين التشخيصيين صعوبات الإدراك البصري والسمعي لمصطفى فتحي الزيات على المعلمين.	119
02- جدول يبين عدد الحالات ذوو صعوبات الإدراك البصري بعد استخدام محكات التشخيص في اختبار مهارات التحليل البصري واختبار الذكاء	121
03- جدول يبين عدد الحالات ذوو صعوبات الإدراك السمعي بعد استخدام محكات	122
04- جدول يبين نتائج تحليل الانحدار بين متوسط العمر ومتوسط الأداء في الفئات العمرية	130
05- جدول يوضح عدد العبارات والأبعاد لمقياس التكيف المدرسي	138
06- جدول يوضح العبارات المحذوفة لمقياس التكيف المدرسي	138
07- جدول يبين درجة الارتباط بين العبارات والأبعاد	139
08- جدول يبين درجة الثبات للمقياس	139
09 جدول يبين نتائج معامل ألفا كرو نباخ للأبعاد	140
10-جدول يوضح الأبعاد الفرعية والعبارات الإيجابية والسلبية لمقياس تقدير الذات	140
11- جدول يبين درجات معاملات الارتباط بين العبارات لمقياس تقدير الذات	142
12- جدول يبين معامل الفا كرو نباخ لثبات الأداة	143
13- جدول يوضح توزيع حالات ذوي صعوبات الإدراك البصري على مستوى بعض المدارس	145
14 جدول يوضح أفراد عينة ذوي صعوبات الادراك البصري حسب متغير السن	126
15- جدول يبين انتشار حالات ذوي صعوبات الإدراك السمعي في المدارس	148
16- جدول يبن معامل الارتباط بيرسون بين درجات صعوبات الإدراك البصري والدرجة الكلية لمقياس	155

تقدير الذات	
17- جدول يبين معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات الإدراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.	157
18- جدول يبين معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات الإدراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية	159
19- جدول يبين معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات الإدراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.	161

قائمة الأشكال:

محتوى الأشكال	الرقم
رسم بياني رقم (01) يوضح توزيع حالات ذوي صعوبات الإدراك البصري على مستوى بعض المدارس	146
رسم بياني (02) يوضح صعوبات الإدراك البصري حسب متغير الجنس	147
رسم بياني (03) يوضح مدى شدة الصعوبة على مستوى الإدراك البصري لدى أفراد العينة ذوي صعوبات الإدراك البصري	147
رسم بياني رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة ذوي صعوبات الإدراك السمعي على مستوى بعض المدارس الابتدائية	149
رسم بياني رقم (05) يوضح توزيع حالات ذوي صعوبات الإدراك السمعي حسب متغير الجنس	149
رسم بياني (06) يوضح توزيع حالات ذوي صعوبات الإدراك السمعي حسب شدة الصعوبة	150

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين صعوبات الادراك البصري والسمعي وتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على عينة قوامها (64) تلميذ وتلميذة ذوي صعوبات الادراكين البصري والسمعي واتم اختيارهم بالطريقة القصدية، واعتمدنا على المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدامنا مجموعة من الأدوات من اجل التشخيص وجمع المعلومات وهي كالآتي: مقياس التقديري التشخيصي لصعوبات الادراكين البصري والسمعي لمصطفى فتحي الزيات، استخدام مقياس الذكاء لجون رافن، استخدام اختبار التكامل البصري لراضي الوقفي، استخدام اختبار التمييز السمعي لراضي الوقفي نموذج (أ) وكذلك مقياس تقدير الذات لبروس آرهير، مقياس التكيف المدرسي وأخيرا توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين صعوبات الادراكين البصري والسمعي بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتوصلت الدراسة أيضا إلى عدم وجود علاقة بين صعوبات الادراكين البصري والسمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

الكلمات المفتاحية: صعوبات الادراك البصري، صعوبات الادراك السمعي، تقدير الذات، التكيف المدرسي

Abstract

The current study aimed at knowing the relationship between visual and auditory perception disabilities and self-esteem and school adaptation among fourth primary school pupils. Then we have used descriptive method for the sample, which is contained from (64) pupils divided into two groups; (32) from pupils who are visual perception disabilities, and (32) from auditory perception disabilities. The Tools of study: we have used Scale of disabilities perception visual and auditory of Mostapha Fathi Elzayat; Test IQ of john Raven, test of visual analysis skilss of RAdhi elwakfi, test auditory discrimination of Radhi elwakfi, scale of self-esteem of bruce.R. Haree, and scale of school adaptation. The result of study were: There were no correlation significant between visual and auditory perception disabilities and self-esteem among primary school pupils. There were no correlation significant between visual and auditory perception disabilities and adaptation school among primary school pupils.

Key words: Perception visual disabilities; Perception auditory disabilities; Self-esteem; Adaptation school.

مقدمة

مقدمة

اختلف الباحثون والعلماء في تقديم ووصف الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم حيث كان هناك من قدم تعريفا من الجانب التربوي وهناك من قدمه من الجانب العصبي وهناك من قدمه من الجانب المعرفي، ولعل من أشهرها تعريف الذي قدمه كيرك(1962) حيث يرى صعوبات التعلم بأنها "مفهوم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية (السيد، 2008 ص 32).

كما أن هذه الصعوبات تنقسم بدورها إلى شقين رئيسيين وهي صعوبات التعلم النمائية وحسب مصطفى فتحي الزيات الذي أشار إليها بأنها تلك الصعوبات التي تتناول ما قبل الأكاديمية وتشمل هذه الصعوبات عمليات معرفية أولية كالانتباه والإدراك والذاكرة، وعمليتا التفكير واللغة كعمليتين ثانويتين، والشق الثاني الذي يمثل صعوبات التعلم الأكاديمية وتشمل القراءة الكتابة وعسر الحساب والتهجي.

إن العمليات الإدراكية هي عملية معرفية محورية بين صعوبات التعلم النمائية، كما يعمل الادراك على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمعية والبصرية واللمسية، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات أو عجز في الإدراك عادة ما يواجهون صعوبة في التفسير والحصول على المعنى من بيئتهم (بطرس، 2014 ص 73)

إن الاضطرابات والصعوبات الإدراكية عند الأطفال ليست مفهومة وواضحة وذلك لأسباب تعود إلى علاقتها وتداخلها مع الذاكرة والانتباه والتفكير واللغة، ولقد تم التأكيد في

المراحل المبكرة في ميدان صعوبات التعلم على الأنشطة الادراكية ويعود الادراك إلى العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الإحساس. كما أن للصعوبات الإدراكية أخذت بدورها تصنيفات وتشمل الادراك البصري والادراك السمعي حيث يعتبر الادراك البصري جانبا أساسيا في معرفة الطفل وما يدور من حوله من تفسيرات مثيرات بصرية من العالم الخارجي، وهو أحد العمليات المعرفية المعقدة والذي يتضمن عددا من العمليات المعرفية المتكاملة فيما بينها (التمييز البصري، الاغلاق البصري، التكامل البصري، إدراك العلاقات المكانية لأجزاء الشكل، التذكر البصري) ويرى (Cutlata, 2003) أن اضطرابات الادراك البصري تلعب دورا مهما في ابراز صعوبات التعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات البصرية وإعطاء مدلولاتها الصحيحة (عليوي ناصر،2019ص 9).

ومن جهة أخرى صعوبات الادراك السمعي الذي لا يقل أهمية عن الادراك البصري، فإذا كان للصعوبات في الادراك البصري تظهرا خللا على مستوى معالجة المعلومات بصريا، فإن للإدراك السمعي هي معالجة المعلومات سمعيا، كما أن هذه الصعوبات قد تمس التمييز السمعي أو الاغلاق السمعي، حيث عرف الادراك السمعي بأنه يتضمن الارتباط بالخبرة السابقة ويعتمد على التكيف مع البيئة والفائدة المتوقعة للملاحظة اعتمادا على مستوى المعالجة المعرفية، قد يتضمن الادراك السمعي تصنيف الصوت والذي يشمل أصوات كلامية وغير كلامية (Scharine, et all ; 2014 p 391).

وتعد دراسة مفهوم الذات وتقديره من الموضوعات المهمة التي مازالت تتصدر المراكز الأولى في البحوث النفسية والتربوية عامة ومجال الشخصية خاصة، فحددوا له المستويات ويتأثر بشتى المتغيرات والعوامل الداخلية والخارجية التي تشكل قوة شخصية الفرد الذي تجعله على اكتساب التكيف والصحة النفسية، وعكس ذلك فالتقدير المنخفض يخلق لدى

الفرد شخصية غير متزنة وغير سوية مما قد تصيبها بعض الاضطرابات والمشكلات، وهذه المشكلات قد تعيق الفرد عامة والطفل خاصة إلى ظهور تحقيق تقدير بدءا بنمو الذات، كما أن تكوين مفهوم الذات لدى الطفل عادة تبدأ بعد سن الـ8 سنوات وهذا حسب ما أشارت إليه (Suzanne Haughebat 1999)بأنه لا يمكن الحديث عن نمو الذات قبل سن ال7 والـ8 سنوات، لأن النمو العقلي للطفل لا يسمح له بإلقاء نظرة ناقدة لذاته (بزراوي، 2016 ص 3) وتقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد موجود بدرجات متفاوتة لدى الأفراد، وهو عنصر مهم يندرج ضمن مفهوم الذات و يعكس مدى إحساس الفرد بقيمته وكفاءته (corsini ; 1984).

وبجانب تقدير الذات، نجد التكيف المدرسي الذي حظي باهتمام كبير من طرف الباحثين وخاصة التربويين بدراسته من عدة جوانب لدى ذوي صعوبات التعلم بصفة عامة كجانب التحصيل الدراسي ومتغيرات أخرى، ولكن دراسة العلاقة بينه وبين صعوبات الادراك البصري والسمعي هناك ندرة في الدراسات حسب حدود علم الباحثة.

وعليه جاءت هذه الدراسة لتحاول تسليط الضوء على متغيرين مهمين في مجال صعوبات التعلم النمائية ألا هما صعوبات الادراكين البصري والسمعي ومتغيرين سيكولوجيين ألا وهما تقدير الذات والتكيف المدرسي اللذان يمثلان متغيرين مهمين في الجانب الشخصي للتلميذ في المرحلة الابتدائية بهدف دراسة العلاقة بين المتغيرات

ولتحقيق ذلك جاءت دراستنا تناولت جانبين الجانب النظري الذي يشمل الفصل الأول إشكالية الدراسة ومنطلقاتها من خلال تقديم إشكالية الدراسة ثم الأهداف والأهمية إلى

مصطلحات الدراسة، الفصل الثاني الذي تناول موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات الادراكين البصري والسمعي بصفة خاصة، حيث تم التطرق إلى مفهوم صعوبات التعلم ومسبباتها وبعض المظاهر التي تظهر لدى هؤلاء الأطفال، ثم التوجه الى موضوع صعوبات الادراكين البصري والسمعي. ثم يأتي بعد ذلك الفصل الثالث الذي تطرقنا على موضوع تقدير الذات من خلاله أشرنا إلى المفاهيم الأساسية الخاصة بالذات وتقدير الذات وبعض النظريات التي حاولت تقديم تفسيرات لمفهوم تقدير ثم مكوناته بالإضافة إلى العلاقة بين صعوبات التعلم وتقدير الذات، ويليه مباشرة الفصل الرابع الموسوم بالتكيف المدرسي والذي من خلاله تم الإشارة فيه على التكيف بصورة عامة والتكيف المدرسي بصورة خاصة وكذلك العلاقة بين التكيف المدرسي وصعوبات التعلم بصفة خاصة.

ثم يأتي الجانب الميداني الذي جاء في الفصل الخامس الموسوم بإجراءات الدراسة الميدانية حيث تناولنا الجانب المنهجي للدراسة من منهج والحدود المكانية والزمانية بالإضافة الى العينة والأدوات وكذلك الأساليب الإحصائية، وفي الأخير يأتي الفصل السادس الذي تم عرض ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومناقشتها.

الجانب النظري

الفصل الأول
إشكالية الدراسة ومنطلقاتها

1- إشكالية

يحتل موضوع الادراك أهمية بالغة، حيث استقطب العديد من العلماء والباحثين خاصة علماء النفس المعرفي منهم لنتن وستداون وغيرهم، كما أنه يحتل موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم النمائية بصورة عامة واضطرابات العمليات المعرفية بصورة خاصة كما نجده يتوسط العمليات المعرفية بين الانتباه والذاكرة، واي خلل فيه قد تظهر مشكلات أو اضطرابات على مستوى العمليات الأخرى.

وتشير الدراسات والبحوث إلى انتشار صعوبات التعلم النمائية في الوسط المدرسي بشكل كبير وحسب ما كشفه المؤتمر العلمي الأول للصحة النفسية سنة (2008) عن ارتفاع نسبة صعوبات الادراك والفهم والذاكرة لتصل النسبة إلى (22 %) (محمد حسن، 2016 ص 51).ونجد الإدراكين البصري والسمعي ذوو أهمية كبيرة في التقاط ومعالجة وتفسير المعلومات بصريا أو سمعيا، ويعرف الإدراك البصري بأنه عبارة عن تفسير المعلومات الواردة عن طريق الحواس وإعطاء لها مدلولاتها، ويرى مصطفى فتحي الزيات أي خلل في معالجة المعلومات بصريا قد تظهر صعوبات في المجال الأكاديمي لدى التلميذ، وتشمل صعوبات الإدراك البصري، صعوبات في الاغلاق البصري والتمييز البصري والتكامل البصري والتحليل البصري، وأي خلل أو مشكلة تمس هذه القدرات المعرفية قد تؤدي إلى تأثير على جانب من جوانب الشخصية لدى التلميذ كتقدير الذات أو التكيف المدرسي وهذا حسب ما أشارت إليه دراسة أردنية أجريت في مجال الإدراك البصري من قبل الباحثة نزال (1980) التي هدفت إلى تحديد مشكلات الادراك البصري على التأخر والفهم القرائي لدى طلبة الصفوف الدنيا على عينة مكونة من (120) طفلا وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة بين مشكلات الادراك البصري و التأخر الدراسي وكذلك وجود فروق بين الجنسين في الادراك البصري (حسين الحسن ، 2017، ص 190) وقد أكدت العديد من الدراسات وجود المشاكل الإدراكية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم أكثر من وجودها لدى العاديين (الحسن، والصمادي، والعزو، 2016 ص 179)

ومن جانب آخر نجد صعوبات الادراك السمعي لا تقل أهمية عن الإدراك البصري وهو أيضا يمثل وسيطا ادراكيا مهما بين العلميات المعرفية الأخرى كالانتياه والذاكرة، وعرفه نبيل عبد الفتاح (1998) بأنه عبارة عن مشكلة تتعلق بصعوبة استكشاف أو معرفة أوجه الشبة والاختلاف بين درجات الصوت واتساقه ومعدله ومدته مما يشكل قيدا على التمييز بين الحروف والمقاطع والكلمات، وينتج عنه صعوبات في تعلم القراءة والمقاطع والكلمات(بن عباس، 2018 ص 177) ويرى المطيري (2003) أن صعوبات الإدراك السمعي يعد من أعقد المشكلات التي تؤثر على مستقبل التلميذ التعليمي، وإذ لم تكتشف في وقت مبكر فإن تداعيتها تؤثر سلبا على الجانب الأكاديمي والنفسي للتلميذ (كريم الجزائري، 2019 ص 03) وحسب الأبحاث التي أجريت الأطفال الذين لديهم خلل على مستوى الإدراك السمعي توصلوا في نتائج أبحاثهم أن مشكلات الأطفال الإدراكية تكمن في مزج الأصوات، أو الوعي الصوتي، أو التوافق الإدراكي السمعي الحركي أو في المعالجة السمعية (الحسن ،والصمادي، والعزو، 2016، ص 143) وبالتالي قد ينتج لدى هؤلاء التلاميذ مشكلات على مستوى تقدير ذواتهم أو التكيف المدرسي وهذا ما أكدته نتائج دراسة مراد وعباس (2003) إلى أن الأطفال الدين يعانون من صعوبات التعلم النمائية في حاجة لرعاية فعلية لان عدم توافرها يزيد من حدة مشكلاتهم وتؤثر سلبا على ثقتهم بأنفسهم وتنخفض طموحاتهم وتقل دافعيتهم ويقل تقديرهم لذواتهم (محمد بدر الدين ، 2014ص 219) .

يعد تقدير الذات أحد متغيرات الصحة النفسية كما يمثل أحد الجوانب الأساسية في تكوين شخصية التلميذ الذي يبدأ تكوينه من التنشئة الأسرية إلى المدرسة وبعدها تتوسع الرقعة إلى المجتمع أو المحيط الخارجي، كما تظهر أهمية تقدير الذات في المجال المدرسي كون المدرسة تمثل المكان الذي يتم تقييم وقياس قدرات التلاميذ، ويرى كوبر سميث (**Cooper Smith, 1967**) تقدير الذات بأنه ذلك التقييم الذي يضعه الفرد اتجاه نفسه سواء سلبا أو إيجابا (لقوقي، 2016 ص 53) أما **جارارد** (Garard) يرى أن تقدير الذات بأنه نظرة الفرد إلى نفسه، نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية

وتتضمن كذلك إحساس الفرد بكفاءته وجدارته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة(العطا، 2014 ص17) إذن يمكن القول أن تقدير الذات هو مفهوم تقييمي يضعه الفرد اتجاه نفسه والذي يدركه من الآخرين. وحسب الدراسات التي تناولت موضوع تقدير الذات لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم عموما أن مستوى التقدير لديهم منخفض مقارنة بالأطفال العاديين وهذا ما توصل إليه كل من دراسة المرسي (1993) ودراسة محمود (2012) أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم أقل تقديرا لذواتهم مقارنة بالعاديين (محمد بدر الدين، 2014، ص 219) وكذلك دراسة Strenke, Jamis,C 2010 الذي توصل أيضا بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم مفهوم الذات وتقدير الذات سلبي أكثر من الطلاب العاديين. ومن الدراسات التي تناولت الجانب المعرفي وموضوع تقدير الذات نجد دراسة (Mertin Cosden , Katherine Elliott ; Sharon Noble and Eve Kelemen ;1999) الذين توصلوا في نتائج دراستهم أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين لا يعانون من الصعوبات يشتركون في القدرة المعرفية والإنجاز لديهم مستوى معرفي مرتفع لديهم تقدير ذات إيجابي(Mertin,C et all,1999) p281 ولكن نتائج دراسة أنجيلا نايلون (Angela,J. Naillon,2004) أثبتت نتائجها عكس ذلك التي أجرتها بواشنطن حيث تنبأت بأن هناك صلة بين أحد مكونات تقدير الذات الذي يمثل تقبل الوالدين والتمييز البصري، وكذلك دراسة بيسن (Bison ,2003) التي أظهرت نتيجة دراسته أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مفهوم الذات، وأظهر (24) من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات، وأيضا أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير الذات وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية (عبد الواحد يوسف ، 2011 ص 353)

ومن جانب آخر نجد التكيف المدرسي أحد العناصر الأساسية في شخصية التلميذ الذي يجعله يتعايش ويتأقلم في الوسط المدرسي، فالتكيف المدرسي حسب ما عرفه القصاص(2013) بأنه مدى قدرة الطالب على تحقيق القبول من التأقلم من البيئة المدرسية سواء كان هذا التأقلم نفسيا أو اجتماعيا أو

دراسيا (العتيبي، 2020 ص 54) وكذلك يمثل التفاعل والتواصل داخل حجرة الدراسة على جوانب العملية التعليمية بمختلف جوانبها من مدرسين، وجماعة الأقران، ومناهج دراسية، إدارة مدرسية، ونظام الامتحانات، وذات أكاديمية وغيرها، بحيث يساهم ذلك في مواجهة متطلبات البيئة المدرسية (**عبود، ص4)** وتشير ميرس (Mercer, 1997) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم ضعف في المهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم من نفس العمر والجنس، (بيرس، الصمادي، 2012 ص 22) وفي دراسة أجراها بيرس والصمادي (2012) التي هدفت إلى التعرف عن مستوى التكيف الاجتماعي لدى المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد الأولى والذين يتلقون برامج خاصة على عينة (330) طالب وطالبة، واستخدم مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التكيف الاجتماعي المدرسي وكافة مجالات المقياس لصالح الطلبة العاديين، وفي هذا الشأن جاءت دراسة بير وماينك وماننج (Bear and Minke ; Manning ;2002) أن التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات الادراكية يواجهون أيضا بعض المشكلات في التكيف والمهارات الاجتماعية، كما تذكر في هذا الشأن ألكسنس (Elksnis &Elksnis ;1998) أن هناك أراء تتعدد حول أسباب العجز في مهارات التكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذ يرى العديد من الباحثين أن هذا العجز في مهارات التكيف الاجتماعي المدرسي لهؤلاء الطلبة قد يعود إلى ضعف المهارات الإدراكية والأكاديمية مما يؤدي إلى ضعف في مهارات التكيف الاجتماعي المدرسي.

فمن خلال اطلاعنا على بعض الدراسات السابقة التي طرحت موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات التعلم النمائية بصفة خاصة ودراسته من جوانب معرفية وتربوية وسيكولوجية، ونلاحظ أن هناك تباين في النتائج وهناك من توصل إلى وجود فروق بين المتغيرات وهناك من توصل إلى عدم وجود علاقة بين المتغيرات، بالإضافة جاء به الإطار النظري واستطلاعنا على بعض المدارس الابتدائية من

أجل اختيار عينة الدراسة التي تواجه صعوبات التعلم وكذلك مراعاة جانب نمو تقدير الذات الذي يمكن دراسته لدى الأطفال من سن 9 سنوات فما فوق حسب ما تطرقت إليه الدراسات السابقة ، وكذلك ندرة الدراسات الارتباطية التي تناولت هذا الموضوع في البيئة الجزائرية حسب حدود علم الباحثة، لتأتي هذه الدراسة تتناول جانب من جوانب صعوبات التعلم النمائية ألا وهو صعوبات الإدراكين البصري والسمعي اللذين يمثلان متغيرين معرفيين وربطه بمتغيرين سيكولوجيين ويمثلان جانبين مهمين في شخصية التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم ألا وهما تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي ومن هناء جاء عنوان الدراسة صعوبات الادراك البصري والسمعي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما جاءت تساؤلات الدراسة كالآتي:

- هل توجد علاقة بين صعوبات الإدراك البصري وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟
- هل توجد علاقة بين صعوبات الإدراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟
- هل توجد علاقة بين صعوبات الإدراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟
- هل توجد علاقة بين صعوبات الإدراك السمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

2- فرضيات الدراسة

- توجد علاقة بين صعوبات الإدراك البصري وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- توجد علاقة بين صعوبات الإدراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- توجد علاقة بين صعوبات الإدراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- توجد علاقة بين صعوبات الإدراك السمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

3- أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تحقيق مجموعة من الأهداف ألا وهي:

- محاولة كشف وتشخيص عن حالات الذين يعانون من صعوبات على مستوى الادراك البصري والسمعي في الصف الرابع من التعليم الابتدائي.
- محاولة الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات الادراك البصري وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- محاولة الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات الادراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- محاولة الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات الادراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- محاولة الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين صعوبات الادراك السمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- محاولة اختبار والتحقق من فرضيات الدراسة.

4- أهمية الدراسة

تنحصر أهمية الدراسة في مجالين أساسيين:

4-1-الأهمية العلمية: وتتمثل الأهمية العلمية بوصفها كدراسة جديدة في موضوع صعوبات التعلم النمائية ألا وهو صعوبات الإدراكين والبصري والسمعي، وكذلك الاهتمام بموضوع تقدير الذات والتكيف المدرسي الذي يتناول جانب من جوانب الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذلك الاهتمام بدراسة جانب معرفي وهو صعوبات الادراك البصري والسمعي وعلاقته بمتغيرات سيكولوجية لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم.

- الاهتمام بالجانب الشخصي النفسي والتكيفي لدى هؤلاء الأطفال.

4-2-الأهمية العملية: وتتمثل الأهمية العملية أو التطبيقية في:

- الاهتمام بالأطفال ذوي صعوبات التعلم النمائية بصفة عامة وبالأطفال الذين يعانون من صعوبات الإدراك البصري والسمعي.
- الاهتمام بكيفية عن كشف وتشخيص هؤلاء الأطفال بأساليب وأدوات مقننة.
- الاهتمام بدراسة جانب من جوانب الصحة النفسية والذي يتمثل في تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى هؤلاء التلاميذ.

5-ضبط مصطلحات الدراسة اجرائيا

5-1-صعوبات الادراك البصري: وهي صعوبة استرجاع وتمييز المعلومات بصريا وتعكسها الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في المقياس المطبق في الدراسة.

5-2-صعوبات الادراك السمعي: وهي صعوبة استرجاع وتمييز المعلومات سمعيا وتقابلها الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في المقياس المطبق.

5-3-تقدير الذات: وهو شعور التلميذ بمدى رضاه وتوافقه مع نفسه وتمثله الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس بروس آرهير Bruce.R.Haree

5-4-التكيف المدرسي: وهي الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في السنة الرابعة ابتدائي على مقياس التكيف المدرسي.

6- الدراسات السابقة:

6-1-الدراسات التي تناولت المحور الأول

6-1-1-الدراسات العربية التي تناولت محور صعوبات التعلم وتقدير الذات

- **دراسة نزال (1980) بعنوان تحديد مشكلات الادراك البصري على التأخر الدراسي والفهم القرائي لدى طلبة الصفوف الدنيا**، التي هدفت عن الكشف عن تحديد أهم مشكلات الادراك البصري والفهم القرائي لدى طلبة الصفوف الدنيا على (120) طفلا واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي واسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين مشكلات الادراك البصري والتأخر الدراسي، وكذلك وجود فروق بين الجنسين في الادراك البصري.
- **دراسة أسامة البطاينة ومأمون غوانمة (2005)** بعنوان **دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين**، حيث هدفت إلى التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الأساسية في محافظة اربد بالأردن، على عينة قوامها (202) مقسمة إلى (91) من ذوي صعوبات التعلم و(111) طالبا عاديا واعتمدت الدراسة أداة لقياس مفهوم الذات وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم كتن منخفضا، كما بينت أيضا أن طلبة ذوي صعوبات التعلم حصلوا على متوسطات أدنى على مقياس مفهوم الذات وبشكل دال مقارنة بالطلبة العاديين، كذلك بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة تعزى لاختلاف الجنس.
- **دراسة عونية عطا الله صوالحة (2013) بعنوان مفهوم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين**، حيث هدفت الدراسة إلى مقارنة مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر، والتلاميذ العاديين في المرحلة الأساسية، وفيما كان ذلك المستوى

يختلف تبعا لمتغير الجنس، على عينة قوامها (152) تلميذ وتلميذة، منهم (52) من ذوي صعوبات التعلم و(**100**) من العاديين بالمدارس الحكومية التابعة لمديرية عمان الثانية، واستخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات بعد تطويره، كما اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وأخيرا أسفرت نتائج الدراسة إلى أن التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسط من مفهوم الذات بشكل عام مع أفضلية التلاميذ للتلاميذ العاديين ككل، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة احصائيا بين تقديرات الذات تبعا لمتغير الجنس لصالح الاناث، وكذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين تقديرات الذات تعزى للتفاعل بين فئات التلاميذ والجنس. (عطا صوالحة، 2013)

- **دراسة جيهان طلعت محمد حسن وماجي وليم يوسف، وشادية عبد العزيز مهدي (2016) بعنوان دراسة تشخيصية للعمليات المعرفية وغير المعرفية لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم** والتي هدفت الى الكشف عن الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية في العمليات المعرفية (السرعة الادراكية، الذاكرة العاملة) والعمليات غير المعرفية (تقدير الذات ، الدافع للإنجاز) على عينة (152) تلميذ وتلميذة من الصفين الثالث والرابع ابتدائي من مدارس الشيخ زايد الرسمية للغات ومدرسة أبوبكر الصديق الرسمية للغات الذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) سنة، واعتمدت الدراسة على مقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح ، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لفتحي الزيات ، بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل السرعة الادراكية) تعريب واعداد أنور محمد الشرقاوي ووليد كامل القفاص سنة (2003) ، قائمة تقدير الذات للأطفال (عبد اللطيف محمد خليفة 2007) مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين (اماني عبد المقصود 2006) ومقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي اعداد الباحثة، واستخدمت المنهج الوصفي المقارن، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين التلاميذ

ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في العمليات المعرفية وغير المعرفية (محمد حسن ، وليم يوسف، عبد العزيز مهدي ، 2016)

6-1-2-الدراسات الأجنبية التي تناولت المحور الأول صعوبات التعلم وتقدير الذات

- **دراسة بيسن (Bison ,2003) بعنوان طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة** والتي هدفت إلى محاولة معرفة طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة على عينة قوامها (180) طفلا ومتبعة المنهج الوصفي وأخيرا توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير الذات وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية لديه، وكذلك ظهور (24) طفلا من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات. (عبد الواحد يوسف، 2011 ص 353)
- **دراسة بيرس (Pires, 2003)** هدفت إلى اختبار **العلاقة بين مفهوم الذات الاجتماعية، والشعور بالوحدة، وتقدير الذات** لدى عينة مكونة من (232) طالبا منهم (117) طالبا من ذوي صعوبات التعلم، وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى تقدير الذات ومفهوم الذات الاجتماعي بين المجموعتين، بالإضافة إلى ذلك فإنه اكتشفت عن وجود علاقة دالة سلبية بين الشعور بالوحدة وتقدير الذات ومفهوم الذات.
- دراسة انجلا ناليون (**Angela j .Naillon,2004)** **بعنوان العجز المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة** التي هدفت هذه الدراسة دراسة العلاقة بين العجز المعرفي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على عينة (31) تلميذ وتلميذة من (8- 13) سنة بواشنطن حيث توصلت في نتائج الدراسة إلى تنبؤ بأن هناك صلة بين أحد مكونات تقدير الذات الذي يمثل تقبل الوالدين والتمييز البصري. (Naillon, 2004 p 2004)

6-2-الدراسات التي تناولت المحور الثاني

6-2-1- الدراسات العربية التي تناولت محور صعوبات التعلم والتكيف المدرسي

- **دراسة البستنجي (2002) نقلا عن** بهدف التعرف على مستوى التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين على عينة تكونت من (2849) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم بمدينة الرياض، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، بينت النتائج أن التفاعلات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم مع الطلبة العاديين إيجابية بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا أن الطلبة ذوو صعوبات القراءة لديهم تفاعلات اجتماعية مع العاديين في المدرسة العادية أكثر من الطلبة ذوي صعوبات التعلم المختلطة.
- **دراسة ابتهاج عبد الله الغيلان (2018)** التي جاءت بعنوان مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، والتي سعت إلى دراسة مستوى المهارات الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات (نوع الصعوبة التي يعاني منها الطالبات، المرحلة الدراسية) واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (286) طالبة من الملتحقات ببرامج صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن مهارة السلوك الاجتماعي الصفي المقبول من أعلى المهارات لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، ثم يليها مهارة التفاعل مع الآخرين ، ثم تليها مهارة المشاركة الفعالة، وتوصلت نتائج الدراسة أيضا أنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطات أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة لصالح بعد السلوك الصفي المقبول، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في بعد التفاعل مع الاخرين وتعود لنمط اختلاف الصعوبة، وكذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى (0,05) في

الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية بين طالبات الصف الأول والثاني والثالث وذلك لصالح طالبات الصف الثالث.

- **دراسة بيرس هيثم سالم وعلي محمد الصمادي(2012) بعنوان** " **مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم**"، حيث هدفت الدراسة للتعرف على مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم الملحقين في غرف المصادر في مديرية التربية والتعليم لمحافظة اربد الأولى والذين يتلقون برامج خاصة على عينة (330) طالب وطالبة واستخدم مقياس التكيف الاجتماعي المدرسي وبالاعتماد على المنهج الوصفي توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى التكيف الاجتماعي المدرسي وكافة مجالات القياس لصالح الطلبة العاديين.

6-2-2- الدراسات الأجنبية التي تناولت محور صعوبات التعلم والتكيف المدرسي

- **دراسة (Kenneth,A Kavale & Steven. R, Forness ,1996) بعنوان القصور في المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم** دراسة تحليلية حيث هدفت إلى دراسة العلاقة بين العجز في المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم واكتشاف أوجه القصور في المهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم، واعتمدوا على المنهج التحليلي، من خلال (152) دراسة، ثم من خلال نتائج التحليل أظهرت النتائج حوالي (75%) من الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم عجز في المهارات الاجتماعية، فيما توصلوا كذلك أن الأسئلة حول العلاقة بين صعوبات التعلم والقصور في المهارات الاجتماعية لا تزال بدون إجابة فيما أعادوا السبب إلى اجراء تغييرات مبررة في تغيير التعريفات .
- **دراسة (Nirit Bauminger,et all 2009)** بعنوان معالجة المعلومات الاجتماعية وفهم القدرات العاطفية المعقدة لدى الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين لا يعانون من صعوبات التعلم، وهدفت إلى فحص العلاقة بين معالجة المعلومات الاجتماعية والقدرات

العاطفية المعقدة لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين وتتألف عينة الدراسة من (50) طفل يعانون من صعوبات التعلم و(50) طفلا من الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، وتتراوح أعمارهم من (9,4 إلى 12,7) سنة حيث تضمنت معالجة المهارات الاجتماعية (العمليات المعرفية الكامنة وراء المهارات الاجتماعية) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أغلبية الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من معالجة المعلومات الاجتماعية وذلك في مشاكل ترميز الإشارات الاجتماعية، وحلول أقل للمشاكل، وقرارات الاستجابة أقل ملاءمة، و أهداف اجتماعية أقل، بالإضافة أظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم صعوبات في فهم المشاعر المعقدة وفي قدرات الفهم العاطفي الأعلى. *GreatSchools Staff*(2009,)

- **دراسة ستا نبري (Stanbery,2011)** حيث تناولت أثر صعوبات التعلم على الأداء الاجتماعي على عينة مكونة من (120) طالب وطالبة للمرحلة الأولية، واعتمدت على المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنه وجد إذا كان الفرد لديه صعوبات التعلم مثل أن يكون لديه مشكل في المعالجة اللغوية، من الممكن أن يجد صعوبة في آرائه أثناء الحديث، كما وجد أيضا أن الفرد الذي لديه صعوبات في الانتباه مع الحركة ممكن أن يعاني من صعوبة في فهم الآخر وبالتالي قد يكون محبطا من سوء العلاقة الاجتماعية وتناغمها.

التعليق على الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تطرقت إلى موضوع صعوبات التعلم وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وسوف نستعرض في هذه الدراسة جملة من الدراسات التي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها. مع تقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية، وتود الباحثة أن تشير إلى الدراسات التي

سوف يتم تناولها جاءت في الفترة الزمنية الممتدة بين (1980) إلى (2018) وشملت جملة من الأقطار والبلدان مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي.

وهذا وقد تم تصنيف هذه الدراسات حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة وحسب كونها دراسات عربية وأجنبية إلى أربعة تصنيفات هي: الدراسات العربية التي تناولت محور صعوبات التعلم وتقدير الذات والدراسات الأجنبية التي تناولت محور صعوبات التعلم وتقدير الذات ثم الدراسات العربية التي تناولت محور صعوبات التعلم والتكيف المدرسي والدراسات الأجنبية التي تناولت محور صعوبات التعلم والتكيف المدرسي الاجتماعي.

ثالثا–أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة

- اتفقت الدراسات السابقة على هدف مشترك وهو موضوع صعوبات التعلم بصفة عامة من الجانب المعرفي وربطه بمتغير تقدير الذات والتكيف المدرسي باستثناء دراسة **(2003) Bison** التي هدفت إلى معرفة طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى أطفال ذوي صعوبات القراءة.
- اتفقت الدراسات السابقة في عيناتها حيث تطبيق الدراسة على عينة من حجم العينة دراسة انجلا ناليون **Angela j .Naillon (2004)** على (31) طفلا واتفقت كذلك هذه الدراسة مع دراسة جيهان طلعت محمد حسن وماجي وليم يوسف، وشادية عبد العزيز مهدي سنة (2016) **Angela j .Naillon سنة (2004)** في حيث المرحلة العمرية لدى العينة، واختلفت مع **دراسة ابتهاج عبد الله الغيلان (2018)** فيما اختلفت عن دراسة **بيرس هيثم سالم وعلي محمد الصمادي(2012) و** دراسة بيسن (Bison ,2003) و **دراسة جيهان طلعت محمد حسن وماجي وليم يوسف، وشادية عبد العزيز مهدي (2016)** و **دراسة نزال (1980)**التي طبقت على عينات كبيرة، وكذلك اتفقت هذه الدراسة من حي.

- استخدمت الدراسات السابقة أداة مفهوم الذات لجمع البيانات باستثناء **دراسة جيهان طلعت محمد حسن وماجي وليم يوسف، وشادية عبد العزيز مهدي (2016)** واعتمدت الدراسة على تشخيص وذلك باستخدام مقياس الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لفتحي الزيات، بطارية الاختبارات المعرفية العاملية (عامل السرعة الادراكية) تعريب واعداد أنور محمد الشرقاوي ووليد كامل القفاص سنة (2003) ، قائمة تقدير الذات للأطفال (عبد اللطيف محمد خليفة 2007) مقياس الدافع للإنجاز للأطفال والمراهقين (اماني عبد المقصود 2006) ، مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي اعداد الباحثة فيما تتفق مع هذه الدراسة من حيث التشخيص، وتختلف الدراسات السابقة عن نوع الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.
- وظفت الدراسات السابقة المنهج الوصفي باستثناء دراسة **بيرس هيثم سالم وعلي محمد الصمادي(2012) دراسة البستنجي (2002)** التي استخدمت المنهج الوصفي المقارن فيما تختلف عنهم **دراسة بيرس (Pires, 2003)** ودراسة **Angela j. Naillon (2004)** التي تتفق مع هذه الدراسة باستخدامها المنهج الوصفي الارتباطي.
- توصلت نتائج بعض الدراسات السابقة إلى وجود فروق في مستوى تقدير الذات ومفهوم الذات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين كدراسة نزال 1980 ودراسة أسامة البطاينة ومأمون غوانمة (2005) ودراسة عونية عطا الله صوالحة (2013) ودراسة جيهان طلعت وماجي وليم وسادية عبد العزيز مهدي (2016) فيما اختلفت عنهم نتائج دراسة كل من **(Bison,2003)** ودراسة Pires,2003 الذين توصلوا إلى عدم وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستوى تقدير الذات ، أيضا توصلت دراسة **(Angela,J. Naillon 2004)** التي تنبأت بوجود علاقة بين تقدير الذات والتمييز البصري ، ومن جانب آخر نلاحظ نتائج الدراسات كل من **دراسة بيرس هيثم والصمادي**(2012) ودراسة **(Kenneth. A, Kavale& Steven.R, Forness 1996)** توصلوا أن الأطفال ذوي

صعوبات التعلم يعانون من العجز في المهارات الاجتماعية مقارنة بالأطفال العاديين، فيما اختلفت عنهم دراسة **البستنجي (2002) ودراسة ابتهاج عبد الله الغيلان (2018)** الذين توصلوا أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في التفاعلات الاجتماعية والسلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين.

- **ثالثا–الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:**

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة نشير أن الدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في موضوعها الرئيس وهدفها العام إلا انها تختلف عنها في عدة جوانب تمثل الفجوة العلمية التي تعالجها هذه الدراسة وهي:

- تضمنت هذه الدراسة ربط المشكلة البحثية بالمتغيرات المعاصرة وذلك من خلال دراسة موضوع صعوبات الادراكين البصري والسمعي وربطها بمتغيرات سيكولوجية تقدير الذات والتكيف المدرسي أي دراسة ارتباطية بين متغيرين معرفيين ومتغيرين سيكولوجيين.
- لم تقتصر هذه الدراسة على عينة واحدة وإنما تضمنت عينتين والتي تمثلت في عينة تلاميذ ذوي صعوبات الادراك البصري، وعينة تلاميذ ذوي صعوبات الادراك السمعي.
- تعددت أدوات هذه الدراسة حيث شملت مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الادراك البصري من بطارية التقديرية لمصطفى فتحي الزيات، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الادراك الإستماعي مأخوذ من بطارية التقديرية لمصطفى فتحي الزيات، اختبار الذكاء لجون رافن، اختبار مهارات التحليل البصري لراضي الوقفي مأخوذ من بطارية الاختبارات الادراكية، اختبار التمييز السمعي مأخوذ من بطارية الاختبارات الادراكية نموذج أ–لراضي الوقفي، مقياس تقدير الذات لبروس آر هير، Bruce ,R haree

ومقياس التكيف المدرسي محمد سليم سلمان عبود الذي اعتمده في دراسته المسماة علاقة السببية بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي، والذي استحوذه من مقياس الملحم بن عبد الله عبد العزيز (2000)

- ومن العرض السابق يتضح أن هذه الدراسة حاولت أن تعالج فجوة علمية متعددة الجوانب بتطرقها على موضوع صعوبات الادراك البصري والسمعي وعلاقته بتقدير الذات والتكيف المدرسي وشمول لعينتها لـ من تلاميذ ذوي صعوبات الادراك البصري والسمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واختيار تلاميذ من السنة الرابعة انطلاقا من الدراسات السابقة التي بينت أن الحكم على تقدير الذات لدى الطفل يجب أن يلغ عمر الطفل أكثر من 8 سنوات وذلك من خلال تحديد العمر وتعدد أدواتها بين الاختبارات والمقاييس واستخدامها للمنهج الوصفي.

الفصل الثاني
صعوبات التعلم وصعوبات الادراك البصري والسمعي

تمهيد

أولا- صعوبات التعلم

1- مفهوم صعوبات التعلم

2- أنواع صعوبات التعلم

3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

4- محكات تشخيص صعوبات التعلم

ثانيا- صعوبات الادراك البصري

1- الادراك

1-1- تعريف الإدراك

1-2- طبيعة عملية الإدراك

1-3- العلاقة بين الإدراك والإحساس

1-4- العوامل المؤثرة في الإدراك

2- صعوبات الإدراك البصري

2-1- تعريف الادراك البصري

2-2- تعريف صعوبات الادراك البصري

2-3- أنواع صعوبات الادراك البصري

2-4- مظاهر صعوبات الادراك البصري

ثالثا-صعوبات الإدراك السمعي

1- تعريف الإدراك السمعي

2- تعريف صعوبات الإدراك السمعي

3- أنواع صعوبات الإدراك السمعي

4- مظاهر صعوبات الإدراك السمعي

خلاصة

تمهيد:

اختلف الباحثون والعلماء في تقديم مفهوم صعوبات التعلم باختلاف زواياه من الجانب المعرفي والعصبي والتربوي، وأيضا قسمت إلى نوعين نمائية واكاديمية، ثم حاولت بعض النظريات تقديم بعض التفسيرات رغم اختلاف التوجيهات والرؤى حول أسبابها وهذا ما نعرضه في هذا الفصل.

أولا-صعوبات التعلم

1- تعريف صعوبات التعلم

تعددت التعريفات التي استخدمت لوصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فهناك من الباحثين الذين عرفوا صعوبات التعلم من الجانب العصبي، وهناك من عرفها من الجانب التربوي وهناك من عرفها من الجانب المعرفي ونحن الآن نحاول تقديم أهم التعاريف التي جاء بها الباحثين والعلماء في هذا الصدد.

1-1- تعريف كيرك (1962) حيث يرى أن "مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى التأخر أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بالكلام، اللغة، القراءة، الكتابة، الحساب، أو أي مواد دراسية أخرى، وذلك نتيجة إمكانية وجود خلل مخي أو اضطرابات انفعالية أو سلوكية، ولا يرجع هذا التأخر الأكاديمي إلى التخلف العقلي أو الحرمان الحسي أو إلى العوامل الثقافية أو التعليمية (السيد، 2008 ص 32).

1-2- تعريف باتمان (Bateman 1965) الذي يعتبر أن أطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الذين يبدون تفاوتا تربويا ذا دلالة بين قدراتهم العقلية الفعلية والمستوى الحقيقي للأداء من جانبهم يرجع إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم وهو الأمر الذي قد يصاحبه وقد لا يصاحبه اختلال واضح في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ولا تعتبر تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للتخلف العقلي، أو الحرمان التربوي أو الثقافي، أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الإعاقة الحسية (هالاهان وآخرون، 2007 ص 52)

1-3- تعريف هاري ولامب (1983Harre& Lamb) أن الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلم بأنه لا يوجد لديه صعوبة أو أكثر مقارنة بزملائه من نفس السن ولا يوجد لديه القدرة على الاستفادة من الخبرات المتاحة له في المدرسة (إبراهيم، 2010 ص 27).

1-4- تعريف مايكل باست " هي اضطرابات نفسية عصبية في التعلم تحدث في أي سن، وتنتج عن انحرافات في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون السبب راجعا إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية (القاسم، 2015 ص 13)

1-5- تعريف عادل الأشول (1987) ينص على أنها نقص في الإنجاز أو القدرة عنه بعض الأفراد في مجال تعليمي معين مقارنة بإنجاز أو قدرة الأفراد ذو القدرة العقلية المتشابهة معهم، ويرجع ذلك إلى وجود اضطرابات في العمليات النفسية التي تتضمن استخدام اللغة سواء المكتوبة أو المنطوقة. (إبراهيم، 2010 ص 27)

1-6- تعريف اللجنة الاستشارية القومية للأطفال المعاقين (NACHC) صعوبات التعلم " الأطفال ذوو صعوبات التعلم النوعية هم الأطفال الذين يبدون اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المستخدمة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهي ربما تعبر عن نفسها في اضطراب السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب. كما تشمل الحالات التي ترجع إلى الإعاقة الإدراكية، الإصابات الدماغية، الخلل الوظيفي المخي البسيط، الحبسة الكلامية النمائية، ولا تشمل مشكلات التعلم التي ترجع بصفة أساسية إلى التعويق أو الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو إلى التأخر العقلي أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان الحسي. (الزيات، 2008 ص 112-113).

اذن من خلال هذه التعريفات التي جاء الباحثين والعلماء حول مفهوم صعوبات التعلم :

- هي صعوبات تمس جانبين نمائي المتمثل في العمليات النفسية كالانتباه، الادراك، الذاكرة، اللغة والتفكير.

- كذلك هناك شق آخر هو الصعوبات الاكاديمية التي تمثلها كل من القراءة، والكتابة، والحساب، والتهجي.

- أن هؤلاء الأطفال لا يعانون من أي اعاقات حركية أو حسية كالبصر والسمع، أو الإعاقة العقلية، أو الحرمان الثقافي، أو الاضطرابات السلوكية.

- نقص او تدني على مستوى التحصيل الدراسي.

- هناك تفاوت بين القدرة العقلية (الذكاء) والتحصيل الدراسي.

2- أنواع صعوبات التعلم

حاول الباحثين والعلماء من اجراء تقسيم صعوبات التعلم إلى نوعين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية والتي تتمثل في:

2-1- صعوبات التعلم النمائية:

ويعرف الزيات صعوبات التعلم النمائية على أنها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية وتتمثل في:

2-1-1-صعوبات الانتباه:

وهو عملية تقوم على نوعية المعلومات أو المثيرات المتوافر في البيئة والتي يمكن توفيرها، فالمثيرات غير المرمزة لا تشكل جزء من خبراتنا ولا نستطيع معالجتها وتنطوي البيئة البيئة عادة على حوادث ومثيرات متعددة ومتنوعة لا نستطيع ترميزها جميعا بسبب افتقارنا إلى الأجهزة الحسية اللازمة لاستقبال بعض هذه المثيرات مثل الموجات الضوئية أو الأشعة فوق البنفسجية أو بعض الترددات الصوتية.

إن قلة الإنتباه والعجز عن الإنتباه هو السبب الرئيسي الذي ينسب إليه عدم تحصيل الطلبة. في الحصول على معدلات عالية أو حتى قبوله في المدراس (كوافحة، 2011 ص 63).

فحسب الباحثين يرون أن هناك علاقة بين صعوبات التعلم واضطرابات الانتباه علاقة وثيقة حيث تحتل صعوبات الانتباه موقعا مركزيا بين صعوبات التعلم إلى حج أن الكثيرين من المشتغلين بالتربية الخاصة عامة، وصعوبات التعلم خاصة يرون أن صعوبات الانتباه تقف خلف الكثير من أنماط صعوبات التعلم الأخرى مثل صعوبات القراءة وصعوبات الفهم القرائي والصعوبات المتعلقة بالذاكرة والرياضيات والحساب وصعوبات التآزر الحركي والصعوبات الإدراكية عموما (كوافحة، 2011 ص 65).

2-1-2-صعوبات الإدراك

إن الاضطرابات الإدراكية عند الأطفال ليست مفهومة وواضحة وذلك لأسباب تعود إلى علاقتها وتداخلها مع الذاكرة والانتباه والتفكير واللغة، ولقد تم التأكيد في المراحل المبكرة في ميدان صعوبات التعلم على الأنشطة الادراكية ويعود الادراك إلى العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى المعنى من خلال الإحساس.

ويعمل الادراك على تنظيم وبناء وتفسير المثيرات السمية والبصرية واللمسية، فالأطفال الذين يعانون من صعوبات أو عجز في الإدراك عادة ما يواجهون صعوبة في التفسير والحصول على المعنى من بيئتهم (بطرس، 2014 ص 73)

2-1-3-صعوبات الذاكرة

أعد (Hallahan, et all 1985) تقريرا مفصلا عكس فيه اهتمام العديد من الباحثين بدراسة عمليات الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم ، باستخدام مهام بصرية ، ومهام لقياس الذاكرة قصيرة المدى، وقد خرجت هذه الدراسات والبحوث بالعديد من الاستنتاجات حول صعوبات الذاكرة على النحو الآتي:

- أن الأطفال الصغار ذوي صعوبات الذاكرة لديهم صعوبات ملموسة في معالجة المهام الأكاديمية إذا ما قورنوا بأقرانهم العاديين.

- ترجع صعوبات الاحتفاظ في الذاكرة لدى ذوي صعوبات التعلم إلى صعوبات الانتباه والافتقار إلى الاستراتيجيات المعرفية المتعلقة باحتفاظ المعلومات وتنميتها وتراكمها الكمي والكيفي، وكذلك التوليف بين المعلومات والوصول إلى صياغات إدراكية مولفة، كذلك صعوبة التوليد بين المعلومات والوصول إلى صياغة ادراكية جديدة، ثم توظيف تلك المعلومات في التعلم والتفكير وحل المشكلات. (الزيات، 2007 ص 38)

2-1-4-صعوبات التفكير:

يرى كيرك وشالغون (Kirk & Chalgant 1984) أن صعوبات التعلم في التفكير تشمل تكوين المفاهيم وحل المشكلات، وأكدا على أن صعوبات التعلم قد تظهر في كل منهما، فمن مظاهر صعوبات التفكير الاندفاعية، وضعف التركيز، ومقاومة التفكير، وضعف أو عدم تنظيم وتصنيف الأفكار والمعلومات، وعدم الوصول إلى المعنى العميق للمعلومة ، والميل إلى الاعتماد على الغير، فيما يحتاج إلى تفكير، أما القدرة على تحليلها ووضع بدائل لحلها واختيار البديل الأنسب (أبونيان، 2015 ص 40).

2-1-5-صعوبات اللغة: ولقد صنفت اللغة إلى شقين وتتمثل في اللغة الاستقبالية الذي يفشل الطفل في فهم الأوامر، المهمات، التي تلقى عليه من طرف الأشخاص، كما لا يمكنه ربط الكلمات المنطوقة مع الأشياء والأعمال والمشاعر والخبرات.

أما اللغة التعبيرية وهي الشق الثاني من اللغة التي والتي تتمثل في قدرة الدماغ البشري على انتاج الكلام المناسب لإتمام عملية التواصل، وهنا يعجز الطفل عن التعبير عن نفسه من خلال الكلام والترديد وصعوبة استخدام الكلمات والعبارات والجمل وهي عادة ما ترافق صعوبات التعلم القراءة والكتابة.

2-2- صعوبات التعلم الأكاديمية

ولعل أبرز التصنيفات، تصنيف سارانيل (Saranell ,1997) حيث صنف صعوبات التعلم الأكاديمية الذي جاء في كتاب ليوسف سليمان عبد الواحد (2011 ص 40) على النحو الآتي:

2-2-1-صعوبات القراءة:

تتمثل مظاهر صعوبات القراءة في:

- عدم تمييز الكلمات الشائعة أو الكلمات التي نوقشت عدة مرات سابقة.
- الخلط في قراءة الكلمات المتشابهة شكلا.
- يعيد قراءة سطر مرة أخرى بعد الانتهاء
- يفقد مكانه باستمرار
- صعوبة في تقطيع الكلمات إلى مقاطع ثم إعادة وضع المقاطع في مكانها الصحيح وعادة ينسى المقاطع جميعها.
- لا يهتم بعلامات الترقيم.

- يواجه صعوبة في ترتيب حروف كلمة ما لتشكيل كلمة جديدة مثل درس، دارس، مدرسة.
- صعوبة في معرفة الجمل المفتاحية عند قراءة قطعة.
- عدم القدرة على مزج الحروف مع بعضها البعض. (أبو شعيرة، غباري، 2015 ص 35).

2-2-2-صعوبات الكتابة:

سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير (dysghraphia) أو عدم الانسجام بين البصر والحركة، فقد لا يستطيع بعض الأطفال الذين يعانون من اضطرابات كتابية مسك القلم بشكل صحيح، وقد يواجه آخرون صعوبة في كتابة بعض الحروف (التهامي وآخرون، 2018 ص 257). وتتمثل صعوبات الكتابة في العجز وعدم قدرة الطفل على رسم شكل الحرف، وكذلك اتجاه الحروف من اليمين واليسار وكذلك عدم قدرته على إدراك المسافات بين الحروف مما يصعب عليه كتابة الكلمات وبالتالي عدم التمكن من قراءة ما كتب.

2-2-3-صعوبات التعبير الشفهي

تتمثل صعوبات اللغة الشفهية التعبيرية في العجز في قدرة الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن التعبير عن أنفسهم من خلال النطق والكلام، والعجز لديهم متعلق ببناء الجمل، وتركيبها، حيث يستطيع هؤلاء الأفراد استخدام كلمات منفردة، وعبارات قصيرة، ولكنهم يواجهون صعوبة في تنظيم كلماتهم، والتعبير عن أفكارهم في جمل كاملة، ويتصف نطقهم وكلامهم بحذف كلمات وتحريفها وصيغ أفعال غير صحيحة. وأخطاء قواعدية مرتبطة بدلالات الألفاظ (زكي، سالم، 2010 ص 135)

3- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم

يعد فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية من أجل تحديد السبب وراء هذه المشكلة، ومن جهة أخرى اختلاف في تفسير صعوبات التعلم من وجهة نظر كل نظرية، ومن هنا نحاول عرض أهم النظريات التي حاولت تقديم تفسير لصعوبات التعلم.

3-1- النظرية البصرية الحركية لجتمان (Getman 1965)

اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري-الحركي وعلاقته بالتعلم وقد أوضح جيتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متتابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقته وتتمثل هذه المراحل في:

- نمو جهاز الاستجابة الأولى: وهو الجهاز المسؤول عن الانعكاسات الحركية الأولية التي يبديها الطفل عند الولادة مثل منعكس الرقبة، والمنعكس التبادلي في حركة الجسم الاندفاعية وغير الاندفاعية، واسترخاء الجسم واستعداده، وكذلك منعكس اليد ومنعكس الضوء وهذا الجهاز يعد العنصر الأساسي في عملية التعلم المستقبلي.

- نمو جهاز الحركة العامة: وهو الجهاز الذي تعزى إليه عمليات الزحف والنهوض والوقوف دون مساعدة، والمشي والقفز والركض.

- نمو جهاز الحركة الخاصة: وهو الجهاز المسؤول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين، وهذه الحركات تبين علاقة اليد العين، وعلاقة اليد بالقدم واليدين معا، إذ لاحظ جتمان أن الأطفال الذين لديهم صعوبات التعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات.

- نمو الجهاز الحركي – البصري: إن من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين إذ تشمل هذه الحركات البصرية على نقل البصر من منطقة إلى أخرى، ومتابعة الأجسام المتحركة وقدرة

العين على الحركة في كل الاتجاهات، والتركيز داخل غرفة الصف وهذا يكون له أثر كبير في عملية التعلم الصفي.

- نمو الجهاز الحركي – الصوتي: ويكون مسؤولا عن مهارات المناغاة والتقليد والكلام ويرى جيتمان وجود ترابط قوي بين العمليات البصرية واللغوية.

- الذاكرة السمعية البصرية والحركية: تتضمن مقدرة الفرد على التذكر أو تجعل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، وهي ما يطلق عليه في المادة اسم الخيال، ومن الممكن أن تكون ذاكرة آنية أو مستقبلية أو في الماضي.

- الإدراك البصري: وهو عبارة عن حوصلة لكل المراحل السابقة (القمش، 2012 ص 100-101) .

3-2- نظرية الإدراك الحركي: ل كيفارت Perceptual motor theory kephart

حيث ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي الحركي للطفل وقد اعتمد كيفارت في نظريته هذه على مبادئ علم النفس النمائي، ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة في بيئته وهذا السلوك الحركي يعد متطلبا للتعلم فيما بعد، فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالا متنوعة من الحركة يمكنه أن يطور من خلالها تعميمات حركية وبناء على هذه التعميمات الحركية يبني الطفل تركيبا معرفيا (perceptual) (القمش، 2012 ص 102).

3-3- النظرية العصبية

وتفسر هه النظرية صعوبات التعلم في هذا الإطار بأنها ناتجة عن تلف عضوي في الدماغ يؤدي إلى قصور في كفاءته الوظيفية، وهو ما يعبر عنه بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ ، ويفترض الأطباء أن ثمة مسارات بصرية وسمعية ولمسية وحركية ترتبط بمراكز في المخ تتلقى المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسية، ويستجيب لها الدماغ عن طريق تلك الحواس في مجال التفكير والحركة والانفعال، بحيث نجد أن أي خلل في مركز ما من مراكز المخ ينعكس أثره السلبي على الوظيفة الحسية

المرتبطة به ، وبالتالي فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لدى الطفل.(سهيل، 2012 ص 36)

تفسر هذه النظرية صعوبات التعلم بوجود خلل وظيفي على مستوى الجهاز العصبي المركزي رغم سلامة الأجهزة الحسية كالعين والأذن والأعضاء الحركية الأخرى كاليدين والقدمين، إلا أن هناك خلل وظيفي في عملية النقل المعلومات من العالم الخارجي عن طريق الحواس إلى الدماغ وبالتالي تظهر الصعوبات في الجانب الادراكي المعرفي للطفل الذي تظهر في جانب القراءة والحساب والمهارات الحركية

3-4- النظرية النمائية "التطورية"

تنطلق هذه النظرية من فرضية مفادها أن النمو الإنساني عموما ونمو الجانب العقلي المعرفي فيه (الذي يشمل القدرات العقلية والخبرات التربوية) يخضع لسياق متتابع من المراحل تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة، وأن لكل مرحلة خصائصها من حيث البنية ومن حيث الوظيفة.

وترجع صعوبات التعلم إلى ما أطلق عليه – الفجوة النمائية أو النضجية–التي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات الطلاب والتي ترجع لأسباب عصبية، وأن ليس ثمة فارق نوعي كبير بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وإنما المسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لكل طفل معدله الخاص في النمو، وأن عدم مراعاة الاستعداد الشخصي والنضج للطفل سوف يؤدي إلى صعوبات التعلم (سهيل، 2012 ص 36).

استقت هذه النظرية وجهة نظرها في تفسير صعوبات التعلم إلى الجانب النمائي للطفل، أي أن كل الأعضاء تخضع للنمو الطبيعي والتطور، وهذا النمو والتطور يجعل الفرد يكتسب مهارات حركية مما يجعله يكتسب ويوسع في دائرة النمو المعرفي، ولكن عندما يحدث خلل على مستوى النمو يظهر السلوك

غير السوي في جانب النمو وهذا سيؤثر على الجانب الحركي مما يعيق عملية النمو المعرفي والتطوري وبالتالي تنتج صعوبات في التعلم.

3-5- النظرية المعرفية

يفترض هذا الاتجاه أن هناك مجموعة من ميكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي، كل منها يقوم بوظيفة أولية معينة وأن هذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين، كما يركز هذا الاتجاه على كيفية معالجة الفرد للمعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، وعلى ضوء هذه النظرية ترجع صعوبات التعلم إلى حدوث خلل أو اضطراب في احدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم والاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

وتذكر سواسون Swanson سنة (1986) أن طرق تجهيز المعلومات التي يستخدمها الأطفال ذوو صعوبات التعلم لا تسمح لهم باستنفاذ كفاءتهم العقلية فالأطفال ذو صعوبات التعلم يعانون من عدم القدرة على الانتقال من احدى الاستراتيجيات إلى الأخرى، بمعنى أنهم يفشلون في الاستراتيجيات غير الملائمة واستبدالها باستراتيجيات ملائمة، ويمكن ربط الأطفال ذوي صعوبات التعلم مجازا بالكومبيوتر، حيث أن لديهم اضطرابات معينة(مكونات الكومبيوتر المادية) وروتين في التجهيز، ويرى الأطفال ذوو صعوبات التعلم على أنهم يفشلون في جمع أو تعديل أو ترك برامج معرفية معينة في عملية انجاز المهمة السهلة نسبيا بالنسبة للأطفال الذين لا يجدون صعوبات في التعلم.

ويذكر ريان آخرون Rayan , et all سنة (1986) أن الأطفال ذوو صعوبات يوصفون دائما أنهم متعلمون غير نشطين وسلبين بسبب فشلهم في الإصغاء بشكل انتقائي وفي تنظيم المادة المراد تعلمها وفي استخدام استراتيجيات فعالة أو في المحافظة على سلوك المهمة التي يتم تنفيذها (سالم، الشحات، عاشور ،2006 ص 51-52).

إذن ترى هذه النظرية أن صعوبات التعلم نتيجة خلل يحدث على مستوى نظام تجهيز المعلومات والذي يتمثل في عملية التنظيم أو الترتيب أو في عملية ادخال المعلومة مما ينتج عنها صعوبة في الاسترجاع. وشبهت هذه النظرية نظام التجهيز المعرفي كنظام جهاز الحساب في عملية استدخال المعلومات وحفظها ثم استرجاعها، بمعنى ترى أن الخلل يكمن في العمليات المعرفية كالانتباه والإدراك والذاكرة بالتالي تظهر صعوبات في انجاز المهمات، كما يرى هذا الاتجاه أيضا أن أطفال ذوو صعوبات التعلم يفشلون في المهمات الصعبة وخاصة انتقالهم من مهمة إلى أخرى.

4- محكات التشخيص

اقترح كيرك وجالافر Kirk & Gillagher عام (1979) مجموعة من المحكات من أجل تشخيص الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم وتتمثل هذه فيما يأتي:

4-1- محك التباعد:

وينص هذا المحك على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يظهرون تباعدا في واحدة من النقطتين التاليتين:

- تباعد في المستوى العقلي "الذكاء" العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، حيث يكون مستوى التحصيل الدراسي لديه أقل من مستوى قدرته العقلية التي تكون في حدود المتوسط أو أكثر.
- تباعد في نمو الوظائف العضوية: مثل اللغة، الحركة، الانتباه، الذاكرة، الادراك، حيث أننا نجد الطفل ينمو بشكل عادي في بعض هذه الوظائف ويتأخر في الوظائف الأخرى.

4-2- محك الاستبعاد:

ويعني استبعاد الحالات التي يرجع السبب فيها إلى التخلف العقلي أو اعاقات بصرية أو سمعية أو اضطرابات انفعالية أو حرمان ثقافي أو نقص فرص التعليم باعتبارها حالات إعاقة متعددة (عيسى وآخرون، 2006 ص 36)

4-3- محك التربية الخاصة:

ويشير هذا المحك إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون طرقا خاصة في التعليم لعلاج مشكلاتهم تتناسب مع الصعوبات التي تواجههم، وهذه الطرق تختلف عن الطرق العادية المتبعة في التعليم (عيسى وآخرون، 2006 ص 37)

4-4- محك النورولوجي:

يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسم المخ الكهربائي (E E G) وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ mimimal dysfunction في الاضطرابات الإدراكية، البصرية، السمعية، المكانية، النشاط الزائد، صعوبة الأداء الوظيفي. (العزازي، 2014 ص 21)

ثانيا-صعوبات الإدراك البصري

1-الإدراك:

1-1-تعريف الادراك:

يكاد علماء النفس يتفقون على مفهوم واحد للإدراك وهو أنه محاولة فهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الإنساني. والفهم هنا ينطوي على التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة.

ومن التعريفات الشائعة للإدراك:

1-1-1- يعرفه سولسو (1988، Solso) على أنه فرع من فروع علم النفس يرتبط بفهم المثيرات الحسية والتنبؤ بها.

1-1-2- وتعرفه ليندا دافدوف: على أنه عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا عن طريق الاحاسيس sensations لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا، فالإدراك يشمل التفسير وهذا لا يتضمنه الإحساس. (دافيدوف، 1992ص247).

1-1-3- ويعرفه اندرسون (Anderson, 1995) على أنه محاولة تفسير المعلومات التي تصل إلى الدماغ .

1-1-4- ويعرفه ليندزي ونورمان (Lindsy & Norman ,1977) على أنه تعديل للانطباعات الحسية عن المثيرات الخارجية من أجل تفسيرها وفهمها.

1-1-5- ويعرفه ستيرنبرغ (Sternberg,2003) على أنه العملية التي يتم من خلالها التعرف على المثيرات الحسية القادمة من الحواس وتنظيمها وفهمها.

1-1-6- ويعرفه اندرايد وماري (Andradet May, 2004) على أنه عملية تغيير البيانات الحسية القادمة من الحواس لتكوين صور عقلية عن البيئة. (العتوم، 2012: 102)

ونستخلص من التعريفات السابقة للإدراك بانه عملية عقلية معرفية معقدة وهي العملية الأساسية التي تقوم بتفسير تلك المحسوسات التي تلتقطها حواسنا من العالم الخارجي.

1-2- طبيعة عملية الإدراك:

إن عملية الادراك هي عملية معقدة بدورها تتضمن ثلاث عمليات أساسية وهي كالتالي:

2-1-العمليات الحسية: ويتضمن الادراك الحسي تنبيه الخلايا المستقلة بالمنبهات الفيزيقية الواقعة عليها من العالم الخارجي ولا تنتبه في الإدراك الحسي حاسة واحدة فقط، بل تنتبه في الغالب عدة حواس معا.

2-2-العمليات الرمزية: ويقصد بها تلك الصور الذهنية والمعاني التي يثيرها الإحساس، فالتنبيه يترك أثرا في الجهاز العصبي ويصبح هذا الأثر بعد ذلك بديلا أو رمزا للإحساس أو الخبرة الأصلية.

2-3-العمليات الوجدانية: لكل مدرك حسي حالة وجدانية معينة مرتبطة به ومعتمدة على الخبرة السابقة لهذا المدرك (العريشي، ورشاد، والواحد علي، 2013، ص 49)

1-3- العلاقة بين الإدراك والإحساس:

يرى الباحثين أن هناك علاقة بين مباشرة بين الإدراك والإحساس ، حيث إن انعدام حاسة من الحواس يؤدي إلى انعدام موضوعاتها فالإدراك يستمد مقوماته من الإحساسات التي ينقلها الجهاز العصبي إلى المخ حيث تتم عملية الإدراك ن و الإدراك أساس لكثير من العمليات العقلية العليا كالتفكير و التذكر والتخيل ، والتعلم، فنجد أن التعلم يقوم على أساس إدراك عناصر الموقف الذي يوجد فيه الكائن الحي ، والإنسان يدرك الشيء ثم يؤوله ويضفي عليه معنى من خلال العمليات العقلية ، وكلما زادت خبرات الإنسان كلما أضفى معنى واسع وأشمل على الشيء ، وبذلك فالإدراك الحسي أرقى من الإحساس في

سلم التنظيم العقلي المعرفي ، وهذا المعنى هو الذي يعطي معنى للمثير من صوت وشكل وحجم وهذا يسمى بالإدراك الحسي (إبراهيم ، 2010ص 197)

إذن يمكن القول بأن عملية الإحساس هي أولى العمليات المعرفية قبل عملية الادراك.

عملية الإدراك هي العملية التي تعطي تفسيرات ومدلولات للأشياء التي يحس بها الانسان.

عملية الإحساس هي العملية التي بنقل الصور عن طريق الحواس أو الأعضاء على الجهاز العصبي.

1-4- العوامل المؤثرة في الإدراك:

يستقبل الأفراد المؤثرات الحسية بدرجات متفاوتة فينا بينهم، ويتوقف هذا التفاوت في الادراك على عوامل وهي:

- التركيب الطبيعي للفرد: وهذا يتوقف على عاملي الوراثة والخبرة السابقة.
- الحالة التي يكون عليها الفرد: كالنوم واليقظة والجوع والعطش والصحة والمرض.

الاتجاه العقلي للفرد، فما يتمشى مع اتجاه الفرد العقلي تسهل الاستجابة إليه. (كوافحة، 2011، ص 150)

2- الإدراك البصري

2-1-تعريف الادراك البصري

- تعريف ازنك وكيان (1995) الإدراك البصري عملية بسيطة وعفوية على الرغم من أنه – في الواقع –عبارة عن مجموعة كبيرة وشديدة التعقيد من العمليات المتضمنة في تحويل وتفسير المعلومات الحسية (طاع الله ، 2008،ص 38

- ويرى جاردنر وسشيمان(Gardner ;1986, Scheiman 1997)الإدراك البصري بأنه القدرة على الفهم وتفسير ما تراه العين (Galindo et all,2009 p1)

- ويعرفه جيبسون (Gibson, 1969) بأنه العملية التي نحصل من خلالها على معلومات مباشرة عن العالم من حولنا (Menken , et all p 646).

– أما أنور الشرقاوي (1992) يرى الإدراك البصري بأنه وسيلة الفرد في تحصيل موضوعات وعناصر.

– يعرفه عادل عزالدين الأشول (1987) الادراك البصري بأنه قدرة الفرد على تفسير ما يراه، ويميز بينه وبين الاستقبال البصري حيث حدد الاستقبال البصري بأنه القدرة على استقبال ما يراه الفرد من خلال القنوات البصرية، ويميز بينه وبين بعض المصطلحات التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالإدراك البصري.

2-2-تعريف صعوبات الادراك البصري

- يرى مصطفى فتحي الزيات سنة (2002) أن صعوبات الادراك البصري ويقصد به اضطرابات او قصور التجهيز البصري، او الادراكي اضطراب او قصور على اكتساب القدرة أو المثيرات الدخلة عن طريق العينين واكسابها المعاني والدلالات، وهذه تختلف عن المشكلات المتعلقة بالبصر أو الرؤية من حيث حدتها أو ضعفها.

وكذلك يرى ان صعوبات او اضطرابات التجهيز البصري تؤثر على تفسير المعلومات البصرية وتجهيزها في المخ. (دليل، 2017: 139)

2-3-أنواع صعوبات الادراك البصري:

3-2-1- **صعوبات التمييز البصري:** يعود التمييز البصري إلى الإجراءات التي تمكن الفرد من تعرف جوانب التشابه والاختلاف للمثيرات ذات العلاقة، فالطفل صاحب الصعوبة يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل، كما يصعب عليه ان يميز بين الصورة الصحيحة و المعكوسة للحرف أو الأرقام أو الأشكال (صياح، دس : 25) وكما يشير إبراهيم مجدي عزيز (2008) بأنه عدم قدرة الطفل على تمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر، وقد يكون غير قادر أيضا على تمييز الخصائص المتعلقة

بالحجم والشكل والمسافة والإدراك العميق وغير ذلك من الظواهر والأحداث والأشياء التي تشكل للطفل صعوبة في التعلم، خاصة ما يرتبط بمعرفة استخدام الحروف والكمات والأعداد في القراءة والكتابة والحساب.

3-2-2- **صعوبات الاغلاق البصري:** Visual Closerيمثل الاغلاق البصري محكا على درجة كبيرة من الأهمية كمحدد أو دالة للتمييز البصري (Visual Discrimination) ويشير سميث (Smith، 2001) الى الاغلاق البصري أنه القدرة على تعرف الرمز أو الشيء من خلال جزء منه، وعندما تكون عناصر الشيء الكلي غير مرئية أو كاملة التحديد. ويبدو تأثير صعوبة الاغلاق البصري في كافة الأنشطة الاكاديمية والمدرسية، عندما يتكرر سؤال الطفل عن تحديد الأشياء أو عدم معرفته وإدراكه لها، كم تبدو هذه الصعوبة عند غياب أي عنصر من العناصر المكونة للشيء المرئي. (صياح، دس: 26)

كما يشير أيضا عبد الله (2000) أن الطفل الذي يعاني من مشكلات في الاغلاق البصري يعاني في واحدة أو أكثر من أنماط السلوك الآتية : لا يستطيع أن يمزج بين العلاقات البصرية مثل المزج بين الحروف ليركب منها كلمة ذات معنى ، يعاني من صعوبة في الكتابة إذا كانت الطباعة مختلفة عما تعود عليه كما يعاني من صعوبة في حل المشكلات المفتوحة ، لا يستطيع التوصل إلى فهم ما يراه ، فحين ينظر إلى عدة كلمات في صفحة أمامه تبرز له الحروف جميعا دفعة واحدة فيصعب تجميعها وتركيبها في كلمات ذات معنى مفيدة وأيضا يد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية .

3-2-3- **صعوبات إدراك العلاقات المكانية :** Spatial Relation و تشير إلى اضطراب أو قصور العلاقات المكانية في ضعف أو عدم دقة أو استقبال أو إدراك الأشياء في الفراغ وعلاقتها ببعضها البعض ،من حيث الشكل ، الحجم ، والوضع ، والقرب ، والبعد ، والتكامل، أو التباعد ، ويبدو تأثير هذا الاضطراب أو القصور أو الصعوبة واضحا في كل من القراءة و الرياضيات ، حيث يؤثر اضطراب العلاقات المكانية على الفهم القرائي وفهم الرياضيات ، باعتبار أن هذين المجالين يعتمدان بشدة على

الرموز المتمثلة في الحروف والأرقام والاشارات وهذا ما أشار إليه (Lindgren,2004) (صياح ، دس : 27)

3-2-4- **صعوبات التمييز بين الشكل والأرضية (Figure Ground Disabilities)** يعني هذا المفهوم عدم القدرة أو ضعفها في التركيز على اختيار المثيرات المطلوبة من بين مجموعة من المثيرات المنافسة عند حدوثها في وقت واحد ، وهي مشكلة ترتبط بالانتباه الانتقائي ، وسرعة الادراك ، والطفل الذي يعاني صعوبة في التمييز بين الشكل والأرضية بصريا هو الطفل الذي لا يستطيع التفريق ما بين شكل والأرضية التي تقع عليها ، أي أنه لا يستطيع أن يحدد الشكل الأكثر بروزا وتحديدا عن غيره . (السيد، 2008، ص 275)

إن مهارة أو عملية إدراك الشكل – الأرضية تعني قدرة الطفل على أن يميز شيئا عن الخلفية التي تحمله، وهنا يعد الشيء بمثابة الشكل بينما تعد الخلفية بمثابة الأرضية، وهي هذا الإطار غالبا ما يشار إلى ان مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة إنما ترجع إلى انهم يركزون على نقاط في الصفحة بدلا من أن يركزوا على صفة أو فئة او نوع محدد من المثيرات المكتوبة. وقد توصلت دراسة أجراها لي (Lee,2000)إلى عدم وجود ارتباط دال احصائيا بين كل من القدرة على تمييز الشكل – الأرضية ، الاستقلال- الاعتماد ، القدرة المكانية ، والابتكارية لدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، وحسب السيد سليمان السيد يرى أن السبب قد يعود إلى كثرة أعداد البنات في عينة الدراسة وكذا صغر العينة المستخدمة ، بينما أجرى السيد عبد الحميد (2003) دراسة تهدف إلى مقارنة بين عينتين من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين من الذين ينتظمون دراسيا بالصف الرابع الابتدائي ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين ن حيث اتسم أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالضعف في مهمة الشكل – الأرضية. (السيد، 2008، ص275).

2-4-مظاهر صعوبات الادراك البصري

تظهر مجموعة من المظاهر لدى الأطفال المصابين بصعوبات الإدراك البصري والتي تشمل:

- تظهر صعوبات في التمييز البصري للأشكال والأحجام، الحروف، اللون، النمط، العمق، والكثافة.

- عدم قدرة الطفل التركيز على فقرة السؤال أو الشكل أو الشيء المستقل عن الخلفية البصرية المحيطة به.

- يصعب على الطفل إمكانية تسكين شيء ما أو رمز أو شكل (كالحروف، الكلمات، الأعداد، الصور، الأشكال) في علاقة مكانية لهذا الشيء مع الأشياء الأخرى المحيطة به، أو الخلط في رسم أشكال الحروف أو الأرقام، وكذلك الخلط بين اليمين والشمال.

- عدم القدرة على التعرف على الحروف والأشكال الهندسية والأعداد.

- فشل الطفل في التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا مثل (ر-ز) (ح-خ - ج) (س-ش) أو الكلمات مثل (عمل-علم) (طار-صار).

أما أبو سعد الديار سنة (2015) الذي يرى مظاهر صعوبات الادراك البصري تتجلى في:

- صعوبة التمييز بين الشكل والأرضية (شيء محدد والأشياء المحيطة به)

- صعوبة التمييز البصري (للحروف والأشياء المتجانسة)

- صعوبة الإكمال البصري (عدم القدرة على تمييز المثيرات المعروضة على الطالب مثل اكمال الصورة)

- صعوبة إدراك العلاقات المكانية (عدم القدرة على إدراك أوجه الاختلاف بين الأوجه المتشابهة)

-صعوبة إدراك الاشياء بشكلها الصحيح (عدم إدراك الأشياء ومنها الحروف عند تغيير مكانها او شكلها) صعوبة التمييز بين الكل والجزء للأشياء المعروضة عليه مثل أن ينظر لها على أنها مكونة من جزئين، فنجد بعض الطلبة الذين يعانون من صعوبات الادراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، قد لا

يميزون العلاقة بين الأشياء او الاختلاف بينهم، ويرون الأشياء مشوشة، وقد يعانون من مشكلات الحكم في حجم الأشياء.

ثالثا–صعوبات الإدراك السمعي

1- تعريف الإدراك السمعي

تعدد ت تعريفات الادراك السمعي ومن بين هذه التعريفات وما أورده فتحي يونس (1984) حيث أوضح أن الإدراك السمعي يعني الجانب الاستقبالي من عملية الاتصال الشفوي في اللغة والتي تتضمن الاهتمام والانصات والانتباه لما يستقبل الإنسان من مثيرات صوتية مختلفة.

- تعريف مصطفى فتحي الزيات أن الإدراك السمعي بأنه القدرة على التعرف على ما يسمع أو تفسيره. (الزيات، 2008 ص 326).

- وعرف كذلك الادراك السمعي بأنه يتضمن الارتباط بالخبرة السابقة ويعتمد على التكيف مع البيئة والفائدة المتوقعة للملاحظة اعتمادا على مستوى المعالجة المعرفية، قد يتضمن الادراك السمعي تصنيف الصوت والذي يشمل أصوات كلامية وغير كلامية

(Scharine, et all ; 2014 p 391)

- أما فؤاد أبو حطب (1996) فيقدم تعريف للإدراك السمعي على أنه تلك القدرة التي تعتمد في جوهرها على خصائص المثير السمعي مستوى الإحساس، أو المنبه السمعي في مستوى الانتباه مستقلة عن معرفة الفرد للبنية اللغوية أو الموسيقية.

- تعرف الجمعية الأمريكية للسمع الادراك السمعي: بأنه فاعلية وقدرة الجهاز السمعي المركزي على استخدام المعلومات السمعية، ويتطلب ذلك مجموعة من القدرات السمعية التي تبدأ من الإحساس بالصوت حتى تحليله إلى لغة مفهومة (المجلس العربي للطفولة والتنمية، 2018ص 46)

-

2- تعريف صعوبات الادراك السمعي:

- عرفه سالم وآخرون (2003) بأنه عجز الطفل في إدراك ما يسمعه من أصوات وفي قدرته على تمييزها، فيختلف عليه الأمر، فلا يدرك معنى الصوت وبالتالي معنى الكلمة وما تدل عليه فيقع نتيجة لذلك الالتباس والخطأ، مما يؤثر على فهمه وادراكه وقدرته على الاتصال بالآخرين (جاسم، 2019 ص 5)

- عرفه كذلك كيرك وكاليفنت (1988) بأنه ضعف القدرة على إعطاء معنى للمثيرات التي يتم استقبالها من خلال حاسة السمع ويشمل صعوبة في التمييز السمعي والتسلسل السمعي، ودمج الأصوات والذاكرة السمعية (جاسم، 2019 ص 5).

من خلال التعاريف يمكن القول بأن صعوبات الادراك السمعي هو عجز وضعف في تفسير المعلومات التي نستقبلها من العالم الخارجي عن طريق الأذن وصعوبة معالجتها على مستوى الجهاز العصبي المركزي بالتحديد في المناطق المسؤولة عن تفسير المحسوسات سمعيا مما تظهر صعوبات على مستوى ادراك معاني الأصوات والكلمات وبالتالي سوء الفهم ، الإدراك السمعي هو عملية مهمة التي يحتاجها التلميذ في عملية القراءة ، عملية التهجي ، اللغة والكلام وهما قد تعيق أحد هذه المهارات الأكاديمية حسب الباحثين الذين أجروا أبحاثهم على الجانب الادراك السمعي حسب كيرك وكالفينت.

3- أنواع صعوبات الادراك السمعي:

3-1-صعوبات في مهارة الوعي الصوتي: تعد مهارة الوعي الصوتي مهارة معرفية تعني أن الكلمات التي نسمعها تتكون من أصوات مختلفة كصوت الحروف أو المقاطع لتكون صوتا واحدا هو الكلمة والجملة، وأن لكل حرف أو مقطع من حروف ومقاطع اللغة صوتا خاصا يميزه عن غيره وعند جمع هذه الأصوات تتشكل عندنا الكلمات والجمل والنصوص وتبرز الآثار السلبية لاضطرابات الوعي الصوتي عند الأطفال على صورة:

- ضعف في الفهم القرائي.
- تناقص حجم مفرداتهم اللغوية مما يسبب ضعفا في تفسيرهم للمثيرات التي يتم استقبالها.
- انخفاض دافعية الأطفال نحو القراءة وتكوين اتجاهات سلبية نحوها لأنهم غير قادرين لما يقرؤون (البطاينة وآخرون، 2009 ص 103)

1-2- **صعوبات في مهارة التمييز السمعي:** ويشير إلى قدرة الفرد على تمييز الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام والتمييز بين الحروف المتشابهة صوتا مثل (ق – ك) وكذلك الكمات التي المتشابهة في النطق (هات–بات)

1-3- **صعوبات الإغلاق السمعي:** ويتعلق الاغلاق السمعي إلى معرفة الكل حين يفقد جزءا أو أكثر من الكل والطفل الذي يعاني من صعوبة في الإغلاق السمعي سوف تكون له صعوبة في معرفة الكلمة المنطوقة إذا سمع جزء منها (طميزة، 2009 ص 27)

1-4- التعاقب أو التسلسل السمعي

ويعد من بين المهارات السمعية قدرة على ترتيب وسلسلة الفقرات في قائمة من المفردات المتتابعة ومن بين المهارات التي تحتاج إلى سلسلة ترتيب الحروف الهجائية، أو الأعداد، أو الشهور أو الأيام، حيث أشارت الدراسات التي أجريت على التعاقب أو التسلسل السمعي لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم غير قادرين على تنظيم وترتيب سلسلة ما يسمعون، كما يعانون من صعوبات في تتبع المثيرات السمعية والبصرية مما ينتج عنهم صعوبات على مستوى القراءة او الكتابة أو التهجئة أو الحساب (البطاينة آخرون، 2009 ص 105)

1-5- صعوبات مزج الأصوات السمعية:

وهي قدرة الطفل على خلط صوت يتألف من صوت واحد مع أصوات أخرى ليكون من خلالها كلمة ذات معنى وتعد هذه المهارة من المهارات الهامة في تعليم القراءة والكتابة عند الأطفال وأن أي اضطرابات فيها

ينعكس سلبا على عملية تعلم القراءة بالطريقة الصحيحة، فالأطفال ذوو صعوبات التعلم والذين يفتقرون لمثل هذه المهارة يصعب عليهم القيام بعمليات الاغلاق السمعي، أي جمع مقاطع الكلمات صوتيا ونطقها من خلال اكمال المقاطع الناقصة فيها (البطاينة وآخرون، 2009 ص 106)

1-6- صعوبات الذاكرة السمعية:

- الذاكرة السمعية هي القدرة على تخزين واسترجاع ما يسمعه الفرد من مثير ات أو معلومات سمعية، والأطفال الذين يجدون صعوبة في تخزين واسترجاع ما يسمعونه من مثيرات أو المعلومات المسموعة، يكون من الملائم لهؤلاء الأطفال الاعتماد على المعلومات المقروءة.
- ترتبط صعوبات الذاكرة السمعية في المقام الأول بالجانب الأكاديمي في مجال القراءة والكتابة بشكل صحيح.
- لا يمكن للطفل الذي يعاني من صعوبات الذاكرة السمعية استرجاع نطق أسماء الأشياء.
- لا يستطيع استرجاع الكلمات التي سمعها.
- لا يستطيع أن يعيد ترتيب الكلمات أو الأصوات التي سمعها في تتابعها.
- لا يستطيع أن يسترجع الأحداث في تسلسل منتظم (متولي، 2015 ص 16)

من خلال هذا الطرح يمكن استخلاص أن الذاكرة السمعية هي عملية مهمة في الجانب الأكاديمي إذ تقوم على تنظيم وتخزين المعلومات واسترجاعها وقت الحاجة، وحسب الدراسات التي أجريت في مجال صعوبات الذاكرة أظهرت نتائج البحوث إلى أن هؤلاء الأطفال يواجهون صعوبات في التعبير الكتابي والكتابة وكذلك القراءة.

4- مظاهر صعوبات الادراك السمعي

وتظهر هذه الصعوبات في مجموعة من الصور التي تتمثل في:

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية من أهم مميزات الطلبة الذين يعانون من مشكلات سمعية في القراءة.

- عدم القدرة على تمييز التشابه والاختلاف بين الكلمات، فالأطفال الذين يعانون من مشكلات سمعية قد لا يستطيعون تمييز الكلمة التي تبدأ بحرف السين مثلا من بين مجموعة الكلمات التي تقرأ على مسامعهم، بالإضافة إلى ذلك فإن هؤلاء الطلبة لا يستطيعون التمييز بين الكلمات المتشابهة التي تختلف عن بعضها في صوت واحد فقط، لذلك فإن معظم الاختبارات السمعية تركز على قياس هذه القدرة.

- يعاني هؤلاء الطلبة أيضا من عدم القدرة على التمييز بين الكلمات ذات النغمة المتشابهة، لأن ذلك يتطلب قدرة على تحديد التشابه السمعي بين هذه الكلمات.

- وتعتبر هذه القدرة واحدة من عدة مهارات يمكن تقييمها في سنوات المدرسة الأولى.

- إن الطفل الذي يواجه صعوبة في التمييز بين الأصوات العالية والمنخفضة أو بين أصوات الحيوانات أو أصوات السيارات سيواجه مشكلة في تمييز الأصوات اللغوية عن بعضها مثل أصوات الحروف (ص . س) (ض –ظ)

- صعوبة مزج الأصوات، والتي يقصد بمزج الأصوات هي مزج الأصوات معا لتشكيل كلمات، إذ نجد الطفل في هذه الحالة لا يستطيع جمع أصوات وتكسل بها كلمة مثل (ر، أ، س) لتكوين كلمة (رأس).

- ومن الواضح أن مثل هذه هؤلاء الأطفال سيواجهون مشكلات في تعلم القراءة عندما يتم التركيز في التدريس على تعليم الأصوات منفصلة عن بعضها البعض وبالتالي يصعب عليهم جمع هذه الحروف منفصلة لتكوين كلمات. (محمد، 2006 ص 55–56–57).

خلاصة

اختلقت رؤى الباحثين في تقديم مفهوم لصعوبات التعلم حيث هناك من فسرها من الجانب النورولوجي العصبي، وهناك من قدم مفهوما تربيا، وهناك من قدمه من الجانب المعرفي، كما قام الباحثين إلى تقسيمها إلى شقين رئيسيين هي صعوبات تمس الجانب النمائي كصعوبات الانتباه والادراك والذاكرة وصعوبات أكاديمية التي تشمل صعوبات القراءة والكتابة والحساب، وتعتمد على محكات التشخيص التي بدورها اختلف فيها الباحثين والعلماء إلا أنهم اتفقوا على محكين أساسيين وهما محك الاستبعاد ومحك التباين، وأيضا عن الأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات لديهم مظاهر التي تمس صعوبات التعلم النمائية كالإدراك البصري والسمعي وأخيرا يمكن القول أن صعوبات التعلم بصفة عامة أنها إعاقة خفية.

الفصل الثالث
تقدير الذات

تمهيد

أولا – الـــــــــــــــــــــــــذات

1- مفهوم الذات

2- مكونات الذات

3- ديناميكية الادراك الخاصة بمفهوم الذات

ثانيا – تـــــــــــــــقدير الــــــــــــذات

1- مفهوم تقدير الذات

2- الفرق بين مفهوم تقدير الذات ومفهوم الذات

3- العوامل المؤثرة في تكوين الذات

3-1العوامل الذاتية " تتعلق بالفرد نفسه"

3-2-العوامل الخارجية " مؤسسات التنشئة الاجتماعية

4- النظريات المفسرة لتقدير الذات

4-1-نظرية ريزنبيرغ (RESEMBERG)

4-2-نظرية كوبرسميث (COPER SMITH)

4-3-نظرية زيلر (ZILIER)

5- مستويات تقدير الذات

5-1-التقدير العالي للذات

5-2-التقدير المنخفض

6- نمو تقدير الذات

7- تقدير الذات لدى الطفل

8- العلاقة بين تقدير الذات وصعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد

يعد تقدير الذات من مفاهيم الصحة النفسية والهامة في تكوين شخصية الطفل خاصة، كما استلهم العديد من الباحثين والعلماء نظرا لأهميته والذي أخذ مكانة بارزة في نظريات الشخصية التي على أساسها تقوم بادراك وإعطاء معنى من الجانب النفسي والشخصي والمعرفي والعقلي، ومن هذا المنطلق سنحاول عرض في هذا الفصل مفهوم خاص بمفهوم تقدير الذات والفروق بينه وبين المفاهيم الأخرى، ثم تقديم بعض النظريات التي فسرت وتناولت مفهوم الذات ثم التخصص في مفهوم تقدير الذات الذي يمثل جزء من مفهوم الذات، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة فيه ثم الالتفات بالعلاقة بين تقدير الذات وصعوبات التعلم.

أولا–مفهوم الذات

1 – مفهوم الذات:

1-1- يعتبر وليام جيمس (William Jams) سنة (1908) من أوائل العلماء الذين اهتموا بعلم الذات، وما زالت كتاباته تعتبر مصدرا أساسيا في الحديث عن نمو تقدير الذات. وقد اعتبر جيمس الذات ظاهرة شعورية تماما ويرى: أنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له. وقد قسم الهوية (Identity)او ما يساميها بالأنا Me (تختلف عن مفهوم الذات الأنا لدى فرويد Ego) إلى ثلاثة أقسام وهي:

- الأنا المادية Material Me: والتي تشير إلى جسم الإنسان وممتلكاته وأسرته وكل الماديات التي يمكن أن يشعر الفرد بوحدة وانسجام معها.
- الأنا الاجتماعية Social Me: والتي تشير إلى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تصورات الآخرين له.
- الأنا الروحية Spiritual Me: وهي حالة من الشعور والعواطف التي يدركها الفرد.

كما ان "جيمس" أضاف لفهم الأنا يجب عدم التركيز على مكوناتها، بل يجب النظر إلى المشاعر والعواطف التي تحدث مثل تقبل الذات (Self – acceptance) والفعال التي تحدث مثل البحث عن الذات Self –Searching وحفظ الذات .Self Preservation

1-2- ويرى كولي(Cooley) سنة (1902) بأنه لا يمكن فصل الذات عن المحيط الاجتماعي للفرد أو الأشخاص الذين يتفاعل معهم، والذي يوضح بأن مفهوم الفرد عن ذاته يتوقف على إدراكه لردود فعل الآخرين نحوه. **(الضيدان، 1424هـ ص15)** وتتفق "ميد" مع " كولي" في اعتبار الذات ظاهرة اجتماعية. وترى "ميد" بأن الفرد يستدخل أفكار واتجاهات الأشخاص الهامين في حياته، وذلك عن طريق ملاحظة تصرفاتهم وانفعالاتهم ويتبناها (بغير علم)، ثم يقدمها على أنها منه، ويستدخل كذلك نظرتهم نحوه، فهو يقدر نفسه بقدر ما يقدرونه، ويقلل من قيمة نفسه بقدر ما يرفضونه ويهملونه ويقللون من شأنه. **(الضيدان، 1424هـ ص16)**

1-3- أما مفهوم الذات لدى روجرز: فهو ذلك الكل التصويري المنظم والمتناسب المتكون من ادراكات الفرد لخصائص ذاته وعلاقته بالآخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الإدراكات، وهو المسؤول عن إحداث القلق لدى الفرد **(القمش، 2006 ص10)**

1-4- أما حامد زهران (1987) يشير إلى أن الذات هو الشعور والوعي بكينونة الفرد، والذات تنمو وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي وتتكون بينية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتستمر الذات المدركة والذات الاجتماعية والذات المثالية، وقد تمتص قيم الأخرين وتسعى إلى التوافق والثبات، وتنمو نتيجة للتقييم والتعلم. **(خليل، 2011ص 8)**

1-5- تعريف حسن عبد الجواد (1999): مفهوم الذات هو الصورة التي يكونها الشخص عن نفسه سلبا أو إيجابيا، وتساعده في تقييم نفسه، حيث يعبر عما لديه من أداء وأفكار ومعتقدات ومشاعر، واتجاهات تؤثر في مختلف نواحي حياته الجنسية والنفسية والاجتماعية.

1-6- تعريف مصطفى كامل (1993): هو فكرة الشخص عن ذاته وما هو إلا الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه وفي ضوء أهدافه وإمكاناته واتجاهاته نحو هذه الصورة، ومدى استثمارها.

1-7- تعريف العنزي(1999) بأن مفهوم الذات ليس بعدا شخصيا محددا وإنما هو بناء نفسي متنوع ومتغير يعتمد في بنائه على كم هائل من الاعتقادات عن الذات التي تنتظم في عدد كبير من مخطوطات الذات تراكمت خلال خبرات الفرد في مختلف المواقف الحياتية.

1-8- لابين وجرين (1981) فيعرفان مفهوم الذات بصورة أكثر تحديدا بأنه: تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته ومشاعره. **(فرح، 2016: 38)**

من خلال التعريفات السابقة نرى أن كل الباحثين يرون مفهوم الذات من زوايا مختلفة:

- ✓ هناك من يراها بأنها تلك الصورة التي يكونها الفرد عن شخصه من خلال المعتقدات والخبرات السابقة.
- ✓ هناك من يراها بأنها ذلك التقييم الذي يكونه الشخص عن نفسه من خلال المظاهر والخلفيات والأصول.
- ✓ وهناك من يرى أن بنية تكوين الذات ماهي إلا نتاج عن التفاعل مع البيئة واما أن تكون صورة إيجابية أو سلبية هذا ما يراه كل من حامد زهران (1987) وحسن عبد الجواد (1999).

2-مكونات الذات:

تتكون الذات في نظر والاسرلابيلن، بيرت جريف (1981) من ثلاث مكونات رئيسية هي:

2-1- **المكون المعرفي:** وهو مجموعة التصورات أو المعارف التي يكونها الفرد عن نفسه، إلى تصوراته عن خصائصه كشخص له قدراته، وأهدافه . ومعتقداته، وكذلك القيم التي يعشقها وجه نظرة عن نفسه في الماضي والمستقبل، وإدراكه لخصائصه الجسمية وتصوره لنفسه بشكل عام.

2-2- **المكون الوجداني:** ويشمل مشاعر الانسان وعواطفه، ومآلته النفسية الناتجة عن الظروف الطبيعية والبيئية التي يتعامل معها بالإضافة إلى الفكرة التي يكونها عن نفسه سواء كانت إيجابية أم سلبية.

2-3- المكون الاتجاهي: ويشير إلى اتجاه الفرد عن نفسه – ذاته-سواء كان إيجابيا أم سلبيا بشكل كلي أو جزئي كتقبل الذات أو رفضها ككل، أو جزئيا (كالسرور من قدرته على التعلم وعدم السرور من تعوضه لمرض جلدي في جسمه). وتنظيم وبلورة عالم الخبرة للاستفادة منها في المواقف التي يمر بها الفرد، وهو ينظم ويحدد السلوك وتتأثر هذه الوظيفة بالنضج والتعلم بالحاجة إلى الأمن. **(سراج الدين، 2011ص 16)**

إذن نجد أن لمفهوم الذات ثلاث مكونات حسب كل من "والاسرلابيلن وبيرت جريف" ويتمثل في المكون المعرفي الذي يمثل تلك التصورات والخبرات والمعتقدات التي يكونها الفرد عن ذاته ثم المكون الوجداني الذي يكمن في المشاعر والانفعالات المكونة لدى الفرد والناتجة عن التفاعلات البيئية والطبيعية، ثم المكون الاتجاهي الذي يمثل تلك الاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه سواء كانت إيجابية أو سلبية والتي تؤدي إلى تقبل الذات بشكلها الجزئي أو الكلي.

3- <u>ديناميكية الادراك الخاصة بمفهوم الذات</u>

يذكر روجرز أنه عندما تحدث الخبرات فإنها تكون رمزية ومدركة ومنظمة ولها علاقة ما بالحياة لكننا لا نعرفها لأنها لا توجد علاقة ملحوظة بينه وبين كيان النفس. فان مفهوم الذات لدى الأفراد يحدد نوع وكيفية الخبرة التي يدركونها. ومن ثم فان الادراك اختياريا وفقا لما إذا كانت الخبرة متعارضة مع مفهوم الذات القائم أو غير متعارضة. على أساس نسبي يتحدد مفهوم الذات وفقا لتعرضه للخبرة بطريقة ثابتة انتقائية معينة فحسب.

ويؤكد كل من "شافر" و"شوبن" الافتراض الذي يقول حيث أن الفكرة الذاتية تشكل خبرات جديدة لتلائم النمط المتكون لهذا المفهوم الذاتي فان كثيرا من السلوك يمكن فهمه عندما يحاول الشخص أن يدعم من ثبات مفهومه الذاتي حينئذ يتجدد نوع من توازن النفس بدرجة كبيرة، ويذكر "سينج كومي" أن كل السلوك يتحدد ويتصل صلة وثيقة بمجال الظواهر للكائن الحي الذي يقوم بسلوك معين، وهذه هي الطريقة التي يسلك بها الفرد سلوكه نتيجة ادراكه للموقف في زمن حدوثه. فيما يدركه الفرد وكيفية تفسيره لما يدركه يتوقف على مفهوم الذات **(حمزاوي، 2017ص82)**

ثانيا–تقدير الذات:

1- <u>تعريف تقدير الذات</u>

1-1 – إتش. إس. سوليفان: كل مشاعر المرء بالأهلية والكفاءة، وقيمة الشخصية التي تجعله متماسكا.

1-2 – دي. سي. بريجز: هي الطريقة التي يشعر بها المرء إزاء ذاته وحكمه العام عليها وإلى أي مدى يحب ذاته.

1-3 – جويل بروكنر: سمة تشير إلى درجة محبة أو كراهية المرء لذاته.

1-4–دنيس وايتلي: الشعور الداخلي العميق بقيمة الذات.

1-5 – أيه باندورا: الشعور بالقيمة والكفاءة الشخصية الذي يربط المرء بمفاهيمه وتصوراته عن ذاته. **(سينج مالهي، ريزنر، 2005ص2)**

1-6– قدم موريس روزنبورغ (1965) Rosenborg طريقة أخرى لتعريف تقدير الذات والتي أدى بذلك على تطور هذا المجال وهو التعريف الأكثر استخداما اليوم، ويراه بأنه موقف إيجابي أو سلبي تجاه شيء

معين ويعبر المرء عنه بالشعور الجيد أو الرضا بالكفاية والتي تظهر نتيجته في درجة عالية في مقياس تقدير الذات (Mruk , 2013 p 14)

1-7- **تعريف كوبر سميث** COOPER SMITH (1967): هو تقييم يضعه الفرد وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد أنه قادر وهام وكفرد.

1-8- ويرى (Olsen et all, 2008) أن مصطلح تقدير الذات يعكس التقييم الانفعالي للشخص تقييمه لذاته كالشعور بالفخر أو الرضا ويرى أن تقدير الذات يرتبط ارتباطا وثيقا بوعي الذاتي والرحة النفسية لدى الفرد. (Augestad, 2017 p2)

1-9- ويرى **سليمان عبد الواحد** سنة (2007) أن تقدير الذات هو مجموعة من الاتجاهات والخبرات التي يتبناها الفرد عن ذاته من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به، بحيث تكون لهذه الاتجاهات والخبرات تأثيرا على صورته الانفعالية والسلوكية (حشايشي، شوال ،2018: 151)

1-10- **أما عبد الرحيم بخيت** يعرفه بأنه مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به نحو حكم الفرد تجاه نفسه وقد تكون بالموافقة أو الرفض **(لقوقي، 2016ص 53)**

1-11- **تعريف عسكر (1989)** تقدير الذات بأنه الشعور بالفخر والرضا عن النفس ويكتسب الفرد التقدير من خلال خبرات النجاح التي يمر بها، ويستند الفرد في حكمه على نظرة الآخرين له ومن الشعور الذاتي **(أبو مرق، 2015 ص7)**

من خلال هذه التعاريف نرى أن الباحثين اتفقوا على تقدير الذات بأنه:

2- بأنه شعور أو إحساس داخلي

3- هو شعور قد يكون إيجابي أو سلبي لدى الفرد.

4- هو تقييم يضعه الفرد اتجاه نفسه.

5- هذا التقييم يكتسبه الفرد من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد في المراحل العمرية.

2-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

يرى الباحثون أن هناك فرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات لأن كلاهما يحمل معنى مختلف، فالأول يعني فكرة الفرد عن نفسه، والثاني يشير إلى القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه سواء بالإيجاب أو بالسلب ما ينجم عنه ما يسمى بتقدير الذات المرتفع أو المنخفض.

وهنا قدم كوبر سميث Cooper Smith تعريفا للتفريق بين بينهما، فمفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآرائه عن نفسه بينما تقدير الذات فيتضمن التقييم الذي يضعه وما يتمسك به الفرد من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، فهو يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، كما يشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته. ويشير بورن (Born) إلى أن مفهوم الذات هو الحكم أو التقييم الذي يضعه الفرد لأفعاله ورغباته بناء على القيم التي يؤمن بها، أما تقدير الذات فهو تقييم الفرد لذاته بناء على القيم التي تبناها خلال مراحل التنشئة الاجتماعية ويكون هذا التقييم إيجابيا أو سلبيا كما أن تقدير الذات يؤثر على مفهوم الذات من حيث مجموع الحكام التي يطلقها الأفراد المهمون في حياة الفرد **(أيلاس، دس: 171)**

أما هاماتشيك (Hamacheck)(1978) بين ثلاثة مصطلحات:

الذات Selfوتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري.

مفهوم الذات Self-Conceptويشير إلى المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا في لحظة زمنية معينة أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبرتنا بأنفسنا والوعي بها.

تقدير الذات Self-Esteemويشمل مستوى تقييم الفرد لنفسه أو تقدير صلاحيته كقوله أنا ذكي، أنا اجتماعي، أنا صادق. **(الزبيدي ،2009ص31)**

اذن حسب رأي الباحثين يرون ان مفهوم الذات هو عبارة عن آراء واتجاهات والأفكار والمعتقدات التي يكونها الفرد عن ذاته حسب (برون وهاماتشيك)، أما تقدير الذات فهو ذلك التقييم الذي يضعه الفرد عن نفسه بناء عن القيم أو العادات التي يكتسبها الفرد من خلال التنشئة الاجتماعية حيث يكون التقييم إما إيجابيا أو سلبيا.

3 –العوامل التي تؤثر في تكوين تقدير الذات

يذكر وولف Wolf أن إدراك الذات عن طريق الاستدماج والاسقاط يكون في مجمله الحسن واسقاط القبيح، والتوازن بين العمليتين ليس مضمونا تماما مما يجعل الزيادة في جانب تسبب النقصان في الجانب الآخر لذلك نجد أن تقدير الذات عرضة لعوامل دينامية ذاتية تؤثر فيه وحسب وولف أن الشخص إذا عبر عن نقص الانسجام بين الصورة الداخلية للذات والواقع الخاص بالذات فإنه يتوتر انفعاليا، وحسب كامل (2003) يفترض أن غياب التعرف على الذات هو في حقيقته مقاومة للتعرف على الذات والحكم الانفعالي عليها. **(الزبيدي، 2009ص34)**

كما أن كثير من مشكلات الطفولة الباكرة ينجم عنها الشعور بانخفاض اعتبار الذات فالشعور الذي يحمله الأطفال نحو أنفسهم هو أحد محددات السلوك البالغ الأهمية وشعور الطفل بأنه شخص بلا قيمة يفتقر إلى احترام الذات يؤثر على دوافعه واتجاهاته وسلوكه.

وهناك نوعان من العوامل المؤدية إلى تكوين تقدير الذات مرتفع أو منخفض:

3-1- عوامل تتعلق بالفرد نفسه:

فلقد ثبت أن درجة تقدير الذات لدى الطفل تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة، ساعد ذلك نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا

أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته.

3-2- **عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية:** وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي تربى ونشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

- هل يسمح له بالمشاركة في أمور العائلة؟
- هل يقرر لنفسه ما يريد؟
- ما نوع العقاب الذي يفرض عليه؟
- نظرة الأسرة لأصدقاء الفرد (محبة أم عداوة)

وخلاصة القول أنه بقدر ما تكون الإجابة على هذه الأسئلة موضوعية إيجابية بقدر ما تؤدي إلى درجة عالية من تقدير الذات ، كما أن في دراسة كوبر سميث (1967) Cooper Smith قد وجد أن التلاميذ ذوي التقدير الذات الإيجابي أن آباءهم أنفسهم لديهم تقدير موجب لذواتهم ، في حين أن التلاميذ ذوي التقدير المنخفض أن آباءهم أنفسهم لديهم تقدير منخفض لذواتهم ولديهم اهتمامات أقل نحو أبنائهم ولا يستطيعون اتخاذ القرارات ومن ثم يؤثر ذلك على الأبناء فينخفض مستوى تقديرهم لذواتهم .. أما عربيات والزغلول سنة (2008) يرون أن الخبرات الإيجابية التي يتعرض لها الأفراد داخل المؤسسات الاجتماعية والتعليمية تعمل على تنمية الشعور بالأمن النفسي لديهم وتعزز من مستوى تقدير الذات لديهم ، في حين تلعب عوامل الحرمان والتفكك الأسري والتسلط إلى الوحدة النفسية والشعور بعدم الأمن النفسي وتدني مستوى تقدير الذات .**(الزبيدي ، 2009 ص35)**

وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تقدير الذات من حيث تقبل الذات أو الرفض الذات ويمكن اجمالها فيما يأتي:

- **مثيرات البيئة** : إن ذات الشخص إنما هي جزء مكمل للبيئة و للعالم المحيط به ، ويعني ذلك أن من واجب الفرد أن يرى نفسه ضمن الوضع العام مع تقديره لذاته تقديرا صحيحا ، لأن النفس البشرية تحتوي على احتمالات بالغة لنمو الكفاءة الشخصية والسعادة والقدرة الاجتماعية والثقة بالنفس، وهذه من مقومات تقبل الذات ولا يأتي تحقيق هذه الامكانيات إلا إذا تكونت لدى الفرد صورة حقيقية عن الذات، وكان خاليا من التأثير باتجاهات الآخرين، أما عن رفض الذات فإنه يحدث عندما تكون رغبات الفرد غير واقعية متعارضة مع إمكاناته ولا يمكن تحققها، وتكون عاملا من عوامل اضطراب الشخصية والتي تؤدي بدورها إلى عدم توافقه مع ذاته، وهكذا تلعب كثيرات البيئة دزرا مهما في تقدير الفرد لذاته، من حيث تقبل الذات أو رفضها، ويرتبط ذلك ارتباطا وثيقا بتكوين الصورة الحقيقية للذات .
- **القدرة العقلية:** تلعب القدرة العقلية دورا مهما في التأثير على تصور الذات وبالتالي تقدير الذات لدى الطفل، وتتضح هذه العملية أكثر في مرحلة المراهقة، حيث ان المراهقة تتمتع بإطار مرجعي ينفتح على العالم الخارجي ومع التقدم في السن نجد أن التركيز في المدرسة ينتقل من القدرة العقلية إلى القدرات الأخرى المكملة لهذه القدرة، مثل القدرة اللغوية، والقدرة الميكانيكية والقدرة الفنية. وبذلك يستطيع الفرد أن يفهم قدراته الحقيقية، وبذلك يتمكن الفرد من تكوين صورة لذاته يرضى عنها أو يرفضها.
- **الخصائص الجسمية:** ولها أهمية كبيرة بالنسبة لصورة الفرد لذاته ومفهومه عنها، حيث يرجع اهتمام الفرد بجسمه إلى سن الطفولة، وصورة الجسم تتأثر بالخصائص الموضوعية مثل الحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي والخصائص الجسمية تعتمد على المعايير الاجتماعية لتصور الذات في الدراسات التي قام بها كلا من سيكورد وبكمان (Secord & Beakman) ، وقد أوضحا أن الحجم الكبير للجسم يؤدي إلى الرضا عن الذات بالنسبة للرجال ، وأنه كلما كان الجسم أصغر من المعتاد فإن ذلك يؤدي إلى الراحة النفسية ولرضا عن الذات بالنسبة للنساء. **(الزبيدي، 2009 ص36)**

ويلخص ماسلو وميتلمان العوامل التي تؤثر في تقدير الفرد لذاته في العوامل التالية:

6- عوامل ثقافية: كنظام الاستبدادي في الاسرة والتربية الاستبدادية في المدارس.

7- عوامل ترجع إلى الطفولة المبكرة: مثل الإسراف في الحماية القائم على التسلط من قبل الوالدين والتسلط من الغير والمنافسة مع اخوة أكبر والحاح الوالدين في استثارة غيرة الطفل بمقارنته بأطفال آخرين والصرامة المفرطة في النظام، وعدم استخدام المدح الاحترام والتقدير وانعدام الاستقلالية، وطول الاعتمادية على الآخرين.

8- عوامل ناشئة عن المواقف الجارية : كالعيوب الجسمية مثل الإعاقة أو العجز عن الوفاء بالتزامات الدور أو متطلبات الحياة من صفات الذكورة والأنوثة وصرانة المثل والشعور بالإثم والذنب وهذا حسب ما يراه الباحث عفاف الكثيري سنة (2004) وكذلك حسب دراسته التي وجد أن هناك علاقة بين مفهوم وتقدير الذات والحرمان الوالدي فنجد أن المحرومين من الوالدين أقل تقديرا لذواتهم بل أنهم منخفضي التقدير مقارنة بغيرهم من غير المحرومين من الوالدين كما أن يوجد حرمان مع وجود الوالدين بسيي الظروف الاجتماعية من إهمال وغياب وسوء تربية ونشئ المشكلات الأسرية بين الوالدين وكل ذلك يسهم في انخفاض تقدير الذات لديهم. **(الزبيدي، 2009: 37)**

4- النظريات المفسرة لتقدير الذات:

توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث نشأته، ونموه وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في اثبات المتغير الذي يقوم على دراسته ومن هذه النظريات:

4-1- نظرية روزنبرج Rosenberg(1965)

تدور أعمال "روزنبرج" حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها. **(يونسي، 2012 ص80)**

لذا نرى أن اعمال " روزنبورغ" قد دارت حول دراسة نمة ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد ، وقد اهتم "روزنبرغ" بتقييم المراهقين لذواتهم ووضع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة ، واهتم بالدور الذي تقوم به الاسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا ، والمنهج الذي استخدمه "روزنبرغ" هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السائق واللاحق من الأحداث والسلوك .

وأعتبر "روزنبرغ" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولكنه فيما بعد عاد واعترف بان اتجاه الفرد نحو ذاته ربما يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى **(يونسي، 2012ص 80)**

4-2- نظرية كوبر سميث (Coopersmith , 1976)

أعمال كوبر سميث تمثلت في دراسته في تقدير الذات عن الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، حيث لم يحاول أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، ويعتبر كوبر سميث أن النقص في تقدير الذات متعلما أيضا عن طريق إهمال الأهل أو اللامبالاة، والحدود الكثيرة. **(الحجري، 2011: 16)**

وأكد كوبر سميث بشدة على أهمية تجنب فرض الفروض غير الضرورية ، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين : التعبير الذاتي وهو ادراك الفرد لذاته ووصفه لها ، والتعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية ، ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات ، تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم

ذوو قيمة ، وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون انهم غير ذوي قيمة ، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات ، وهي : النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات . **(الحجري، 2011ص16)**

لقد بين كوبر سميث أن هناك ثلاثة من حالات الرعاية الوالدية تبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء وتدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء واحترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء، وعرف كوبر سميث تقدير الذات بأنه ما يجريه الفرد من تقييم لذاته من حيث القدرة والأهمية وقد اتسم اتجاه الانسان نحو نفسه بالاستحسان او الرفض

4-3- نظرية زيلر: (ZILLER)

قد نالت أعمال زيلر شهرة أقل من سابقتها وحظيت بدرجة أقل من الشيوع والانتشار وهي في نفس الوقت أكثر تحديدا وأشد خصوصية.

إذ يرى (Ziller) أن تقدير الذات عبارة عن البناء الاجتماعي للذات، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي.

ويصف (Ziller) تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد بذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك. وتقدير الذات طبقا ل (Ziller) مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

كما يؤكد زيلر (Ziller) على العامل الاجتماعي لتقدير الذات، جعله يدعي أن المناهج والمداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير الذات **(بدرة، 2016ص402)**

نرى تقدير الذات حسب زيلر ما هو إلا بناء وتكوين اجتماعي للذات وهذا التقدير يكونه الفرد عن نفسه نتيجة التغيرات الاجتماعية التي تحدث في البيئة التي يعيش فيها الشخص، كما اعتبر أن تقدير الذات هو العامل الأساسي الذي يحدد نوعية التغيرات التي تحدث في تقييم الفرد لذاته، والتقدير هو الرابط بين تكامل الشخصية واستجابات الفرد لمختلف المثيرات التي يتعرض لها.

5-مستويات تقدير الذات

يرى الكثير من العلماء والباحثين أن تقدير الذات يتغير حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله المختلفة ولتقدير الذات مستويان الأول إيجابي والثاني سلبي، حيث يتميز كل مستوى بخصائص تؤثر بدرجات متفاوتة على الفرد وعلى تفاعله مع الآخرين وهذين المستويين هما:

5-1- التقدير المرتفع للذات : لقد تناول معظم الباحثين تقدير الذات من حيث الفارق بين مستويات التقييم للأنا المدركة والأنا المثالي حسب بيرون (1964) الفرق البسيط بين الأنا المدركة والأنا المثالي مؤشر لتقبل الذات وهذا ما يحقق توازن الشخصية والتكيف الاجتماعي ، كما يؤكد كل من "تيبي وسلبر" (1965) أن تقدير الذات يضمن إحساس الفرد بالرضا عن نفسه وكذا التوافق بين صورة الذات والصورة المثالية للذات ، وفي مثل هذه الحالة يكون الشعور بالارتياح الجانب الانفعالي الغالب ،حيث يكون المفهوم مشتقا من خبرات متتبعة ويصور مفهوم الذات في الحالة "أنا محبوب أنا نستقل ".

ويرى إبراهيم أبو زيد ان الأشخاص ذو تقدير الذات المرتفع يستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد، ويستلزم لتقدير الذات المرتفع الشعور بالكفاءة الشخصية، والقيمة الشخصية والشعور بالثقة

بالنفس واحترام الذات وحاجة الفرد لتقييم ذاته تعتبر متأصلة ونابعة من رغبة فيها. أما مريم سليم تشير الى ان الذين لديهم تقديرا عاليا للذات يتضمن بما يلي:

- ينظرون الى أنفسهم نظرة واقعية، يقبلون أنفسهم كأشخاص مقبولين يستطيعون ان يحددوا نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم ويستند تقديرهم لأنفسهم الى تغذية راجعة صحيحة، وليس لما يحبون ان يعتقدوا عن أنفسهم، ويكون لديهم مجموعة كبيرة من الأصدقاء يقيمون علاقات معهم، ويستطيعون الانسجام معهم سواء في المدرسة أو في العمل، كما أن آراءهم قوية ولا يخشون التعبير عنها ولا يشعرون بالتهديدات بسبب المواقف الجديدة، وعندما يواجهون بأخطائهم يقرون بها ويستطيعون إيجاد الحلول لمشكلاتهم. **(الشايب، قدوري،2015ص 17)**

5-2-التقدير المنخفض للذات

أن الشخص ذو التقدير المنخفض لذاته ، هو الذي يفقد الثقة في قدرته فيعمل باستمرار على افتراض أنه لا يمكنه أن يحقق تطلعاته ، وأنه سبب أو لآخر يشعر انه مقدر لذاته الفشل بالتالي نجد أن مفهومه لذاته يكون مصور العبارات " أنا مكروه" أنا ضعيف وهذا حسب سيد خير الله ، أما الضيدان يرى أصحاب التقدير المنخفض يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة ، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لأرائها وأحكامها ، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع ، حيث يسجلون درجات أعلى على مقياس المراقبة الذاتية ، وهم كذلك يعانون من مشاعر العجز والدونية والتفاهة وعدم التقبل، ويفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة ، كما يميل أصحاب التقدير المنخفض إلى عزو فشلهم إلى أسباب ذاتية ، فهم يميلون إلى المعلومات التي تؤكد تقديراتهم لذواتهم الأدنى عن المعلومات التي تفيد في أنهم أفضل مما تعبر لهم مشاعرهم **(الشايب ، قدوري ، 2015ص 188)**

ويرى الباحثان الشايب وقدوري سنة (2015) أيضا أن الأفراد الذين لديهم تقدير متدني في الذات يتميزون بـ:

_ صعوبة في الانفصال عن آبائهم

- يتركون مسافة بينهم وبين الآخرين
- لا يشاركون في النشاط إلا إذا بدا لهم بان الوضع آمن
- نادرا ما يطرحون أسئلة أو يتطوعون للإجابة عن الأسئلة المطروحة
- يجدون صعوبة في التبادل والمشاركة
- يميلون الى بناء علاقة وثيقة مع عدد محدود من الطلاب
- يشعرون بالتوتر ويخشون المجازفة ولا يقيمون علاقات إيجابية مع الآخرين.

6-نمو تقدير الذات:

يمر تقدير الذات بمراحل متعاقبة تساهم في تعزيزه بداية بالطفولة ووصولا للرشد

6-1-مرحلة الطفولة: يبدأ تكوين تقدير الذات منذ الطفولة، من خلال إدراك الطفل لمشاعر الآخرين نحوه، حبا أو كراهية، تقبلا أو نبذا، رعاية أو اهمالا. ويشير سيلجمان (Silegman 1999)

إلى أن تقدير الذات تتضح معالمه في الثامنة من العمر. ويرى كوبر سميث أن تقدير الذات مثل أي خاصية نفسية تبدو أنها تثبت نسبيا بين (7-10) سنوات من عمره.

6-2- مرحلة المراهقة: يرى اريكسون أن جماعة الأصدقاء في هذه الفترة لها تأثير كبير على الشخصية، ويعتقد سوليفان (Sullivan)أن مشاكل مرحلة المراهقة من افتقار المراهق للعطف والحنان والفشل في الحصول على جماعة صداقة، ووجود نظام متصلب ومشوه كلها عوامل تؤدي إلى انخفاض تقدير الذات في هذه المرحلة. **(حمزاوي، 2017: 97)**

بالنسبة لباباليا وفلدمان (Papalia. Olds&Feldman)سنة (2001) يتطور تقدير الذات خلال المراهقة في سياق العلاقات مع الرفاق على نحو كبير ، خاصة أولئك الذين من نفس الجنس. واتساقا مع وجهة نظر (جيليجان)، فإن تقدير الذات لدى الذكور يبدو مرتبطا بالمنافسة لتحقيق الإنجازات الفردية، وبالعلاقات مع الآخرين لدى الاناث **(حمزاوي، 2017: 98)**

6-3- مرحلة الرشد: إن تقدير الذات عند الر اشد بالنسبة لأندري وليلورد (André et Lelord 1999) ليس حالة مستقلة وليدة المرحلة، ولكن هو ناتج بناء مستمر تبدأ منذ الطفولة المبكرة، ففي كثير من الحالات ولفهم تقدير الذات عند الراشد لابد من الغوص في الطفولة التي أحدثته، إلا أنه بالنسبة للراشد فرغم البداية المتعثرة لتقدير الذات في الطفولة فهو ينجح في بناء تقدير ذات أكثر صلابة مما يجعله أكثر مقاومة للصعاب. كما أن تقدير الذات هو نتاج لتلك الصورة التي يكونها الفرد عن ذاته وذلك من خلال العلاقة التي يرتبط بها الفرد بالمجتمع الذي يعيش فيه ، حيث يكتسب الفرد من خلال تفاعلاته مع الجماعة الكثير من الخبرات المتنوعة والمتعددة التي يكتسبها منذ الطفولة ، وفي نمو علاقته مع الجماعة ومن خلال نمط التفاعل والاحتكاك يبدا الفرد في تكوين صورة عن ذاته ، وباكتمال هذه الصورة يكون مستوى تقدير الفرد لذاته من حيث مدى ارتفاع أو انخفاض هذا التقدير وحسب عثمان الشجاع سنة (2004) أن ما أشار إليه (كوبر سميث) إلى أربع عناصر تلعب دورا في نمو تقدير الذات عند الفرد الراشد وهي :

_ مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام التي يحصل عليها الفرد من قبل الآخرين المهتمين في حياته.

- تاريخ نجاح الفرد والمناصب التي تمثلها في العالم (يقاس النجاح بالناحية المادية ومؤشرات التقبل)
- مدى تحقيق طموحات الفرد في الجوانب التي يعتبرها هامة.

- كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته. حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات من شعور الفرد بالقلق، وتساعده على الحفاظ توازنه الشخصي. **(حمزاوي، 2017 ص ص97 – 98 – 99)**

7- تقدير الذات لدى الطفل

حسب الدراسات التي أجريت في مجال تقدير الذات منها دراسات (Ban, Major, Robin, Trzesnieuski, Tray, Gosling,& Potter ;2002) أن مستوى تقدير الذات لدى الأطفال يكون مرتفع بشكل عام في مرحلة الطفولة، ثم ينخفض عموما عندما يدخل هؤلاء الأطفال في مرحلة المراهقة وحسبهم يمكن أن ترجع الأسباب إلى متغيرات أخرى. كما وجدت دراسة ; King ;Hyde & Buswell) (1999 أن هناك فروق في مستوى تقدير الذات لصالح الذكور حيث يكون مرتفع لدى الذكور مقارنة بالإناث، بينما هناك دراسات (Major et all ;1999)(Robin et all, 2002) لم يجدوا الفروق في الجنس في مستوى تقدير الذات (Bos et all, 2006 p5)، أما سيغال وآخرون ; Saigal et all (2002) يرى أن تقدير الذات والجانب الانفعالي والاجتماعي أحد المجالات المهمة في مراقبة الأطفال الذين يتعرضون لمشاكل التكيف، ومن خلال تنمية الدافعية والأنشطة اليومية يتأثر سلوك الطفل بتقدير ذاته، بالإضافة إلى إدراك ذاته والتغذية الراجعة المهمة من طرف الآخرين هي أيضا عوامل تساعد الطفل في بناء تقدير ذاته. كما ان مفهوم الذات وتقدير الذات يلعبان دورا مهما في تطوير مرحلة الطفولة إلى مرحلة الشباب (Augested,2017 p2)

8- العلاقة بين تقدير الذات وذوي صعوبات التعلم:

ذهب العديد من المنظرين في مجال علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة إلى أن تقدير الذات يعد حاجة أساسية وضرورية للصحة النفسية، حيث إن الأشخاص الذين لديهم تقديرا عالي لذواتهم هم أكثر شعورا بالسعادة والفعالية الشخصية، ويشعرون بالرضا على ذواتهم، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية،

وبدل الجهد والعمل للوصول للتميز والابداع، وأكثر قدرة على مواجهة المشكلات الحياتية وحلها، بل أكثر على مقاومة الاضطرابات النفسية والجسمية.

ولما كان لتقدير الذات ذلك الأثر الكبير على حياة الفرد النفسية والعاطفية فإن هذا الأمر يكون أكثر وضوحا مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فالتلميذ الذي يعاني من الصعوبة التعليمية، مستوى تحصيله الدراسي منخفض، وبالتالي فان عدم فهم مشكلته واهمال علاجها، او التعامل معها بأساليب خاطئة، تعرض التلميذ إلى خبرات فشل مدرسي متكررة، لا يتوقف أثرها على المواقف المدرسية فقط بل تنتقل إلى مواقف أخرى غير مدرسية، وبالتالي تخلق في نفس التلميذ العديد من المشاعر السلبية والشعور بالنقص والإحباط وعدم الكفاءة.

التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم كغيره من التلاميذ العاديين، لديه حاجات يكافح من أجل تحقيقها، وهذه الحاجات هي النجاح والتفوق والتميز الدراسي الذي يتحقق معه الرضا عن الذات، والشعور بالكفاءة واحترام الذات والشعور بالفخر، والشعور بالفاعلية، لكن من خلال سعيه لإرضاء تلك الحاجات تكون صعوبة التعلم التي يعانيها حائلا تقف أمام تحقيق أهدافه، واشباع حاجاته، فتشعره بالتوتر والضعف والإحباط وتحول دون توافقه النفسي والاجتماعي **(محمد حسن، 2016ص 35)**

خلاصة

ويبقى تقدير الذات من أهم المتطلبات الأساسية في شخصية الطفل خاصة في مرحلة الطفولة، كما نجد أن تقدير الذات اهتمت به العديد من النظريات وخاصة النظرية الإنسانية التي اهتمت بالذات وتقدير الذات حسب بعض الدراسات اربطته بالجانب الإيجابي والذي يظهر على مستوى السلوكات لدى الفرد عموما، كما أشارت الدراسات أن نمو الذات يبدأ من مرحلة الطفولة ويكون بنسبة مرتفعة، ولكن في مرحلة المراهقة يبدأ بنوع من الانخفاض وهذا يعود بسبب تأثره بمجموعة من العوامل سواء المتعلقة بالفرد أو الشخص في حد ذاته أو بالعوامل الخارجية بدءا من الأسرة أو المدرسة أو المحيط الاجتماعي والبيئي، والتلميذ عموما يحتاج إلى رفع من مستوى تقدير الذات من أجل بناء شخصية متزنة وقوية خالية من المشكلات السلوكية والانفعالية وخاصة في الوسط المدرسي.

الفصل الرابع
التكيف المدرسي

تمهيد

أولا–التكيف

1– مفهوم التكيف

2– الفرق بين التكيف والتوافق

3– علاقة التكيف بالصحة النفسية والتوافق

4– نظريات التكيف

4–1– التكيف من منظور التحليل النفسي

4–2– التكيف من منظور النظرية الإنسانية

4–3– التكيف من منظور النظرة السلوكية

5– أبعاد التكيف

ثانيا– التكيف المدرسي

1– تعريف التكيف المدرسي

2– عوامل التكيف المدرسي

3– متطلبات التكيف المدرسي في المرحلة الابتدائية

ثالثا– سوء التكيف المدرسي

1– مفهوم سوء التكيف المدرسي

2– عوامل سوء التكيف المدرسي

3– التكيف المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

خلاصة

تمهيد

تعد المدرسة المكون الثاني والمساهم الأساسي في تكوين شخصية الطفل بعد الأسرة وخاصة المرحلة الابتدائية، حيث تساهم في تكوين الجانب المعرفي والنفسي والانفعالي والسلوكي ولها تأثير وتأثر على حياة الفرد أو التلميذ بالأخص، إما إيجابا أو سلبا، وهذا ما سيدفع بنا إلى الإشارة في هذا الفصل إلى التكيف بصفة عامة من خلال تقديم بعض التعريفات والفروق بين المفاهيم وكذلك نشير إلى أهم النظريات التي فسرت التكيف وأبعاده، كما نتطرق إلى مفهوم التكيف المدرسي من حيث التعريف وأهم العوامل المؤثرة فيهن وأخيرا التطرق إلى سوء التكيف وأسبابه ثم العلاقة بين صعوبات التعلم والتكيف المدرسي.

أولا- التكيف adaptation

في البداية كان مفهوم التكيف مرتبط بالجانب البيولوجي وعلم الأحياء، ثم قام علماء النفس باستعارته ودراسته من جوانب سيكولوجية نفسية واجتماعية حيث حاول العديد من الباحثين بتقديم تعريف خاص للتكيف على حسب كل من منظوره وزاويته، ومن هنا نحاول تقديم أهم التعاريف التي جاء بها الباحثين في هذا الصدد.

1- تعريف التكيف

1-1- عرفه الرفاعي سنة (1987) بأنه مجموعة ردود أفعال التي يعدل بها الفرد بناءه النفسي، وسلوكه ليستجيب إلى شروط محيطة محدودة أو خبرة جديدة. (بطرس، دس، ص 101)

1-2- أما تعريف عبد الله (2001) فيعرفه بأنه مجموعة من الاستجابات وردود الأفعال التي يعدل بها الفرد سلوكه وتكوينه النفسي أو بيئته الخارجية لكي يحدث الانسجام المطلوب، بحيث يشبع حاجاته ويلبي متطلبات بيئته الاجتماعية والطبيعية (بطرس، دس، ص 101).

1-3- أما الهاشمي (1986) يرى التكيف بأنه: تلك العملية المتفاعلة والمستمرة (ديناميكية) يمارسها الفرد الإنساني شعوريا أو لا شعوريا والتي تهدف إلى تغيير السلوك ليصبح أكثر توافقا مع بيئته ومع متطلبات دوافعه (بطرس، دس، ص 101).

1-4- التكيف هو عملية منظمة في البيئة، حيث تتطلب العملية الحيوية لإعادة تعديل وديمومة التوازن المضطرب باستمرار، ويحدث ذلك من خلال سلسلة التبادلات المستمرة بين الجسم وبيئته في الاجراء المزدوج للموضوع من خلال الاستيعاب والمواءمة (Roumane,1985,p 15).

1-5- ويقترح لوتجانز (1991) Lutjens أن التكيف " هو القدرة على التوافق بشكل فعال مع المتغيرات البيئية، وبالتالي التأثير على البيئة". (Scott,2002 p 2)

1-6- ويعرف (1994) Simons, et all أن التكيف هو" عملية متحركة ومستمرة، يحاول الفرد بها مواجهة العوامل الطبيعية المحيطة ليقوى على متابعة الحياة والحيلولة دون فنائه، بحيث تنشأ لديه الخصائص التي تجعله أكثر استعدادا للتلاؤم مع شروط البيئة المحيطة وبالتالي تغيير السلوك لإحداث علاقة أكثر توافقا بينه وبين البيئة (غباري، أبو شعيرة ،2015 ص 22).

إذن من خلال هذه التعاريف المقدمة من طرف الباحثين Lutjens و Simons, et all اتفقوا على أن التكيف هو عملية مستمرة ديناميكية تفاعلية تشاركية التي يقوم بها الفرد اتجاه نفسه واتجاه الآخرين في البيئة التي يعيش فيها وفقا لمنظور كل من الهاشمي وعبد الله (2001)، ويرى كل من الرفاعي و(Roumane 19985) أن التكيف مجموعة من ردود الأفعال التي يحاول الفرد تعديلها ومواءمتها مع البيئة الخارجية.

2- الفرق بين مفهوم التكيف والتوافق

يشيع الخلط بين مصطلح Adjustment الذي يعني التوافق ومصطلح Adaptation الذي يعني التكيف التلائم وقد أدى ذلك إلى استخدامها بشكل مترادف على الرغم من أن هذا الانسجام قد يصيب أحيانا ويخطئ أحيانا أخرى، ومفهوم التكيف ترجع أصوله إلى علم الأحياء، إذ استعير هذا المفهوم من هذا العلم وتغير قليلا بواسطة علماء النفس اعيد تسميته إلى بالتوافق وذلك لتأكيد الفرد ونضاله وكفاحه حتى يبقى ويتقدم في بيئته الاجتماعية، وقد استخدم لفظ التكيف للدلالة على التكيف البيولوجي والوظيفي والفيزيولوجي للكائن الحي أي التكيف للبيئة، بينما يقصد لفظ التوافق للدلالة على التوافق النفسي الاجتماعي (رجب، جميل ،مطر، 2008ص 270). ورغم تعدد المفاهيم والمصطلحات إلا أن حدد مفهوم هذا الأخير في ثلاث اتجاهات وهي:

- الاتجاه الأول يرى أن التوافق عملية فردية تبدأ وتنتهي بالفرد.
- الاتجاه الثاني يرى أن التوافق عملية اجتماعية تقوم على الانصياع للمجتمع بصرف النظر عن رضا الفرد عن هذا الانصياع.
- الاتجاه الثالث فهو تكاملي وهو يوفق بين ما هو فردي وما هو اجتماعي. (شاذلي، 2001 ص 27)

وهناك من الباحثين الذين يرون أن مصطلح التوافق والتكيف مرادفان لبعضهما البعض، وقد حدد مصطفى الشرقاوي معنى التوافق بقوله: فالتوافق او التكيف Adjustment هما كلمتان مترادفتان تعنيان نفس الشيء، وهو العلاقة المرضية للفرد مع بيئته وجناحي هذه العلاقة هما:

- التلاؤم Adaptation

- الرضا satisfaction ويرتبط التلاؤم بالبيئة المادية ومطالب الواقع بجميع جوانبها، ويرتبط الرضا بالتقبل النفسي والاسترخاء الذهني نتيجة التلاؤم مع مطالب الواقع (دخان، 1997 ص 14).

3- علاقة التكيف بالصحة النفسية والتوافق

تتمثل عملية التكيف في سعي الإنسان الدائم للتوفيق بين حاجاته ومطالب البيئة المحيطة به، وعندما لا يجد الفرد نفسه في بيئة تستجيب لحاجاته، فإنه يسعى إلى أن يبذل قصارى جهده لمواجهة مشاكل البيئة، ومعيقاتها، وحلها لكي يحصل على حاجاته وهو بذلك يسعى للتوافق والتكيف.

واعتبرت مظاهر التكيف النفسي دلالة على الصحة النفسية السوية، في حين اعتبرت مظاهر سوء التكيف النفسي دلالة على اضطرابات الشخصية، في تكيفها مع الذات ومع الظروف والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، حيث اعتبرت الاضطرابات النفسية والأمراض النفسية والعقلية دلالة على سوء تكيف الفرد بالمعنى النفسي. (الضلاعين، 2015 ص 24).

4- نظريات التكيف

4-1- التكيف من منظور المدرسة السلوكية:

ينظر الاتجاه السلوكي لمفهوم التكيف من خلال ارتباطات بين متغيرات حسية واستجابات جسمية وعقلية وانفعالية واجتماعية، والاتجاه السلوكي ينظر إلى شخصية الفرد وكأنها آلة ذاتية الحركية توجهها ضغوط بيئية وحوافز متغيرة واستجابات توافقية، ويتمثل مفهوم العادة مركزا أساسا في النظرية السلوكية باعتبار أن العادة مفهوم يعبر عن رابطة بين مثير واستجابة وبما أن العادات متعلمة ومكتسبة لهذا يمكن استبدال العادات غير التكيفية بعادات تكيفية من وجهة نظر السلوكية فإن التكيف يتحقق من خلال:

- زيادة إدراك الفرد لجميع الظروف التي تؤدي إلى حدوث السلوك الشاذ، أو التي تمنع السلوك المطلوب من أن يحدث.
- الطلب من الفرد معالجة كل من السلوك والظروف ذات العلاقة وتسجيلها وذلك لتقدير البديل المهم.
- مكافأة السلوك الناجح والتوصل إلى معلومات جديدة حول الحاجات الأخرى (عباس، 2015ص 453)

4-2- التكيف من منظور التحليل النفسي:

يرى رواد هذه النظرية الذين تحدثوا على التكيف:

- فرويد :Freud يرى عملية التكيف غالبا ما تكون لا شعورية، فلا يعي الفرد الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياته، ويرى فرويد أن العصاب والذهان ما هما إلا مظهر من مظاهر سوء التكيف، ويعتمد التوازن النفسي على قوة الأنا، فقدرة تكون نجاته في احداث التوازن، اما إذا فشل الأنا في مهمته فيكون الفرد معرض لأي صورة من صور اللاسواء.
- يونغ Young اعتقد يونغ أن مفتاح التكيف والصحة النفسية يمكن في استمرار النمو الشخصي دون توقف او تعطيل كما أكد على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتكيفة.
- أدلر Adlar اعتمد على أن الطبيعة الإنسانية تعد أساس أنانية وخلال عملية التربية فإن بعض الأفراد ينمون ولديهم اهتمام اجتماعي قوي ينتج عن رؤية الآخرين مستجيبين لرغباتهم ومسيطرين على الدافع الأساسي للمناقشة، دون مبرر من الآخرين (بوسعيد، 2018 ص 125).

4-3- النظرية الإنسانية

يرى رواد هذه النظرية أن الإنسان هو كائن فاعل يستطيع تحقيق توازنه، فهو ليس عبد للحتميات البيولوجية كالجنس والعدوان (المدرسة التحليلية) أو المثيرات الخارجية (المدرسة السلوكية)، فالتكيف يعني كمال الفعالية، وتحقيق الذات ومن أنصار هذا الاتجاه ماسلو Maslow وروجرز Rogers، بحيث يرى ماسلو أن الشخص المتكيف هو الشخص الذي يحقق ذاته، وتحقيق الذات يعني تحقيق القوى الكامنة الفطرية عند الشخص، ويتميز الشخص المتكيف بمجموعة من الخصائص وتتمثل في:

- تقبل الذات والآخرين والطبيعة.
- التلقائية في الحياة الداخلية والأفكار والدوافع.
- التركيز على المشكلات كلها بطريقة منطقية.
- إدراك أكثر فاعلية للواقع.
- الاستقلالية الذاتية عن الثقافة والبيئة.
- التميز بين الوسائل والغايات.
- الشعور بالقوة، المشاركة الوجدانية، والانتماء للآخرين.
- القدرة على التجديد.
- الاهتمام بالقضايا الأخلاقية وبمشاكل العالم من حوله. (ملال، 2017 ص 57)

أما روجرز فيري أن الأفراد غير المتكيفين يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكاتهم غير الملتصقة مع مفهومهم عن ذواتهم. ويقرر روجرز أن عوامل التكيف تكمن في ثلاث نقاط:

- الإحساس بالحرية.
- الانفتاح على الخبرة.

الثقة بالمشاعر. (مدحت، عوض،1999 ص 89).

تنظر النظرية السلوكية التي كان من روادها واطسون على أن التكيف يكون نتيجة لمثيرات وردود أفعال خارجية وبالتالي البيئة هي المسؤولة في تحديد نوع السلوك السوي وغير السوي وبما ان السبب معروف يمكن تقديم العلاج للسلوك المضطرب.

أما النظرية التحليلية التي تنظر إلى التكيف أنه أمر لا شعوري لا يتحكم فيه الفرد، ويعتمد الوازن النفسي على قوة الأنا وتحكمه وضبطه، أما إذا فشل الأنا سيحدث خلل في التوازن في الشخصية وبالتالي ظهور السلوك اللاسوي، أما النظرية الإنسانية فترى عملية التكيف أنها قوة كامنة تحدث نتيجة التفاعلات الداخلية والتي تبرز نتائجها في التقبل للذات والآخرين والشعور بالرضا والاستقلالية... الخ .

5- معايير التكيف

دفع الاهتمام بدراسة تكيف الشخصية إلى وضع معايير لقياس التكيف على الرغم من اختلاف العاملين في هذا المجال في التعبير والصياغة هذه المعايير الإجرائية وتوضيح طريقة تطبيقها إلا أنهم متفقون من حيث مضمونها ويعتبر ما قدمه لازاروس معايير لتقيم كفاية التكيف وهي:

1- **الراحة النفسية:** ويعني غيابها إحدى العلامات الدالة على سوء التكيف ومن أمثلتها حالات الاكتئاب والشعور القاهر بالذنب أو الخوف من المرض او الموت.

2- **الكفاية في العمل:** فمن أهم العلامات الدالة على وجود صعوبات تحول بين الشخص وتكيفه السوي هو عجز الشخص عن استغلال استعداداته ومهاراته المهنية والاجتماعية وقد يكون سببا في الفشل الدراسي أو التحصيل المتدني أو ان يكون انتاجه أقل مما تتنبأ به قدراته.

3- **التقبل الاجتماعي:** من أهم أدلة كفاية التكيف أن تكون الصورة التي يتخذها تكيف الشخص مقبولة اجتماعيا ويتحقق ذلك بكون سلوكه التكيفي يقره المجتمع (رجب، جميل، علي، 2008 ص 271).

والمتكيف مع المجتمع أقدرعلى ضبط نفسه في المواقف التي تثير الانفعال، فلا يثور ولا يتهور لأسباب تافهة، ولا يعبر عن انفعالاته بصورة فجة. هذا إلى جانب قدرته على معاملة الناس بصورة واقعية لا تتأثر بما تصوره له أفكاره وأوهامه عنهم. لذلك يوصف المتكيف مع المجتمع بأنه ناضج اجتماعيا (فهمي، 1995 ص 35).

ثانيا – التكيف المدرسي: School Adaptation

1– تعريف التكيف المدرسي

1–2– تعريف التكيف المدرسي: حيث عرفه جبريل (1983) والذي يراه بأن "التكيف ينجم عنه عن تفاعله مع المواقف التربوية، وهو محصلة لتفاعل عدد من العوامل منها: ميوله، ونضج أهدافه، واتجاهاته نحو النظام المدرسي، واتجاهاته نحو المواد الدراسية وعلاقته برفاقه ومعلميه، ومستوى طموحه، ولا يقاس تكيف الطالب بمدى خلوه من المشكلات بل بقدرته على مواجهة هذه المشكلات، وحلها حلولا إيجابية تساعد على تكيفه مع نفسه ومحيطه المدرسي". (عبود، دس، ص 5).

1–3– تعريف عوض: فيرى بأنه "حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يقوم بها الطالب لاستيعاب مواد الدراسة والنجاح فيها، وتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المدرسية ومكوناتها الأساسية والبيئية والمدرسية هي الأساتذة والزملاء أوجه النشاط الاجتماعي ومواد الدراسة سواء وقت الفراغ أو وقت المذاكرة والاستذكار". (عبود، دس، ص 5)

1–4– وعرف التكيف المدرسي كذلك: "بأنه تحقيق الطالب حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه في المدرسة ومع إدارتها، ومن خلال المساهمة في ألوان النشاط الاجتماعي بشكل يؤثر على صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي".

1-5- وعرفه Zhang(2002) بأنه: "كل أنماط السلوك الذي يصدر من الطلبة والذي يمكنهم من مجاراة التغيرات النفسية الاجتماعية والمعايير في البيئة المدرسية." (بلبكاي، 2016، ص 136)

1-6- ويرى Michelson في (1997) Haimech et Théouèt "أن التكيف المدرسي عبارة عن موقف منفتح حيث يتشارك فيه التلاميذ بمشاريعهم التعليمية في مدرستهم، من خلال شعورهم بالسيطرة على حياتهم المدرسية وإدراك أهمية البرامج المقدمة لوظائفهم المستقبلية (Schwanen,2008 p05.)"

1-7- وترى المدرسة الحديثة التكيف المدرسي: " هو اندماج التلميذ في الجماعة المدرسية لكي يصبح عنصرا عاملا في جماعة تساعده على تحقيق ذاتيته جسماني وعقليا وعاطفيا، لكي يأخذ مكان بين أعضاء هذه الجماعة وأن يشعر بالتضامن معهم، حتى يتمكن من تنمية استعداداته وقدراته إلى أقصى حد مستطاع، وازدهار شخصيته إلى أبعد حد ممكن. **(حريزي، 2018 ص 657)**

مما سبق نستخلص أن التكيف المدرسي يحمل مجموعة من الخصائص وهي كالتالي:

- عملية ديناميكية مستمرة.
- عملية تفاعلية تشاركية في البيئة المدرسية.
- هو سلوك الذي يصدر من التلاميذ مع مسايرة التغيرات النفسية والاجتماعية في البيئة المدرسية حسب **Zhang** .
- تحقيق المواءمة بين التلميذ والمعلمين والزملاء ومواد الدراسة.
- تتم عملية قياس عملية التكيف بقدرة التلميذ على مواجهة المشكلات وكيفية معالجتها حسب ما أشار إليه جبريل (1983)

2- عوامل التكيف المدرسي:

هناك من يرى أن هناك مجموعة من العوامل التي تساعد الطفل على التكيف وتتمثل في:

2-1- قدرات التلميذ وصفاته:

يرى الصالح (1996) أن قدرات التلميذ وصفاته الشخصية كالحالة الصحية، والعمر التعليمي والسمات المزاجية والعادات الشخصية ومستوى طموحه وعوامل التنشئة الاجتماعية والخبرات التي يمر بها من خلال انتمائه إلى جماعات متعددة كلها عوامل تهدف إلى إيجاد التوافق بين حاجاته الشخصية ومطالب المجتمع، وإلى إيجاد نوع من السلوك يحقق رغبات الأفراد ويرضى عنه الآخرون ، كما أن حضور التلميذ المنتظم في المدرسة وقدرته على التواصل الإيجابي مع المعلمين وتحصيله الدراسي الجيد، وحبه للمدرسة وطموحاته المستقبلية وثقته بنفسه والمشاركة في النشاطات المدرسية، كل ذلك يؤدي إلى تكيف مدرسي سليم له، أما التلاميذ الذين لا يتمتعون بقدر وافي من المعاملة الحسنة من قبل الوالدين والذين يتعرضون إلى النقد من طرف معلميهم ، يتعرضون إلى احباطات متكررة...... إلخ كل ذلك يؤدي إلى سوء التكيف المدرسي .(زيادة ، 2019 ص 204)،

أما كوفمان Kauffman يرى أن هناك ثلاثة عوامل تلعب دورا مهما في السلوك التكيفي المدرسي هي : النضج والتعلم والتكيف الشخصي ، ففي السنوات الأولى من حياة الطفل يعد الكلام والمشي من أهم مظاهر السلوك التكيفي ، وبدخول الطفل المدرسة يعد التحصيل المدرسي من المؤشرات الرئيسة على التكيف الاجتماعي المدرسي للطفل ، وبتقدم الطالب من مرحلة إلى أخرى يسهم نضجه وزيادة خبراته التعليمية في ارتفاع مستوى تكيفيه. (القصاص، الجمعية، 2013 ص 872)

2-2- الزملاء (جماعة الأقران)

يرى بدور (2000) أن علاقة التلميذ بزملائه من العلاقات المهمة في المحيط المدرسي، وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير في سلوك التلميذ أكثر من تأثير الأسرة والمعلمين والمربين، ذلك أن التلميذ حين ينضم إلى هذه الجماعات فإنه يشترك مع أعضائها في الاهتمامات والأفكار وتشبع رغبات معينة لديه، وتحقق له مصالح معينة، كما إن الجماعة مجال رحب للصداقة والزمالة يشعر فيها التلميذ بكيانه وأهميته ووصفه الاجتماعي، فهو يتعاطف مع الآخرين ويتعاطف الآخرين معه، كما يجد فيها من يقدم له النصح ويوجهه لتفادي أخطاؤه. كما أن الجماعة مصدر للمعلومات التي يريد أن يعرفها التلميذ ن كما أنها تشبع رغبة التلميذ في المنافسة والتعاون وتشغيل طاقاته، ويحصل من خلالها على احترام الآخرين (زيادة، 2019 ص 205).

2-3- المدرسة

إن المدرسة ليست مجمعا مغلقا يتفاعل التلاميذ داخله بمعزل عن المجتمع الذي أنشأ هذه المدرسة ، بل هي تعمل على تقوية ارتباط التلاميذ بمجتمعهم وبيئتهم وتنمية الشعور بالمسؤولية تجاه هذا المجتمع وتلك البيئة، وتعتبر العلاقة بين التلاميذ والمعلمين من العلاقات المهمة فيما يتعلق بالتكيف المدرسي، ومن خلال هذه العلاقة تنجح أو تفشل العملية التعليمية وكما تؤدي هذه العلاقة دورا رئيسيا في حل كثير من المشكلات التعليمية والنفسية والاجتماعية، ذلك أن تلاميذ المرحلة الابتدائية بحكم سنهم يمرون بكثير من المشكلات الناتجة عن خصائص تلك المرحلة ، وفضلا عما تضعه الدراسة نفسها من ضغوط على التلاميذ، وما تمارسه الأسرة من ضغوط بشأن توقعاتها منهم .

ويرى الديب (2000) أن في كثير من الأحيان أن المدرسة لا تلبي حاجات التلميذ ولا تحل مشكلاته الدراسية والمدرسية، ولا تتهيأ لمواجهة متطلبات نموه العقلي والمعرفي والاجتماعي، بل تقف عائقا

أمامه، وتتهمه بالكسل، ومن ثمّ يظهر التلميذ سلوكيات لا تتناسب مع المعايير الاجتماعية السائدة، وتأخذ هذه السلوكيات أشكالا مختلفة تظهر في الصف، كالعدوان والسخرية والتمرد واللامبالاة والانطواء وعدم الرغبة في الدراسة والهروب من المدرسة، مما يعكس سلبا على التحصيل الدراسي (زيادة، 2019 ص 206).

2-4- الإدارة المدرسية

ويرى الخطيب (2003) أن الإدارة المدرسية هي مجمل الفعاليات التنظيمية والفنية التي تشمل علاقة التلاميذ مع بعضهم وعلاقتهم مع المعلم والموجهين والمدير، وتنظيم الأنشطة وربطها بالمواد الدراسية وإجراء التقويم المستمر، أي أن هناك شبكة معقدة من العلاقات، والمطلوب هو إدارة هذه الشبكة بالأسلوب الإبداعي في جو من الديمقراطية والشفافية وتشجيع التفوق، ذلك إن الإدارة المدرسية لم تعد مجرد تسيير لشؤون المدرسة تسييرا روتينيا هدفه المحافظة على النظام في المدرسة فقط، والإشراف على سير المدرسة، بل أصبح عملها الساسي يدور حول تحقيق الأهداف التربوية سعيا لبناء شخصية التلميذ البناء السليم والمتوازن والمتكامل (زيادة، 2019 ص 207).

2-5- يرى مرسي (1976) أن عملية إصلاح التعليم وإدخال طرق جديدة مآلها الفشل ما لم تهتم بشخصية المعلم وتكوينه، فتكوين المعلم بصورة جيدة يساعد على تحويل المعلومات للتلاميذ بصورة سهلة وبسيطة ولهذا فالتكيف مع المناهج الجديدة مرتبط بشخصية المعلم وتكوينه. وتتلخص مهمة الدرس لتحقيق التكيف السوي عند الطلاب حسب عبد الحميد مرسي في أمرين اثنين هما: "التعليم والتوجيه يستعملهما المعلم كلما عمل مع تلاميذه داخل قاعة الدرس أو خارجها أو خارجها فعلاقة المعلم مع التلاميذ تمثل جانبا إنسانيا يؤثر تأثيرا كبيرا في نجاح العملية التربوية وتحقيق تكيف التلاميذ داخل المدرسة الابتدائية وخارجها هذه الطريقة تؤدي إلى تشويقهم للدرس وحبهم للمعلم

وإقبالهم على المادة وبهذا يمكن إتاحة فرص الاندماج بين المعلم والتلميذ لإيجاد التجاوب الاجتماعي وتنمية الإحساس بالعلاقات الأخوية القائمة على احترام الصغير والكبير، هذه العلاقات تساعد كثيرا في تهيئة الجو الملائم للتكيف مع البيئة المدرسية.(امبارك ، إسماعيل، بيومي ص54)

3- أبعاد التكيف المدرسي:

يمكن النظر إلى التكيف المدرسي من حيث أبعاده إلى:

- **التكيف الشخصي (النفسي):** وتتمثل في اشباع الفرد لحاجاته الساسية (الجوع والعطش، الجنس، الراحة.......) والحاجات الثانوية (الأمن، الحب، الاحترام، التقدير.....) ويحدث مدى انسجام الفرد بين الصراعات الحياتية وطمحوته وأهدافه وقدراته.
- **التكيف الاجتماعي:** ويشمل السعادة مع الآخرين والمشاركة معهم والالتزام بقوانين المجتمع والقيم، والتفاعل السوي. ويظهر هذا النوع من التكيف في المجالات الآتية:

- **في الدراسة:** وهذا يطلق عليه اسم التكيف الدراسي أو المدرسي ويتمثل نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفيا أو اجتماعيا أو تحصيليا وكذلك كيفية مواجهة المشكلات المدرسية.
- **في الاسرة:** ويطلق عليه اسم التكيف الاسري وهو أن يسود في الاسرة التوافق والانسجام بين الزوجين ثم تتوسع دائرة التكيف إلى الأولاد، كما يسود الجو نوع من الاستقرار والهدوء.
- **في العمل:** ويطلق عليه اسم التوافق المهني ويتضمن اختيار الشخص للمهنة أو العمل الذي يناسب قدراته واستعداداته ومحاولاته المستمرة لتطويرها والابداع فيها، وأخيرا الوصول إلى الرضا والسعادة (بطرس، 2008 ص 100).

4- متطلبات التكيف المدرسي في المرحلة الابتدائية

حت تحقق المدرسة التكيف للطالب لابد من مراعاة الآتي:

- المدرسة ليست للتحصيل فقط، وإنما لكسب العادات والقيم الفكرية والاجتماعية
- على المدرسة أن تمد الطلاب أو التلاميذ بالمهارات الأساسية ومنها مهارات تتعلق بالتوجيهات أو السلوك وذلك لضمان تحقق الصحة النفسية للطالب أو التلميذ.
- على المدرسة أن تلعب دورا إيجابيا في عملية التربية والتعليم فالطالب يقضي فيها وقتا طويلا، فعليها مد الطالب بالتعليم النافع وأن تسهم في عملية النمو النفسي له، وتنشئته التنشئة الاجتماعية المطلوبة، وأن تساعده على الاستقلالية وعدم الاعتماد على الآخرين.
- على المدرسة أن تقوم بدورها التربوي والتعليمي داخل الصفوف بصورة صحية وجيدة.
- زيادة مجالات النشاط التعليمي والتربوي من اثراء التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ.
- تنشيط عملية التوجيه النفسي والاجتماعي التي يقوم بها الأخصائي النفسي الاجتماعي أو المدرسي. (عبد الحليم ، 2007 ص 17)

<u>ثالثا – سوء التكيف المدرسي</u>

1–مفهوم سوء التكيف المدرسي:

يعد مفهوم التكيف انتهاكا للآليات المناسبة لتكييف الطفل مع البيئة المدرسية، مما يؤثر على انتاجيته التعليمية وعلاقته بالعالم الخارجي.

إن سوء التكيف المدرسي ليس اكثر من انحراف نفسي وجسدي يمنع الطفل من التكيف مع البيئة المدرسية (موقع الكتروني ....تم يوم 6-2-2021 : 16:00سا)

2- العوامل التي تؤثر في التكيف الدراسي:

توجد هناك مجموعة من العوامل التي تساهم في حدوث حالة عدم تكيف الطالب دراسيا ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

الجو المدرسي:

ويتمثل هذا بالطلبة والمدرسين والمنهج وطريقة التدريس وعدد طلاب الصف، فهذه كلها لها تأثيرها على تكيف الطالب أو عدمه في المدرسة.

فعدم مشاركة المدرسين للطالب في النشاطات اللاصفية وعدو وجود التعامل الأبوي الصادق داخل قاعات الدراسة، وعدم الاهتمام بمشاكله ومساعدته على حلها، وصعوبة المنهج وعدم ملائمة طريقة التدريس لقدرات الطالب، وعدم وجود التجانس بينه وبين زملائه من التلاميذ من حيث العمر والقدرات والتحصيل وإمكاناته بشكل صحيح كلها أمور تؤثر في عدم تكيفه السليم من الناحية الدراسية.

1- المشكلات الصحية والجسمية:

إن قصور إمكانيات الطالب البشرية والتي تتمثل في العاهات الجسمية كضعف السمع وعد القدرة على الرؤية الصحية، أو ضعف القدرات العقلية أو الافتقار إلى الجاذبية الاجتماعية، كلها عوامل تساهم في عدم التكيف الدراسي السليم له داخل حجرات الدراسة.

عدم إشباع الحاجات بالطرق التي تقررها الثقافة:

من المعروف أن المجال الذي ينشأ فيه الطفل يؤثر تأثيرا بالغا في نموه من جميه النواحي، فإذا ساعد هذا المجال على إشباع حاجات الطفل البيولوجية والنفسية أثر ذلك تأثرا بارزا في سلوكه أي في مظاهر سروره وأساليب تكيفه، أما إذا تعددت مواقف الحرمان وزادت حدتها فإن شخصيته ستعاني من الاضطراب

في مظاهر سلوكه مما يجعله غير قادر على التكيف السليم لا مع زملائه ولا مع مدرسيه ولا مع المنهج الدراسي.

عدم القدرة على الإدراك والتمييز لبعض العوامل النفسية:

الإدراك هو عملية تأويل الاحساسات تأويلا يزودنا بمعلومات عما في عالمنا الخارجي من أشياء عن طريق الحواس. وهذا الإدراك يتأثر إلى حد كبير بالحالة النفسية التي عليها الفرد مثل الكبت أو الألم أو القلق، بحيث يجعله يسقط عيوبه ومقاصده السيئة على غيره من الأفراد فيسئ تأويل سلوكهم. فالتلميذ المرتاب في نفسه الذي لا يعترف لنفسه بذلك يرى الريبة في غيره والذي يكبت العداوة للغير يرى العداوة في سلوكهم.

2- عدم تناسب الانفعالات والمواقف:

يمكن تعريف الانفعال بأنه حالة نفسية ثائرة أي يضطرب لها الإنسان كله جسميا ونفسيا. أو بأنه حالة من الاهتياج العام تفصح عن نفسها في شعور الفرد وجسمه وسلوكه ولها القدرة على حفزه على النشاط. وعلى ذلك فإن درجة الانفعال تتأثر بما يواجهه الفرد من مواقف في الحياة، وهي تؤثر فيه سلبا أو إيجابا، فالانفعال المعتدل يزيد الخيال خصوبة وينشط التفكير فتتدفق المعاني والأفكار في سرعة وسلاسة، كما تنشط الحركة ويزداد الميل إلى مواصلة العمل، أما الانفعالات الثائرة الهائجة التي تقوم ردا على مواقف معينة بسيطة تشوه الإدراك وتعطل التفكير المنظم والقدرة على حل المشكلات ويضعف القدرة على التذكر والتعلم ويؤدي بالتالي إلى عدم قدرة الفرد على التكيف السليم مع المحيط.

3- المشكلات الجنسية:

هناك علاقة وثيقة بين الصحة النفسية وصحته الجنسية فسوء التوافق الجنسي كثيرا ما يكون مظهرا لسوء التوافق العام والعكس، وتتمثل المشاكل الجنسية للفرد بعد تزويده وهو طفل أو مراهق عن أي معلومات عن الأمور الجنسية، وكبح الاستطلاع الجنسي له بشدة وعنف، وربط الأمور الجنسية بالقلق والاشمئزاز والشعور بالذنب، كما يعاقب على المحظورات الجنسية بعنف، وقد ظهر أن هذه الأفكار تشوه أفكار النشء واتجاهاتهم نحو الجنس والأمور الجنسية، مما يؤدي إلى العجز والانحراف الجنسي أي إلى عدم التوافق الجنسي وبالتالي يتسبب في عدم التوافق العام ومنها عدم التوافق المدرسي.

4- دور البيئة:

هناك بعض الدراسات تؤكد على دور البيئة في عدم تكيف الطالب دراسيا فطفل الريف مثلا عندما ينتقل إلى المدينة أو عندما ينتقل أهله من بلد لآخر لابد لهذا الطفل من أن يتعثر في إيجاد الجو المناسب له داخل البيئة الجديدة أو داخل المدرسة الجديدة فهو يشعر بأنه منبوذ وأنه وحيد، وأن هناك تكتلا ضده، وأن شيئا جديدا طرأ على حياته دون أن يكون لديه الاستعدادات الكافية لمواجهته، وتظهر آثار عدم التكيف لدى الطالب بكرهه للمدرسة وتقصيره في الدراسة مما يؤدي إلى تخلفه في الدراسة.

(كاظم ، التكيف المدرسي 11/12/2016 11:28:05

http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=1

1&depid=6&lcid=55488

5- ضعف القدرات العقلية

يرى نعيم (1987) أن الأفراد يتفاوتون في مستوى ذكائهم كما يتفاوتون في عدد من النواحي الخاصة بهم، وأن أكثرية الأفراد يميلون نحو المتوسط، ولكن هناك نسبة من الأشخاص (3%) من المجتمعات ينحرفون عن المتوسط بشكل سلبي حيث يكون ذكاؤهم دون (70) درجة هذا إضافة إلى أولئك الذين ينحرف ذكاؤهم عن المتوسط بشكل إيجابي فيزيد عن (140) درجة وكلا من هؤلاء يواجه مشكلات تعليمية في المدرسة ومشكلات في الصحة النفسية حيث أن التفاوت بين المنهاج وموضوعاته أساليب تدريسه من جهة – وقدرات التلميذ م جهة أخرى مما تتسع دائرة سوء التكيف المدرسي.(غراب ، 2014 ص 71)

إذن من خلال ما سبق يمكن القول إن ضعف القدرات العامة (الذكاء) أو ارتفاعه عن المتوسط (فئة المتفوقون عقليا) قد يصابون بسوء التكيف المدرسي فمثلا الطفل الذي يعاني من انخفاض في القدرات المعرفية قد يواجه صعوبات في المهمات التعليمية مما قد يصاب بالإحباط والعزلة وبالتالي يصاب التلميذ بسوء التكيف الاجتماعي والمدرسي. ومن جانب آخر قد يكون التلميذ الموهوب أيضا يعاني من مشكلات في التكيف مع المناهج التي تكون دون قدراته العقلية ومع المعلمين وأساليب الشرح والتدريس، قد يعرضهم لمجالات الإحباط والضيق والإهمال وبالتالي يظهر لديهم سوء التكيف المدرسي.

6- خبرات التعلم وأساليب التنشئة الاجتماعية

إن عملية التنشئة الاجتماعية تهدف إلى تشكيل السلوك الاجتماعي وإدخال ثقافة المجتمع في بناء شخصية الطفل وتحوله من كائن حي بيولوجي إلى كائن اجتماعي وتكسبه صفة الإنسانية حسب حامد (1997)، كما أن التنشئة الاجتماعية غير السوية تخلق احباطا وتوترا لدى الفرد، وأن عملية التنشئة الاجتماعية الخاطئة تؤثر على الطفل بشكل سلبي ومباشر. (غراب، 2014 ص71)

ونستخلص مما سبق أن التنشئة الاجتماعية تلعب دورا مهما في عملية تكوين شخصية الفرد مما تساعده على التكيف السوي. كما أن البيئة الاجتماعية غير السوية قد تساعد الفرد وبالأخص التلميذ المتمدرس على ظهور سلوكيات مضطربة وبالتالي تؤثر على الجانب التكيفي والنفسي المدرسي والاجتماعي للتلميذ.

ثالثا–مظاهر سوء التكيف المدرسي:

يظهر سوء التكيف المدرسي لدى التلميذ أكثر وبوضوح في نشاطاته وفي علاقاته مع أقرانه مع معلميه ومنها:

- مواظبة التلميذ المضطربة:

ويظهر عند قليل من التلاميذ غير المتكيفين دراسيا اضطرابا في مواظبتهم على دروسهم والتغيب عن مزاولة الدروس والحصص الدراسية.

- **الاسقاط:**

ويظهر الاسقاط في كثير من الأحيان في إلقاء اللوم على الآخرين بالنسبة لأخطاء نرتكبها نحن، فالتلميذ يلقي اللوم أحيانا على الأساتذة وأحيانا أخرى على الأسئلة ودائما تجده يستعمل الحيل من أجل الدفاع عن نفسه.

- **التبرير:**

وهو عدم إظهار السلوك أو تفسيره قد تبدو منطقية ومعقولة بينما تكون الأسباب الحقيقية انفعالية، فالتلميذ إذ لم يتمكن من اجابته على السؤال الموجه إليه من طرف معلميه أو أساتذته فإنه تجده يتحجج أو يقدم مبررات كونه في حالة صحية سيئة أو أنه لم يفهم السؤال جيدا، كما أنه تجده

يرفض المشاركة في النوادي العلمية والنشاطات الثقافية هذا كونه يعاني من سوء التكيف المدرسي.

- **القلق:** ويظهر في مناسبات مختلفة ويظهر أكثر شيء في فترة الامتحانات ويبدو التلميذ حالة من القلق والتوتر والاضطرابات التي من خلاله يشعر التلميذ بوجود خطر يهدده (educapsy.com)

رابعا – العلاقة بين التكيف المدرسي وصعوبات التعلم

أجريت العديد من الدارسات حول العلاقة بين صعوبات التعلم والتكيف المدرسي إذ توصلت نتائج دراسة هيثم سالم بيبرس وعلي محمد الصمادي سنة (2012) بعنوان مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي للطلبة ذوي صعوبات التعلم المدمجين في غرف المصادر والعاديين على عينة (330) طالب وطالبة، إذ توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا في مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي وكافة مجالات التكيف لصالح الطلبة العاديين. وفي دراسة أخرى التي قام بها خضر محمد القصاص وخالد بن ناصر الجمعية سنة (2013) بعنوان العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات على عينة قوامها (117) تلميذ وتلميذة وجاءت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير نوع التعليم، كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات المرحلة الإعدادية من جهة، ومتوسط تقديرات المرحلة الثانوية من جهة ثانية، وذلك لصالح تقديرات المرحلة الإعدادية. كما أن طلبة ذوي صعوبات التعلم قد يتعرضون للاضطرابات النفسية أكثر من غيرهم نتيجة لصعوبة توافقهم النفسي والتروي والاجتماعي مع أقرانهم، والمنهج الدراسي، وأساليب التدريس والتعليم، مما قد يؤدي إلى تفاقم حالتهم النفسية وظهور العديد من المشكلات السلوكية لديهم (عبد الله القبطان، 2011 ص 9).

خلاصة

ويبقى مفهوم التكيف المدرسي ذو رؤى مختلفة فكل باحث وعالم يقدم تفسيرا ومفهوما خاصا به، فالتكيف كما أنهم اتفقوا على انه مفهوم بيولوجي في بدايته ثم استعاره علماء النفس وأخذ مفهوما سيكولوجيا، كما اشارت بعض النظريات إلى تفسيره من حيث كونه مفهوما بيولوجيا وبتأثيره بالعوامل الخارجية والبيئية ، ومفهوم التكيف المدرسي الذي يقتصر على البيئة المدرسية لدى التلميذ وكل هذه العوامل تجعل من التلميذ التأثر والتأثير في هذا الوسط، ومن جانب آخر الفئات الخاصة من بينها فئة ذوي صعوبات التعلم التي تدخل في عملية التكيف المدرسي وتساهم بشكلها الإيجابي أو السلبي حسب طبيعة خصوصياتها، ولكن تبقى هذه الفئة خاصة يجب التكفل والنهوض بها من أجل الارتقاء بها ومرافقتها من أجل تكيفها مع الجو المدرسي والبيئة المدرسية من معلمين ومرافقين ومدراء وكل الهياكل المدرسية والتربوية.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس
إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

أولا-الدراسة الاستطلاعية:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- الحدود المكانية والزمانية

3- الحدود البشرية

4- أدوات الدراسة

5- الخصائص السيكومترية

6- نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا-الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة

2- الحدود الزمانية والمكانية

3- عينة الدراسة

4- أدوات الدراسة

5- الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد

قبل أن يخوض الباحث في الدراسة الأساسية يجب عليه أولا التطرق إلى الدراسة الاستطلاعية التي تمهد له الطريق وتسهل له عملية اجراء الدراسة الأساسية وكذلك تغيير ما يجب تغييره:

أولا-الدراسة الاستطلاعية:

في دراستنا الحالية كان اعتمادنا الأولي على الدراسة الاستطلاعية التي تهدف إلى:

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

-كشف وتشخيص الحالات التي ستخضع للدراسة الأساسية وهي حالات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية وتشمل صعوبات الإدراك البصري والإدراك السمعي.

-التأكد من ملاءمة الاختبارات والمقاييس التي تطبق في الدراسة الأساسية.

-تحديد المستوى الصفي وذلك بالاعتماد على آراء المعلمين بحكم خبرتهم في مهنة التدريس بالإضافة إلى الإطار النظري أين يكتمل نمو تقدير الذات لدى الطفل وفقا للدراسات التي أجريت على تقدير الذات لدى الأطفال.

-تشخيص حالات صعوبات الإدراك البصري والسمعي من خلال محك الاستبعاد والتباعد والمحك المرجعي حيث يشمل:

-محك الاستبعاد: وهو استبعاد كل الحالات التي تعاني من ضعف على مستوى حاسة البصر والسمع والإعاقات الذهنية والحركية والمشكلات الدراسية (التأخر الدراسي، بطيء التعلم) وحالات ذوو الذكاء المرتفع وكذلك الاطلاع على الملفات الصحية الخاصة بحالات الدراسة وذلك من خلال استبعادنا لحالات التي لها قصور في الجانب الحسي أو الحركي أو العقلي أو أي تقرير طبي يفيد بوجود مشكلات صحية لدى الحالات.

- محك التباعد: حيث تم استخدام اختبار الذكاء لرافن من أجل تحديد الفئة العادية من الذكاء والتي تتراوح نسبة ذكائهم بين (90–120) ومدى انخفاض درجاتهم على مستوى الادراكين البصري والسمعي.

المحك المرجعي: قمنا باستخدام مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك البصري والسمعي لمصطفى فتحي الزيات، واختبار التكامل البصري الحركي والتمييز السمعي لراضي الوقفي.

2– منهج الدراسة:

تتعد مناهج الدراسة وتختلف باختلاف مواضيع البحوث وطبيعة المشكلة أو الظاهرة المراد دراستها، وبما أن موضوع دراستنا هو دراسة العلاقة بين صعوبات الإدراك البصري والسمعي وعلاقته بتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لجأنا إلى استخدام المنهج الوصفي.

03–الحدود المكانية والزمانية:

3–1–الحدود المكانية: تم اجراء الدراسة على مستوى مقاطعة رقم 01 بمدينة باتنة حيث شملت (30) مدرسة ابتدائية قصد تحديد عينة الدراسة التي تمثلها أحسن تمثيل بعد أخذ ترخيص من مديرية التربية لولاية باتنة وتم قصد هذه الابتدائيات (مدرسة أحمد عبوش، مدرسة نزار صالح، مدرسة الاخوة بن خميس، مدرسة فطيمة جغروري، مدرسة عيسى فلاح، مدرسة سمية، مدرسة مصطفى بخوش، مدرسة أحمد المقري، مدرسة أحمد امرزاقن ، مدرسة فطيمة برحايل، مدرسة أحمد عرعار / مدرسة عبد الرحمان الأخضري، مدرسة بنيني بشير، مدرسة مختار بن نجاعي، مدرسة يوسف نوري، مدرسة العربي نزار، مدرسة الحقني عمار، مدرسة علي بوخالفة، مدرسة فطيمة قيدومي، مدرسة الأمير عبد القادر، مدرسة سعيدي رشيد، مدرسة علي بن الطيب، مدرسة مصطفى لحليب، مدرسة بن باطة إبراهيم، مدرسة العربي زيور، مدرسة نموشي العياشي، مدرسة محمد بلقاسمي، مدرسة سكينة).

3-2-الحدود الزمانية: قامت الباحثة بإجراء الدراسة الاستطلاعية من شهر فيفري 2018 إلى غاية شهر جانفي2020 ومرت على مراحل وهي

- مرحلة جمع التراث النظري.
- مرحلة اجراء الدراسة الميدانية.

04-مجتمع وعينة الدراسة:

4-1-مجتمع الدراسة:_تم اللجوء إلى مجموعة المدارس الابتدائية على مستوى المقاطعة (1) بولاية باتنة والمقدرة بـ (30) مدرسة والتي شملت (1050) تلميذ وتلميذة.

4-2-عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة في البداية (250) تلميذ وتلميذة، بعد التشخيص واستوفاء كامل شروط التشخيص أصبحت العينة تتكون من (64) تلميذ وتلميذة، وهي مقسمة إلى قسمين (32) تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات الإدراك البصري و(31) تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي وتم اختيارهم بشكل قصدي وباعتمادنا على مجموعة من الشروط التي جاءت في أهداف الدراسة.

جدول رقم (01) يبين عدد الحالات بعد توزيع مقياسين التشخيصين صعوبات الادراك البصري والسمعي لمصطفى فتحي الزيات على المعلمين

اسم المدرسة	حالات صعوبات الادراك البصري	حالات صعوبات الادراك السمعي	المجموع	النسبة المئوية
1-مدرسة أحمد عبوش	06	08	14	%5,6
2-مدرسة نزار صالح	05	05	10	%4
3-مدرسة الاخوة بن خميس	02	03	05	%2
4-مدرسة فطيمة جغروري	06	04	10	%4
5-مدرسة عيسى فلاح	03	06	09	%3,6
6-مدرسة سمية	02	04	06	%2,4
7-مدرسة مصطفى بخوش	04	03	07	%2,8
8-أحمد المقري	06	05	11	%4,4
9-أحمد امرزوقن	02	04	06	% 2,4
10- مدرسة فطيمة برحايل	09	11	20	%8
11- مدرسة عبد الرحمان الاخضري	05	05	10	%4
12- مدرسة محمد عرعار	02	01	03	%1,2
13- مدرسة بنيني بشير	07	07	14	%5,6
14- مدرسة مختار بن نجاعي	04	08	12	%4,8
15- العربي زعلاني	02	05	07	%2,8

16- يوسف نوري	03	02	05	%2
17- العربي نزار	04	03	07	%2,8
18- الحقني عمار	03	05	08	%3,2
19- علي بوخالفة	04	03	07	%2,8
20- فاطيمة قيدومي	05	04	09	%3,6
21- الأمير عبد القادر	03	04	07	%2,8
22- سعيدي رشيد	03	05	08	%3,2
23- الاخوة بن عثمان	03	02	05	%2
24- علي بن الطيب	05	05	10	%4
25- مصطفى لحليب	06	04	10	%4
26- العربي زيور	03	04	07	%2,8
27- نموشي العياشي	04	05	09	%3,6
28- بن باطة الطاهر	04	03	07	%2,8
29- محمد بلقاسمي	02	02	04	%1,6
30- سكينة	01	02	03	%1,2
المجموع	118	132	250	%100

بعد تطبيق المقياسين وتوزيعه على المعلمين من أجل رصد وتقدير عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات على مستوى الادراك البصري والسمعي من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغت مجموع العينة (250) وهي مقسمة إلى (118) تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات في الادراك البصري و (132) تلميذ وتلميذة يعانون من صعوبات الادراك السمعي، وبعد عملية الفرز الأولي للحالات وهي استبعاد

الحالات التي لا تعاني من الصعوبات على مستوى الادراكين البصري والسمعي حيث تم حصر القيمة من درجة الخام المتحصل عليها من (24) فأكثر في تحديد درجة الأطفال المصابين بصعوبات الادراك السمعي، أما صعوبات الادراك البصري فتم تحديده من درجة الخام (21) فأكثر، كما تم استبعاد فئة المعلمين المتربصين، وفئة المعلمين الذين درسوا التلاميذ في السنة الرابعة أي فترة الثلاثي الأول، وذلك من أجل تحديد خصائص العينة أحسن تحديد، وبلغت حجم العينة بعد الفرز الاولي (67) من حالات الذين تم التعرف عليهم مبدئيا أنهم ينتمون من فئة ذوي صعوبات الادراك البصري، وعدد الحالات من ذوي صعوبات الادراك السمعي (50) تلميذ وتلميذة أي أصبحت العينة في مجملها (117) تلميذ وتلميذة . كما قمنا بعد ذلك بتطبيق اختبار مهارات التحليل البصري لراضي الوقفي واختبار الذكاء لرافن من أجل التأكد من التشخيص النهائي والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (02) يبين عدد الحالات ذوو صعوبات الادراك البصري بعد استخدام محكات التشخيص في اختبار مهارات التحليل البصري واختبار الذكاء.

عدد الحالات من ذوي صعوبات الادراك البصري	محك الاستبعاد (استبعاد كل الحالات التي تعاني من قصور في النظر، حالات الذكاء المرتفع وحالات الذكاء المنخفض، حالات التأخر الدراسي، حالات طيف التوحد	محك التباين (تباين بين درجات الذكاء ودرجات اختبار مهارات التحليل البصري
67	21 حالة	10 حالات
مجموع الحالات النهائي	32	

جدول رقم (02) نلاحظ عدد الحالات من ذوي صعوبات الادراك البصري أصبح عددهم (32) تلميذ وتلميذة وذلك بعد اجراء عملية التشخيص الدقيق والمتمثل في تطبيق محكات التشخيص التي تشمل محك الاستبعاد ومحك التباين.

جدول رقم (03) يبين عدد الحالات ذوو صعوبات الادراك السمعي بعد استخدام محكات التشخيص.

عدد الحالات من ذوي صعوبات الادراك السمعي	محك الاستبعاد (استبعاد كل الحالات التي تعاني من قصور في النظر، حالات الذكاء المرتفع وحالات الذكاء المنخفض، حالات التأخر الدراسي، حالات طيف التوحد	محك التباين (تباين بين درجات الذكاء ودرجات اختبار مهارات التحليل البصري	استبعاد حالات التي لم تخضع لمقياس تقدير الذات
50	10	04	04
مجموع الحالات النهائي	32		

نلاحظ من خلال جدول رقم (03) أن عدد الحالات من ذوي صعوبات الأدراك السمعي أصبح عددهم (32) تلميذ وتلميذة وذلك بعد اجراء عملية التشخيص الدقيق والمتمثل في تطبيق محكات التشخيص التي تشمل محك الاستبعاد والتباين بعد ما كانت العينة شملت (50) تلميذ وتلميذة.

05-أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الادراك الإستماعي:

1-1- وصف الاختبار: تم اعداد هذا الاختبار من قبل الباحث مصطفى فتحي الزيات وهو من أحد فروع بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS)، ويهدف هذا المقياس إلى قياس الصعوبات في مهارة الاستماع لدى تلاميذ الذين يعانون من صعوبات الادراك السمعي، ويحتوي هذا المقياس على (20) عبارة وتقابلها (05) بدائل (دائما) (غالبا) (أحيانا) (نادرا) (لا تنطبق).

1-2- تصحيح الاختبار: تعطى درجة صفر(0) لبديل (لا تنطبق) ودرجة واحدة (1) للبديل (نادرا) ودرجتين(2) لـ(أحيانا) وثلاث درجات (3) للبديل (غالبا) وأربع درجات (4) للبديل (دائما).

1-3- **تعليمات الاختبار**

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير اشكال السلوك المذكورة فيما يلي:

ضع علامة (×) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

1-4- الخصائص السيكومترية للمقياس:

4-1- تكييف وتقنين المقياس:

قننت البطارية التقديرية التشخيصية لصعوبات التعلم على البيئة العربية (مصر، البحرين، الكويت) ثم قننت أيضا على البيئة الجزائرية من طرف الباحث عمراني زهير سنة (2016)

4-2- صدق وثبات المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بعدة طرق وهي:

- **صدق المحتوى:** تم استخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات القياس الفرعي الذي تنتمي إليه الافراد، حيث بلغ معامل الارتباط لمقياس التقديري التشخيصي لصعوبات الادراك السمعي (0,68 – 0,70) مما يمكن القول ان المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.
- **صدق البنائي:** تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثمانية وتبينت أنها دالة عند مستوى (0,01) حيث تراوحت قيمة مقياس (0,75) ممل يشير إلى وجود اتساق في قياسه للخصائص السلوكية أما الباحث عمراني زهير فقد تحصل على (0,84) إلى (0,96) بعد التكييف والتقنين على البيئة الجزائرية.

2- اختبار التشخيصي التقدير لصعوبات الادراك البصري

2-1- وصف الاختبار: تم اعداد هذا الاختبار من قبل الباحث مصطفى فتحي الزيات، وهو من أحد فروع بطارية مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (LDDRS) ويهدف هذا المقياس إلى قياس الصعوبات في مهارة الاستماع لدى تلاميذ الذين يعانون من صعوبات الادراك البصري ، ويحتوي هذا المقياس على (28) عبارة وتقابلها (05) بدائل (دائما) (غالبا) (أحيانا) (نادرا) (لا تنطبق).

2-2- **تصحيح الاختبار:** تعطى درجة صفر(0) لبديل (لا تنطبق) ودرجة واحدة (1) للبديل (نادرا) ودرجتين(2) لـ(أحيانا) وثلاث درجات (3) للبديل (غالبا) وأربع درجات (4) للبديل (دائما).

2-3- تعليمات الاختبار:

عزيزي المعلم / عزيزتي المعلمة

في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير اشكال السلوك المذكورة فيما يلي:

ضع علامة (×) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

2-4- الخصائص السيكومترية للمقياس:

1-1- صدق وثبات المقياس:

- **صدق المحتوى:** تم استخدام معاملات ارتباط كل فقرة بمجموع درجات القياس الفرعي الذي تنتمي إليه الافراد، حيث بلغ معامل الارتباط لمقياس التقديري التشخيصي لصعوبات الادراك البصري (0,68- 0,70) مما يمكن القول أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.
- **صدق البنائي:** تم حساب معاملات الارتباط بين المقاييس الفرعية الثمانية وتبينت أنها دالة عند مستوى (0,01) حيث تراوحت قيمة المقياس (0,75) مما يشير إلى وجود اتساق في قياسه للخصائص السلوكية.
- **الصدق العاملي:** تم حساب الصدق العاملي لمقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الادراك البصري وقد بلغ (0,90)

3- اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن:

3-1- **وصف الاختبار:** ظهر هذا الاختبار لأول مرة عام (1947) وتم تعديله عام (1956) حيث استغرق اعداد وتطوير هذا الاختبار مدة (30) عام من طرف العالم الإنجليزي "جون رافن" (John Raven). ويعتبر اختبار "رافن (Raven) من الاختبارات المتحيزة ثقافيا، أي الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات، فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الثقافية أو الحضارية ويهدف هذا الاختبار

إلى قياس القدرة على إدراك العلاقات المكانية للفرد وهو يستخدم من عمر (5,6 – 11,6) سنة من العاديين والمتأخرين دراسيا، وكذلك كبار السن ما بين (65–85) سنة.

3–2– مكونات المقياس:

يتكون هذا الاختبار من ثلاث مجموعات وهي:

1–المجموعة (A): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على اكمال نمط مستمر، وعند نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

2– المجموعة (AB): والنجاح فيها يعتمد على قدرة الفرد على إدراك الاشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني.

3– المجموعة (B): والنجاح فيها يعتمد على فهم الفرد للقاعدة التي تحكم التغيرات في الاشكال المرتبطة منطقيا أو مكانيا، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير والتجريد.

وكل مجموعة من المجموعات السابقة تتكون من (12) مصفوفة، وكل مصفوفة تحتوي بأسفلها على (6) مصفوفات صغيرة بحيث يختار المفحوص مصفوفة واحدة لتكون هي المكملة للمصفوفة التي بالأعلى. والمجموعات الثلاثة السابقة وصغت في صورة مرتبة، وهذا الترتيب ينمي خط منسق من التفكير والتدريب المقنن على طريقة العمل، مما يجعل الفرصة متاحة لقياس النمو العقلي للأطفال حتى يصلوا إلى المرحلة التي يستخدموا فيها التفكير القياسي كطريقة للاستنتاج وهي مرحلة النضج العقلي.

كما يلاحظ أن هذه البطاقات قد صممت بألوان مختلفة، حتى تستطيع تلك البطاقات جذب انتباه الطفل المفحوص أكبر قدر ممكن بدلا من تشتت انتباهه في أشياء أخرى.

3-3- تعليمات تنفيذ الاختبار:

يقوم الفاحص بكتابة اسم المفحوص في ورقة الإجابة، ومن ثم يفتح كتيب الاختبار أمام المفحوص على شكل (A1) ويقول له (انظر إلى هذا الشكل – ويشير إلى الشكل الأساسي في أعلى الصفحة – قائلا : (كما ترى فإن هذا الشكل قطع منه جزء، وهذا الجزء المقطوع موجود في أحد الأجزاء المرسومة أسفل الشكل – ويشير إلى الأجزاء اسفل الصفحة واحدا بعد الآخر–) ثم يقول :(لاحظ أن واحدا فقط من هذه الأجزاء هو الذي يصلح لإكمال الشكل الأصلي) وبعد ذلك يقول :(انظر إلى الشكل الصغير رقم (01) نجد أنه عبارة عن خطوط سوداء مائلة على مساحة خضراء ، وهو يختلف عن الشكل الأصلي ، ولذلك فهو لا يصلح لإكماله ، وإذا نظرنا إلى الشكل الصغير رقم (02) نجد أنه يمثل مساحة خضراء ليس بها أي شكل ، فهو لا يصلح أيضا لإكمال الشكل الأصلي . وإذا انتقلنا إلى الشكل الصغير رقم (03) نجد أنه عبارة عن مربعات صغيرة بيضاء وسوداء، ولذلك فهو يختلف عن الشكل الأصلي. وأما الشكل الصغير رقم (06) فإنه يشبه الشكل الأصلي في الألوان والشكل، ولكنه غير كامل. إذن يوجد جزء واحد هو الذي يكمل الشكل الأصلي، ضع أصبعك على هذا الجزء).

- بعد ذلك يتأكد الفاحص بأن المفحوص وضع أصبعه على الشكل الصحيح، وإذا لم يضع أصبعه على الجزء الصحيح يقوم الفاحص بزيادة الشرح حتى يضع الطفل أصبعه على الشكل الصحيح.
- ثم يقوم الفاحص بتسجيل الإجابة في الورقة المعدة لذلك.
- ثم ينتقل الفاحص إلى الشكل (**A2**) ويقول (الآن ضع أصبعك على الجزء الذي يمكن وضعه في الفراغ لإكمال الشكل الأصلي)، وإذا لم يستطع المفحوص الإجابة، يقوم بالرجوع إلى الشكل (A1) ويعيد الشرح حتى يفهم المفحوص الفكرة، فإذا تم الحل بالنسبة للشكل (**A2**) **فإنه ينتقل إلى الشكل** (**A3**) ويقول :(ضع أصبعك على الجزء الصحيح) ، ثم يقول : (لاحظ أن جزءا واحدا فقط من بين هذه الأجزاء هو الصحيح ، كن منتبها وانظر إلى كل جزء منها قبل أن تختار الجزء

الصحيح، كن حريصا بأن تتأكد أنك قد وجدت الجزء الصحيح قبل أن تشير إليه بأصبعك، وإذا كنت غير متأكد من الإجابة انظر إلى الشكل مرة أخرى) ثم ينتقل الفاحص بعد ذلك إلى الأشكال التالية ، ويلقي نفس التعليمات.

- تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص
- إذا تعثر المفحوص ولم يستطيع فهم الاختبار وحله حتى الشكل (A5) وجب إيقاف الاختبار واعتباره غير صالح للتطبيق مع هذا المفحوص.
- يجب إعطاء المفحوص وقت كاف للتفكير والاختيار وعدم التعليق على الإجابة سواء كانت صحيحة أو خاطئة.
- من الممكن للفاحص أن يستخدم الشكل (A1) في الشرح للمفحوص وهو ينتقل ما بين الاشكال حتى الشكل (A5).
- حتى لا يدخل الملل إلى المفحوص، فمن الممكن عدم تكرار التعليمات من قبل الفاحص إذا وجد أن المفحوص متجاوب في حل أشكال الاختبار.

3-4- تصحيح الاختبار:

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
- ثم يحسب لكب سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي م يجيب عنه يوضع له (0)
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة: يكون هناك ورقة مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص.
- ثم تجمع الدرجات الصحيحة التي حصل عليها المفحوص لمعرفة الدرجة الكلية للمفحوص في هذا الاختبار.

3-5- حساب نسبة الذكاء:

- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص، نذهب لـ (قائمة المعايير الميئينية) – وهي مرفقة مع الكراسة–لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة الخام من درجة ميئينية، وذلك مع مراعاة أن ينظر لدرجته تحت السن الذي يندرج فيه المفحوص.
- وبعد معرفة الدرجة الميئينية المناسبة لعمر المفحوص، ننتقل لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة المئينية من توصيف للمستوى العقلي ونسبة الذكاء.

3-6- صدق وثبات الاختبار:

يتمتع هذا الاختبار بثبات وصدق جيد، وذلك من خلال تتبع العديد من الدراسات السابقة سواء عربية أو أجنبية التي قامت باستخدامه، حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (0,62 –0,91) وبدراسات أخرى تراوحت ما بين (0,44–0,99) ودراسات أخرى تراوحت ما بين (0,55–0,82). وفي البيئة الجزائرية قامت الباحثة صونيا عواج بتقنينه وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (712) تلميذ وتلميذة من مختلف ولايات الجزائر تتراوح أعمارهم من (5,6 إلى 11,6) سنة فكانت نتيجة الثبات بإعادة التطبيق بين (0,77 – 0,90) ومعاملات الفا كرونباخ (0,57 – 0,84) والتجزئة النصفية (0,55 – 0,76) كما تم اثبات صدق المحك مع اختبار تورنس للتفكير الإبداعي (0,57) واختبار الذكاء (0,34) وكذلك الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي باستخدام محك كاتل (1966) فكانت نتائج الدراسة حسن المطابقة في المدى المثالية للمطابقة كمؤشر R M SEA =047, 0 والذي يمكن القول أنه يدل على مطابقة النموذج الثلاثي العوامل على غرار الدراسة الأصلية، وكذلك من ملاحظة الباحثة كممارسة في الميدان يتم اللجوء إلى استخدام هذا الاختبار نظرا لنتائجه الصادقة، ومن خلال ما قام به الباحثين بحساب صدق وثبات الاختبار لم تقوم الباحثة بإعادة حساب الخصائص السيكومترية للاختبار مرة أخرى.

4- اختبار التمييز السمعي لراضي الوقفي: تم اختيار الصورة الثانية سنة (2007) من بطارية الاختبارات الادراكية وهو من الاختبارات المقننة والرسمية في تشخيص صعوبات التعلم النمائية.

4-1- تقنين الاختبار واستخلاص المعايير:

جمعت بيانات التقنين لاختبار التمييز السمعي من عينات الأطفال الأردنيين شملت مناطق حضارية وريفية، كما شملت العينة فئات العمر بين (7-16) سنة من الذكور والاناث، وقد اقتصرت عينة التقنين على طلبة مدارس المرحلة المتوسطة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

جدول رقم (04) يبين نتائج تحليل الانحدار بين متوسط العمر ومتوسط الأداء في الفئات العمرية

معامل الارتباط	معامل الانحدار	ثبات الانحدار
النموذج (أ) 0,51	0,01	25,77
النموذج (ب) 0,86	0,02	24,36

4-2- وصف الاختبار:

يقيس الاختبار مهارة ادراكية أساسية عند الأطفال هي مهارة التمييز السمعي، وهي مهارة ذات طبيعة تطورية تنمو مع التقدم في العمر شأنها في ذلك شأن غيرها من المهارات الادراكية تنمو مع التقدم في العمر. ويقصد بالتمييز السمعي القدرة أو المهارة على التفريق الدقيق بين أصوات الكلام من خلال المقارنة والموازنة بين خصائصها الصوتية المميزة لها. وبهذا المعنى يعد التمييز السمعي شرطا أساسيا للتعلم الفعال والتواصل السوي.

والتمييز السمعي شيء مختلف تماما عن حدة السمع إذ أن حدة السمع تقتصر على وصف حساسية الأذن لسماع للأصوات. إن القصور في التمييز السمعي يمكن أن يؤثر سلبا على مجالات في اللغة

والكلام بما في ذلك الاستيعاب وسلامة النطق ومن هنا يأخذ تقييم التمييز السمعي أهمية خاصة كجزء له دلالته في التقييم الشامل للأطفال الذين يعانون من مشكلات على مستوى التعلم والكلام.

4-3- فقرات الاختبار: يتألف كل نموذج من نموذجي الاختبار من (40) زوجا (فقرة) من الكلمات ويتألف كل زوج في (30) من هذه الأزواج من كلمتين مختلفتين (في التشكيل الصوتي) أما في العشرة الباقية فيتألف كل زوج من كلمتين متماثلتين (في التشكيل، أي الكلمة نفسها مكررة).

4-4- تعليمات تطبيق الاختبار: يطبق الاختبار على كل طفل تطبيقا فرديا. عند البدء بالاختبار يجب أن يجلس الطفل مواجها لك بينما يتلقى منك التعليمات التالية " سأقرأ عليك بعض الكلمات، كلمتين في كل مرة، وأريد أن تذكر لي ما إذا كنت تسمعت نفس الكلمة مكررة مرتين أم أنك سمعت كلمتين مختلفتين. "تذكر": إذا كانت الكلمتان مكلمة واحدة مكررة قل " نعم" أو مثل بعض، وإذا كانتا مختلفتين قل "لا" أو مختلفتين.

كما يمكن إعادة التعليمات إذا ذلك ضروريا، إذا تبين أن الطفل لم يستوعب التعليمات يمكن إعادة شرحها بعبارات أخرى وتكون متسقة مع التعليمات الأصلية، بحيث يفهم الطفل المهمة المطلوبة أساسا، وهناك أيضا أمثلة تستخدم للتدريب الطفل على طريقة الاستجابة، ومن المفيد عند اختبار الاطفال الصغار أن تخبر الطفل أنك ستدير مقعده (تواجه ظهره) بحيث يسمعك ولا يراك في ثناء الاختبار. بعد إلقاء التعليمات التمهيدية قل للطفل: دعنا نجرب بعض الأمثلة من أزواج الكلمات.

" اسمع: كان (توقف قليلا) كان، هل قلت نفس الكلمة أم مختلفين؟" تريث قليلا حتى يستجيب الطفل، فإذا أجاب بنعم أو لا " نفس الكلمة" قل: هذا صحيح" وانتقل إلى المثال الثاني (ب). أما إذا قال الطفل "**لا**" أو "**مختلفين**" أو " **لا أعرف**" وضح للطفل المطلوب واشرح له التعليمات التمهيدية مرة ثانية إذا كان ذلك ضروريا وكرر المثال (أ). وبعد أن يستجيب الطفل استجابة صحيحة للمثال (أ)، قل دعنا نجرب كلمتين أخريين: اسمع: " هات (توقف قليلا) بات، هل الكلمتان متماثلتان (مثل بعض) أم مختلفتان؟" واتبع نفس

الإجراءات التي اتبعتها في المثال (أ). إذا تبين الطفل أنه استوعب متطلبات المهمة انتقل مباشرة إلى الفقرة الأولى في الاختبار. وإذا استمر ارتباك الطفل أو بدا انه لا يزال يواجه صعوبة في اختيار الإجابة الصحيحة فيمكنك إعطاءه أمثلة أخرى من أزواج الكلمات ليتدرب عليها الطفل أكثر، وعلى الفاحص أن يتأكد أن الصعوبات ليست ناتجة من قصور حدة السمع.

وبعد الانتهاء من إعطاء التعليمات وكذلك إعطاء أمثلة التدريب والتأكد أن الطفل فهم جيدا المهمة، يجب تدوير مقعد الطفل بحيث يواجه الفاحص ظهر الطفل، ويجب أن تتم عملية تدوير الطفل بكل لباقة دون أن تسبب له أي قلق أو احراج.

كما أنه لا يجب أن يرى فمك وأنت تقرأ الكلمات أثناء تطبيق الاختبار، وكذلك يجب لا يرى أزواج الكلمات على صفحة الاختبار، يجب أن تقرأ كلمتا كل زوج بوضوح وبفاصل زمني يقارب واحد ثانية بين الكلمتين . كما يجب أن يعطى الوقت الكافي للطفل للإجابة، وفي قراءة الكلمات يجب أن تحافظ على مستوى وتيرة الصوت، وإلا يتغير طوال مدة تطبيق الاختبار، كما يجب أن يكون موقفك بالنسبة للطفل، بحيث يسمع الطفل الكلمات بكلتا الاذنين بشكل متساو، وألا يكون هناك ما يجعل الصوت موجها لجهة دون أخرى.

بعد تطبيق كل فقرة سجل استجابة الطفل بوضع إشارة في المربع المناسب على صفحة الاختبار. والاشارة هي دائرة ترسم حول حرف (ف) إذا استجاب الطفل بأن الكلمتين مختلفتان وحول الحرف (ل) إذا كانت الاستجابة أن الكلمتين متماثلتان. إذا ذكر الطفل أنه لم يسمع الكلمتين في فقرة ما، يتم وضع إشارة عند تلك الفقرة التي تدل على أن الطفل لم يجيب عنها وواصل الاختبار. وبعد أن تنتهي من تطبيق باقي فقرات الاختبار. عد ثانية إلى تلك الفقرة التي اشرت عليها. وإذا أبدى الطفل صعوبة في سماع عدة أزواج من الكلمات فعليك التحقق مما إذا كان سمع الطفل (حدة السمع) طبيعيا أم لا، ففي بعض الحالات قد يحتاج إلى تحويله إلى فحص درجة السمع. (الوقفي، 2007 ص 5).

4-5- إجراءات تصحيح الاختبار: يتم تصحيح (30) فقرة فقط وهي التي تقع رموزها (ف) في عمود "مختلف" في المربعات غير المضللة، وهي التي تحتسب في العلامة النهائية (الكلية) في الاختبار. كما أن استعمال جميع الفقرات الأربعين في حساب العلامة الكلية خطأ.

لاحظ أن أمام كل زوج من الكلمات مربعان أحدهما مظلل والآخر غير مظلل، وتكون استجابة الطفل لزوج كلمات (الفقرة) إما "مختلف" أو "مماثل" وتكون الدائرة مرسومة وفق إجابة الطفل، والخطة الأولى في عملية التصحيح هي جمع الدوائر حول حرف (ف) في المربعات غير المضللة. وتكون العلامة القصوة هي (30). الخطوة التالية في التصحيح هي عد الدوائر حول استجابات (ل) في المربعات غير المظللة. العلامة القصوى هي (10) وتسجل النتيجة في خلاصة التصحيح في القسم الخاص بصدق الاستجابة في المكان المقابل لعدد استجابات (مماثل) في المربعات غير مظللة . أما الخطوة الموالية بعد حساب هذه القيم فهي تقييم صدق الاختبار (الاستجابات) واستخراج العلامة المعيارية والرتبة المئينية وعلامة تقدير مستوى الأداء.

4-6- حساب علامات الاختبار:

- **العلامة الكلية (الخام):** تحسب العلامة الكلية (الخام) بعد الدوائر حول الاستجابات في المربعات غير المضللة في عمود " مختلفة" وتسجل نتيجة العد في المكان المخصص في خلاصة التصحيح على الصفحة الأمامية للاختبار. فتكون العلامة القصوى هي (30). ويتم أخذ بعين الاعتبار أن هناك فروقا عمرية- تطورية قد يكون للعلامة الخام الكلية معنى خارج إطار توزيع الأداء في الفئة العمرية التي ينتمي إليها الطفل. ويصبح استخلاص هذا المعنى ممكنا باستخدام العلامات المعيارية والمكافئات المئينية لكل فئة عمر.
- **العلامات التائية المعيارية:** لاستخراج العلامة التائية المناظرة لعلامة طفل طيق عليه الاختبار، يتم أولا تحديد النموذج المطبق، ثم فئة العمر للطفل المستخلصة من حساب عمره الزمني. ثم يتم

تحديد الفئة العمرية للطفل إلى القيمة المقابلة لعلامته الخام فتحصل على العلامة التائية للطفل، ثم تسجل هذه العلامة في خلاصة التصحيح على الصفحة الأولى للاختبار.

4- اختبار مهارات التحليل البصري: تم اختيار الصورة الثانية سنة (2007) من بطارية الاختبارات الادراكية وهو من الاختبارات المقننة والرسمية في تشخيص صعوبات التعلم النمائية.

4-1- **وصف الاختبار:** يقيس الاختبار مهارات التحليل البصري مهارات بصرية- حركية ادراكية تتمثل في القدرة على تحليل أنماط مرئية مؤلفة من أشكال هندسية، متفاوتة في درجة تركيبها، إلى مكوناتها الجزئية، والتعرف إلى الطريقة التي تنتظم فيها هذه المكونات، ومحكاتها ورسمها لتشكل الأنماط المعطاة.

ترتبط القدرات التي يستدعيها الأداء على الاختبار بمهارات أساسية في المعالجة الادراكية ذات أهمية خاصة في تطور اللغة والكلام عند الطفل، ففي القراءة والكتابة يتعلم الأطفال كيف يحللون الأنماط المنظومة فراغا على شكل حروف وكلمات مكتوبة ومن ثم يركبونها في أنماط ادراكية لفظية ذات معنى. وتؤلف مهارات التحليل البصري جزء من تجمع مركب من القدرات التي تعتمد عليها مهارات القراءة والكتابة. وتشمل هذه القدرات التكامل البصري التتابعي، والتمييز السمعي، والذاكرة قصيرة المدى، والتكامل البصري الحركي المكاني، والتكامل السمعي البصري، ويصاحب القصور في هذه القدرات بعضها أو كلها، قصور في مهارتي القراءة والكتابة يمكن أن يعزى في جانب منه إلى قصور في المعالجة الادراكية البصرية، أو عدم القدرة على التوجه المكاني، أو الصعوبة في توصيل المعلومات على المستوى الحسي، أو عدم القدرة على تركيز الانتباه... وتمثل هذه الصعوبات في الأداء على اختبار مهارات التحليل البصري في العجز عن ادراك النمط وتحليله إلى مكوناته الجزئية، وضعف التآزر الحركي البصري في تجميع مكونات ومحاكاة النمط ورسمه (الوقفي، 2008)

4-2- **فقرات الاختبار:** يتألف الاختبار من (18) شكلا هندسيا متنوعة ومتدرجة في تركيبها، تتشكل من توصيل نقاط مثبتة على أرضية الشكل بخطوط مستقيمة. ويوجد تحت كل شكل مربع يحتوي على نقاط قد تكون مساوية لعدد النقاط في الشكل المعطى أو قد تقل عنها أو قد لا توجد كليا، ويطلب من المفحوص أن يرسم في كل من المربعات التحتية شكلا مماثلا للشكل المعطى في المربع العلوي، وذلك بأن يصل بين نقاط موجودة فعلا أو متصورة.

4-3- **تعليمات تطبيق الاختبار:** يمكن تطبيق الاختبار بشكل فردي أو بشكل مجموعات بحيث لا يتعدى عدد الافراد في المجموعة أربع أفراد، من أجل ان يتمكن الفاحص من متابعتهم جميعا. ويستهدف هذا الاختبار قياس قدرة الطفل على فهم علاقة الأجزاء بالكليات، لا وقت محدد لتطبيق هذا الاختبار، كما أنه يسمح للطفل باستخدام الممحاة.

يتم التوقف عن استمرار في تطبيق هذا الاختبار بعد ان يرتكب الطفل ثلاثة أخطاء متتالية مما يجعل من مراقبة أدائه أمرا ضروريا. يعتبر الشكل الذي يرسمه الطفل صحيحا إذا توافر فيه العدد الصحيح من الخطوط، وأن تصل هذه الخطوط بين النقاط المحددة. ومع ذلك فإن مس الخط للنقاط لا يعد أساسيا لصحة العلامة. أما إذا حذفت من الشكل بعض الخطوط أو أضيفت اليه خطوط أخرى ، أو كانت الخطوط تصل بين نقاط مخطوءة، فتعتبر إجابة المفحوص خطأ.

املا المعلومات المطلوبة عن المفحوص الموجودة في صفحة الغلاف (انظر الملحق رقم 07) ضع كراسة الاختبار أمام المفحوص وزوده بقلم وممحاة فم قل : **أمامك مربع داخله شكل مرسوم بوصل عدد من النقاط. ويوجد تحت هذا المربع مربع ثان فيه نقاط، والمطلوب رسم هذا الشكل في هذا المربع، انظر كيف سأرسم هذا الشكل.** وبعد أن يرسم الفاحص الشكل قل : الآن ارسم واحدا مثله هنا (اشر الى مربع المفحوص) اطلب الآن من المفحوص فتح كراسة الاختبار على الصفحة

الأولى، ثم قل : "**يوجد هما شكل في كل مربع وتحته مربع من غير خطوط ، والمطلوب منك أن ترسم في هذا المربع** (اشر للمربع الخالي من الخطوط) شكلا مثل الشكل الموجود هنا (اشر الى المربع ذي الخطوط).

- إذا وصل الطفل للفقرة العاشرة. قل له: **من الآن وصاعدا ستلاحظ بأن بعض النقاط محذوفة من المربع الذي سترسم الشكل فيه، فلا ترسم هذه النقاط، ولكن تخيل انها موجودة وارسم الخطوط كما ولو ان النقاط موجودة فعليا.**
- أما عند الفقرتين (17،18) **فقل: ترى الأن جميع النقاط في المربع الذي سترسم فيه محذوفة. لا ترسم النقاط، ولكن تخيل أنها موجودة وارسم الخطوط كما او ان النقاط موجودة فعليا.**
- شجع الطفل على طي الصفحات (أو اعمل ذلك له بنفسك) بحيث لا تظهر في الوقت الواحد إلا صفحة واحدة. واستمر في مراقبة أدائه.
- اشكر المفحوص سواء تم الاختبار حتى النهاية أو سحبته منه (بلطف دون إثارة مشاعره) بعد ثلاثة أخطاء متتالية.

4-4- تعليمات التصحيح:

تعد إجابة الطفل صحيحة إذا توافر في الشكل الذي رسمه الطفل العدد الصحيح من الخطوط، وأن تصل هذه الخطوط بين النقاط المحددة في الشكل المعطى (العلوي). ومع ذلك فإن تماس الخطوط للنقاط لا يحسب أساسيا لصحة العلامة. ويعد الشكل خطأ إذا حذف الطفل منه، أو إضافة إليه بعض الخطوط، أو إذا كانت الخطوط تصل بين النقاط خطأ. يعطى المفحوص نقطة واحدة عن كل إجابة صحيحة حسب الشروط المذكورة أعلاه، وتكون العلامة الكلية في الاختبار هي مجموع النقاط

المتحققة على الاشكال التي رسمها الطفل رسما صحيحا. والعلامة الدنيا في الاختبار هي صفر والعلامة القصوى هي: (18)

4-5- استخراج علامات الاختبار:

يمكن استخراج عدة أنواع من العلامات تصف أداء الطفل في اختبار مهارات التحليل البصري:

- **العلامة الكلية (الخام):** وتحسب العلامة الكلية للطفل بعد الفقرات التي توافرت في إجابات الطفل لها، معايير الإجابة الصحيحة، ويعطي المفحوص نقطة واحدة عن كل إجابة صحيحة. فتكون العلامة الكلية هي مجموع النقاط المتحققة على الاشكال التي رسمها الطفل رسما صحيحا. تسجل هذه العلامة في المكان المخصص في خلاصة التصحيح على الغلاف الخارجي للاختبار، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن هناك فروقا عمرية-تطورية فلا يكون للعلامة الكلية معنى خارج إطار توزيع العلامات في الفئة العمرية التي ينتمي إليها الطفل. ويصبح هذا المعنى ممكنا باستخدام أنواع العلامات الأخرى التي تلي والتي تستخرج فيها علامة الطفل على أساس علامته الكلية.
- العلامات المعيارية التائية: لاستخراج العلامة المعيارية التائية المناظرة للعلامة الخام للطفل الذي طبق عليه الاختبار، يتم تحديد أولا فئة العمر الذي ينتمي إليها الطفل بعد حساب وتحديد عمره الزمني بالسنوات والشهور.

5 – مقياس التكيف المدرسي:

تم الاعتماد على مقياس التكيف المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية للباحث محمد سليم سلمان عبود الذي اعتمده في دراسته المسماة علاقة السببية بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي، والذي استحوذه من مقياس الملحم بن عبد الله عبد العزيز (2000)

5-1-وصف المقياس: يتكون هذا المقياس من (34) فقرة ويحتوي على ثلاث بدائل (دائما)، (أحيانا)، (لا) حيث تعطى ثلاث درجات لـ (دائما) ودرجتين (أحيانا) ودرجة واحدة للبديل (لا).

كما قامت الباحثة بإجراء التعديلات على المقياس وحذف بعض العبارات غير الصادقة وأصبحت عدد العبارات (19) عبارة مقسمة إلى عبارات مقسمة إلى ثلاث أبعاد وهي البعد النفسي، البعد الاجتماعي، البعد المدرسي، البعد البيئي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (05) يوضح عدد العبارات والأبعاد لمقياس التكيف المدرسي

الأبعـــــــــــــــــــاد	العـــــــــــــــــبارات
البعد النفسي	04، 10، 17
البعد الاجتماعي	02، 06، 09
البعد المدرسي	01، 05، 08، 15، 18
البعد البيئي	03، 11، 14، 16، 19

والعبارات المحذوفة الغير دالة وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (06) يوضح العبارات المحذوفة لمقياس التكيف المدرسي

الأبعـــــــــــــــــــاد	العبـــــــــــــــــــارات
البعد النفسي	**14**
البعد الاجتماعي	**19، 22**
البعد المدرسي	**07، 13، 25**

5-2-تعليمات المقياس: عزيزي التلميذ، إليك مجموعة من العبارات ضع علامة (×) امام العبارة التي تراها تنطبق عليك، واعلم أن إجابتك لا تحتمل الخطأ كما أنها ستحاط بالسرية التامة.

5-3-الخصائص السيكومترية للمقياس

5-3-1-الصدق: تم حساب معامل الصدق الداخلي بين العبارات والدرجة الكلية للأبعاد وذلك بواسطة معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (07) يبين درجة الارتباط بين العبارات والأبعاد

العبارة	مستوى الدلالة	درجة الارتباط	العبارة	مستوى الدلالة	درجة الارتباط
01	0,01	0,51	11	0,01	0,62
02	0,01	0,51	12	0,01	0,49
03	0,01	0,38	13	0,01	0,58
04	0,01	0,55	14	0,01	0,60
05	0,01	0,40	15	0,01	0,42
06	0,01	0,46	16	0,01	0,59
07	0,01	0,36	17	0,01	0,60
08	0,01	0,41	18	0,01	0,41
09	0,01	0,42	19	0,01	
10	0,01	0,53			

5-3-2-الثبات:

تم حساب الثبات بواسطة معامل ألفا كرو نباخ حيث بلغ معامل الثبات (0,72) بعد حذف بعض العبارات مما يدل على أن المقياس صالح للتطبيق في الدراسة الأساسية

جدول رقم (08) يبين درجة الثبات للمقياس

معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
0,72	**19**

ثبات الأبعاد: تم حساب معامل الثبات بين الأبعاد بمعامل ألفا كرونباخ

جدول رقم (09) يبين نتائج معامل ألفا كرو نباخ للأبعاد

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
البعد المدرسي	0,69
البعد الاجتماعي	0,72
البعد النفسي	0,78
البعد البيئي	0,74

6- مقياس تقدير الذات لبروس آرهير:

6-1-وصف المقياس: أعد مقياس تقدير الذات من طرف الباحث بروس آرهير (Bruss. R .Hair) سنة (1985) ويتكون المقياس من ثلاثين عبارة لقياس ثلاثة أبعاد ، افترض بروس آرهير أنها تمثل ثلاثة مجالات تقدير الذات ويمكن اعتباره كمقياس لتقدير الذات العام للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-12) سنة فما فوق ، وهي تقدير الذات العائلي ، تقدير الذات المدرسي ، تقدير الذات الرفاقي (جماعة الأصدقاء) وهي بمثابة ميادين أساسية حيث أصبح العدد الكلي لبنود المقياس في صورته العربية ثلاثين بندا. وقد ضم هذا المقياس مجموعة من العبارات الإيجابية والسلبية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (10) يوضح الابعاد الفرعية لمقياس بروس ارهير لتقدير الذات العبارات الإيجابية والسلبية

الابعاد	عدد العبارات	ارقام العبارات الموجبة	ارقام العبارات السالبة
تقدير الذات الرفاقي	10	9-7-5-3-1	10-8-6-4-2
تقدير الذات العائلي	10	19-17-15-13-11	20-18-16-14-12
تقدير الذات المدرسي	10	30-28-26-24-21	29-27-25-23-22

6-2-تعليمات الاختبار: عزيزي التلميذ، إليك مجموعة من العبارات ضع علامة (×) امام العبارة التي تراها تنطبق عليك، كما أنه لا توجد إجابة خاطئة أو صحيحة، واعلم أن إجابتك لا تحتمل الخطأ كما أنها ستحاط بالسرية التامة.

6-3- **تصحيح المقياس:** تم تصحيح هذا بإعطاء كل بند بأربعة اختيارات للإجابة وهي (لا أوافق بشدة – لا أوافق – أوافق – أوافق تماما) وتم إعطاء درجات (1، 2، 3، 4) للعبارات الإيجابية و (4، 3، 2، 1) للعبارات السالبة.

إن كل بعد من المقياس مؤلف من (10) بنود فالدرجة الكلية للبعد تتراوح بين (10–40) ومتوسط الدرجة في كل بعد هو (25)، ونحصل على الدرجة الخاصة بكل بند من خلال جمع القيم التي يحصل عليها المفحوص على كل بعد على حدى. أما الدرجة الكلية للمقياس وذلك من خلال جمع العبارات الإيجابية والسلبية نحصل على الدرجة التي تتراوح بين (30–120) والدرجة المتوسطة هي (75) فإذا حصل المفحوص على درجة اعلى من (75) فهذا يؤكد انه لديه تقدير الذات مرتفع، أما إذا حصل على أقل من (75) فهذا يؤكد على انه لديه تقدير ذات سلبي.

6-4- **الخصائص السيكومترية للأداة:**

لقد طبق هذا المقياس في البيئة الجزائرية من طرف الباحثتين نصيرة زلال **وصونية مجقون حمداش في دراسة بعنوان تقدير الذات لدى الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين في المدارس العادية دراسة مقارنة حيث توصلت في حساب الصدق التجريبي (0,73) ومعامل الثبات (0,66)**

كما قمنا نحن بإعادة حساب الخصائص السيكومترية مرة أخرى وتتمثل في:

6-4-1- الصدق:

- **صدق الاتساق الداخلي:** وقد جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الاحصائي (spss)والجدول التالي يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس.

جدول رقم (11) يبين درجات معاملات الارتباط بين العبارات

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0,35	0,01	11	0,26	0,01	21	0,31	0,01
02	0,41	0,01	12	0,35	0,01	22	0,43	0,01
03	0,41	0,01	13	0,27	0,01	23	0,53	0,01
04	0,53	0,01	14	0,35	0,01	24	0,44	0,01
05	0,42	0,01	15	0,24	0,01	25	0,46	0,01
06	0,49	0,01	16	0,42	0,01	26	0,41	0,01
07	0,48	0,01	17	0,19	0,05	27	0,46	0,01
08	0,40	0,01	18	0,30	0,01	28	0,35	0,01
09	0,39	0,01	19	0,31	0,01	29	0,51	0,01
10	0,35	0,01	20	0,41	0,01	30	0,42	0,01

6-4-2- الثبات: تم حساب الثبات في الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (40) تلميذ وتلميذة وتم الاعتماد على الفا كرو نباخ حيث بلغ ثبات المقياس (0,77) مما يدل على أن المقياس يمتاز بثبات عال والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (12) يبين معامل الفا كرو نباخ لثبات الأداة

المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور
المحور الأول	10	0,52
المحور الثاني	10	0,74
المحور الثالث	10	0,51
الثبات العام للاستبيان	0,77	

خامسا-نتائج الدراسة الاستطلاعية

تتمثل نتائج الدراسة الاستطلاعية في:

- تحديد عينة الدراسة بعد إجراء مقابلة مع مدراء المؤسسات والتي اقتصرت على تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بعدما كانت الدراسة ستجرى على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في بادئ الأمر.
- تحديد أدوات الدراسة بعد حساب الخصائص السيكومترية لها وبالتالي تطبيقها في الدراسة الأساسية.
- استخراج الحالات الذين يعانون من صعوبات الإدراك البصري والسمعي بعد التشخيص النهائي والتي يبلغ عددهم (32) تلميذ وتلميذة.
- صعوبة تطبيق الأدوات الفردية لعدم توفر بعض المدارس على قاعات فارغة لتسهيل عملية التطبيق.

ثانيا-الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة: اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وهذا حسب طبيعة موضوع الدراسة الذي يدرس العلاقة بين المتغيرات.

2- الحدود المكانية والزمانية

2-1- الحدود الزمانية: اقتصرت الفترة الزمانية في الدراسة الأساسية (شهر جانفي 2020 إلى مارس 2020)

2-2- الحدود المكانية: شملت الدراسة الأساسية مجموعة من المدراس وهي (مدرسة مصطفى بخوش، مدرسة سمية، مدرسة عيسى فلاح، مدرسة فطيمة جغروري، مدرسة صالح نزار، مدرسة مختار بن نجاعي، مدرسة أحمد عبوش، مدرسة بنيني بشير، فطيمة برحايل، الأمير عبد القادر، الاخوة بن خميس) .

3- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (64) تلميذ وتلميذة حيث تكونت عينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الادراك البصري (32) تلميذ وتلميذة، وعينة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الادراك السمعي (32) تلميذ وتلميذة.

3-1- خصائص العينة

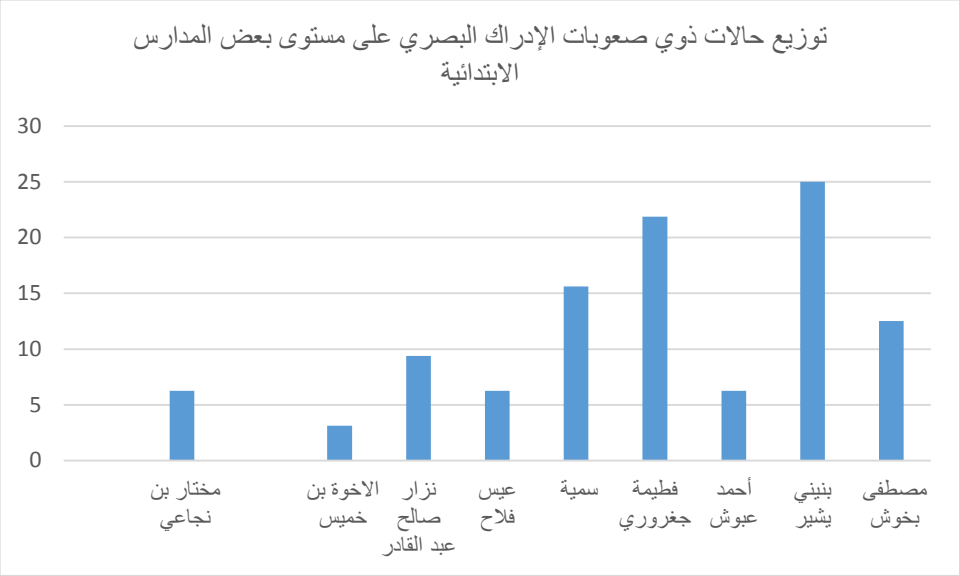
3-1-1- توزيع أفراد عينة ذوي صعوبات الادراك البصري حسب المدارس الابتدائية

جدول رقم (13) يوضح توزيع حالات ذوي صعوبات الادراك البصري على مستوى بعض المدارس

اسم المدرسة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
مختار بن نجاعي	05	%15,62
الاخوة بن خميس	02	%6,25
الأمير عبد القادر	03	%9,37
عيسى فلاح	02	%6,25
سمية	03	%9,375
فطيمة جغروري	04	%12,5
أحمد عبوش	02	%6,25
مدرسة بنيني بشير	06	%18,75
مصطفى بخوش	05	%15,625
المجموع	32	%100

من خلال جدول رقم (14) يوضح لنا توزيع تلاميذ ذوي صعوبات الادراك البصري على مستوى (09) ابتدائيات وهي (مختار بن نجاعي، الاخوة بن خميس، الأمير عبد القادر، عيسى فلاح، سمية، فطيمة جغروري، أحمد عبوش، بنيني بشير، مصطفى بخوش) والرسم البياني يوضح توزيع أفراد عينة صعوبات الادراك البصري على مستوى المدارس الابتدائية.

رسم بياني رقم (01) يوضح توزيع الحالات ذوي صعوبات الادراك البصري على مستوى بعض المدارس



من خلال الرسم البياني رقم (01) نلاحظ أن أكبر عدد الحالات من ذوي صعوبات الإدراك البصري المسجلة بنسبة كبيرة في ابتدائية بنيني بشير بنسبة (18,75%) ثم كل من ابتدائية مختار بن نجاعي ومصطفى بخوش بنسبة (15,625) وهذا راجع إلى عدد التلاميذ الكبير على مستوى هذه المدارس حيث تضم هذه المدارس أربعة أقسام مقارنة بالمدارس الأخرى التي تضم قسمين أو قسم فقط.

3-1-2- توزيع أفراد عينة ذوي صعوبات الادراك البصري حسب متغير السن

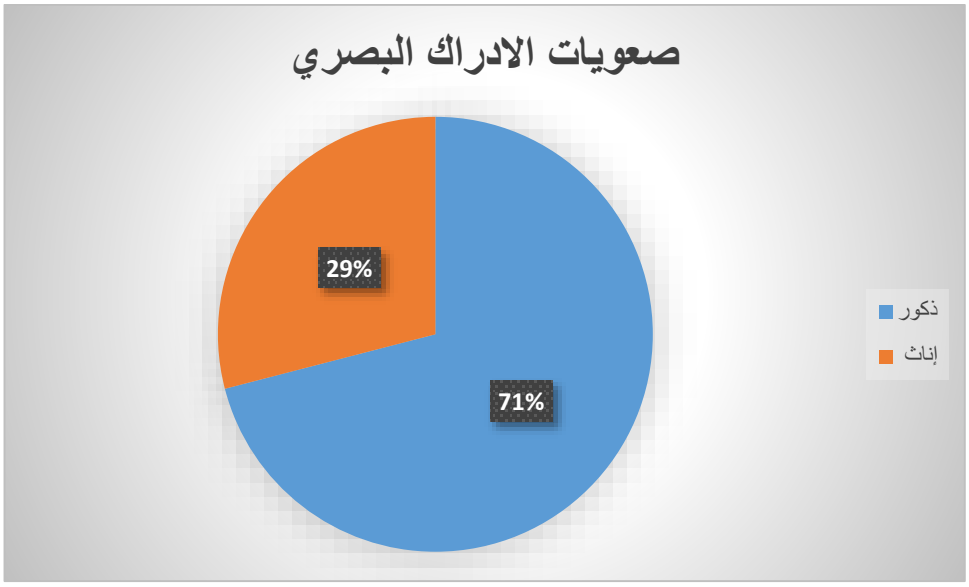
والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول رقم (14) يوضح أفراد عينة ذوي صعوبات الادراك البصري حسب متغير الجنس

العينة	السن	التكرار	النسبة المئوية
صعوبات الادراك البصري	09 سنوات	01	3,125
	10 سنوات	21	65,625
	11 سنة	10	31,25

3-1-3- توزيع أفراد عينة صعوبات الادراك البصري حسب متغير الجنس

رسم بياني(02) يوضح نسبة الذكور والاناث في متغير صعوبات الادراك البصري

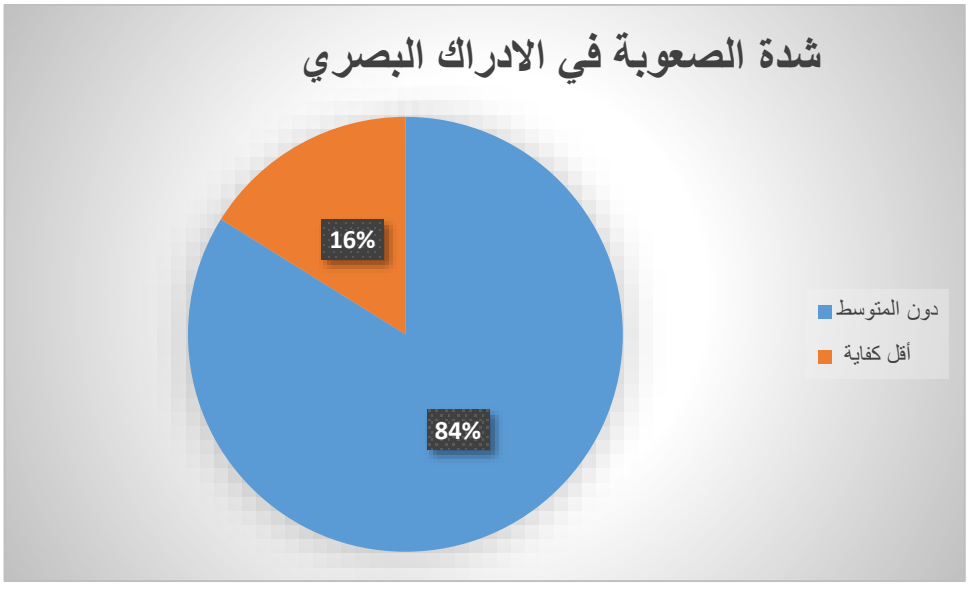


من خلال الرسم البياني رقم (02) الذي يمثل دائرة نسبية والتي تبين لنا نسبة الذكور أكبر والتي تقدر بـ (71%) مقابل عدد الإناث بـ (29%) في متغير صعوبات الإدراك البصري.

3-1-4- توزيع أفراد عينة ذوي صعوبات الادراك البصري حسب متغير شدة الصعوبة:

والرسم البياني التالي يوضح ذلك.

رسم بياني(03) يوضح مدى شدة الصعوبة على مستوى الادراك البصري



من خلال الرسم البياني رقم (03) الذي يمثل دائرة نسبية والتي تبين لنا شدة الصعوبة على مستوى الادراك البصري حيث قدرت النسبة بـ (84%) من الحالات التي تعاني من صعوبات في الادراك البصري دون المتوسط، وبالمقابل نلاحظ الحالات التي تعاني بعدم الكفاية في صعوبات الادراك البصري بـ (16 %) مما يمكن القول بأن حالات التي لها صعوبات دون المتوسط تفوق عدد الحالات التي تعاني من عدم الكفاية في صعوبات الادراك البصري.

3-2- خصائص عينة ذوي صعوبات الادراك السمعي.

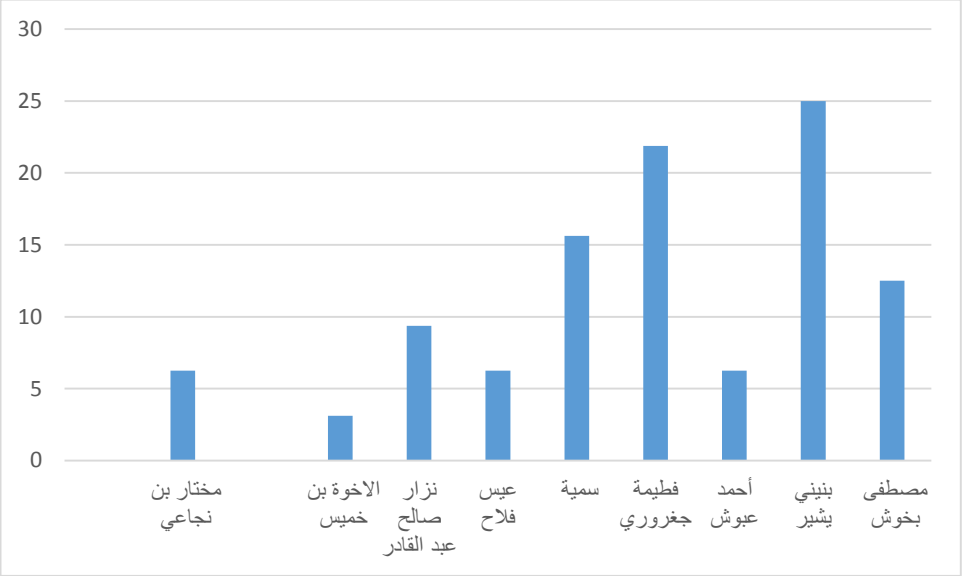
3-2-1- توزيع أفراد عينة ذوي صعوبات الادراك السمعي على مستوى بعض المدارس

جدول رقم (15) يبين انتشار حالات ذوي صعوبات الادراك السمعي في المدارس

اسم المدرسة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
نزار صالح	01	3,125%
مختار بن نجاعي	02	%6,25
الاخوة بن خميس	01	3,125%
عيسى فلاح	02	%6,25
سمية	05	%15,625
فطيمة جغروري	07	%21,875
أحمد عبوش	02	%6,25
مدرسة بنيني بشير	08	%25
مصطفى بخوش	04	%12,5
المجموع	32	%100

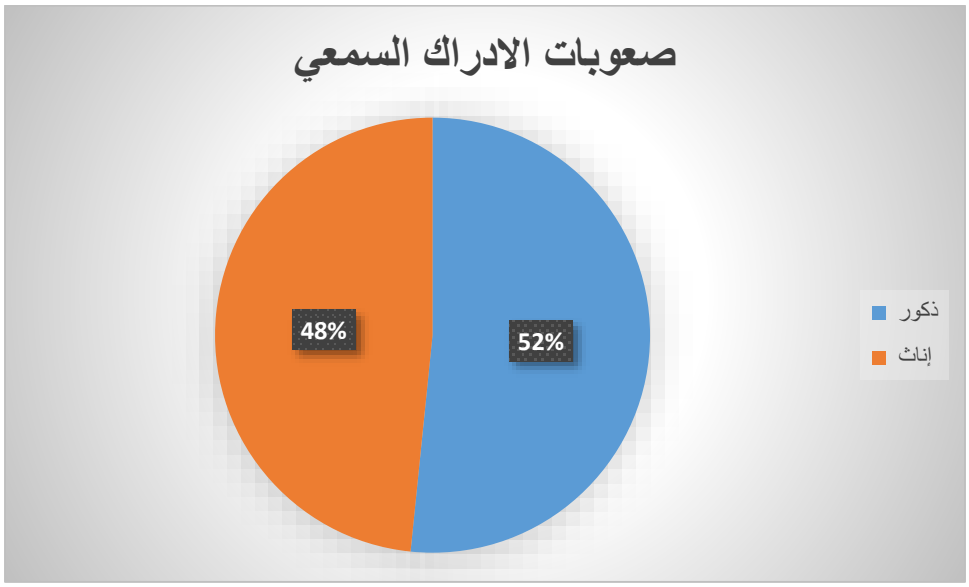
من خلال جدول رقم (16) يوضح لنا توزيع تلاميذ ذوي صعوبات الادراك السمعي على مستوى (09) ابتدائيات وهي (نزار صالح، مختار بن نجاعي، الاخوة بن خميس، عيسى فلاح، سمية، فطيمة جغروري، أحمد عبوش، بنيني بشير، مصطفى بخوش) والرسم البياني التالي يوضح توزيع أفراد عينة صعوبات الادراك البصري حسب المدارس الابتدائية.

رسم بياني رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة ذوي صعوبات الادراك السمعي على مستوى بعض المدارس



3-2-2- توزيع تلاميذ ذوي صعوبات الادراك السمعي حسب متغير الجنس

رسم بياني رقم (05) يوضح نسبة الذكور والاناث في متغير صعوبات الادراك السمعي

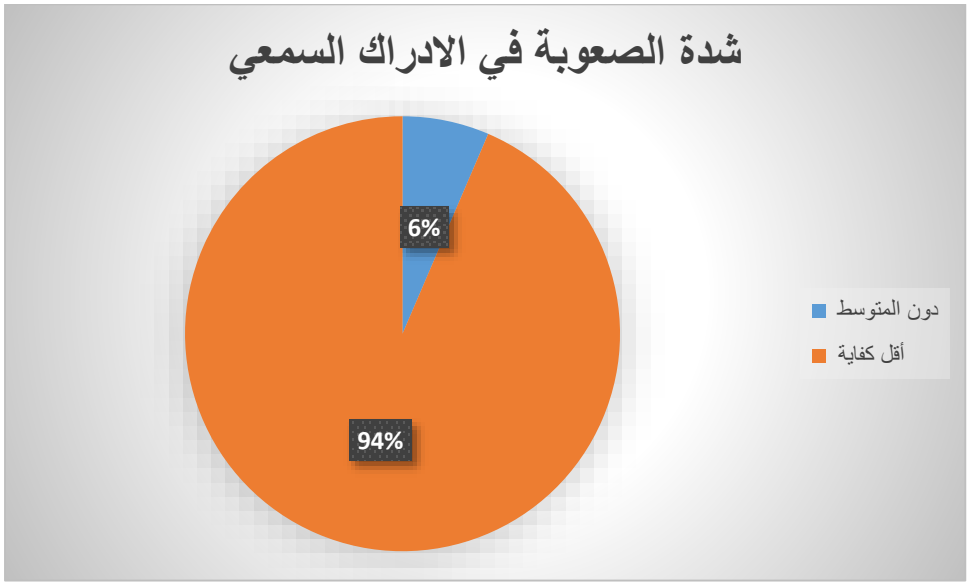


من خلال الرسم البياني رقم (05) الذي يمثل دائرة نسبية والتي تبين لنا نسبة الذكور أكبر والتي تقدر بـ (52%) مقابل عدد الإناث بـ (48%) في متغير صعوبات الإدراك السمعي.

3-2-3- توزيع حالات ذوي صعوبات الادراك السمعي حسب متغير شدة الصعوبة

والشكل التالي يوضح ذلك:

رسم بياني(06) يوضح مدى شدة الصعوبة على مستوى الادراك السمعي



من خلال الرسم البياني رقم (06) الذي يمثل دائرة نسبية والتي تبين لنا شدة الصعوبة على مستوى الادراك السمعي حيث قدرت النسبة بـ (6%) من الحالات التي تعاني من صعوبات في الادراك السمعي دون المتوسط، وبالمقابل نلاحظ الحالات التي تعاني بعدم الكفاية في صعوبات الادراك السمعي بـ (94 %) مما يمكن القول بأن عدد الحالات التي لها صعوبات دون المتوسط أقل من عدد الحالات التي تعاني من عدم الكفاية في صعوبات الادراك السمعي.

4- **أدوات الدراسة:** تم الاعتماد في الدراسة الأساسية على

2-1-مقياس تقدير الذات لبروس آرهير بعد التأكد من خصائصه السيكومترية في الدراسة الاستطلاعية

2-2-مقياس التكيف المدرسي بعد التأكد كذلك من خصائصه السيكومترية في الدراسة الاستطلاعية

5- الأساليب الإحصائية:

- تم الاعتماد على التكرارات والنسب المئوية.
- تم الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب الإحصائي معامل الارتباط بيرسون.

خلاصة

بعد قيامنا بالدراسة الاستطلاعية التي من خلالها قمنا بزيارة بعض المدارس الابتدائية على مستوى مدينة باتنة، والتي منحت لنا وجهة في اختيار العينة والمستوى الصفي وتطبيقنا لبعض الاختبارات وحساب الخصائص السيكومترية لبعض الأدوات وبعدها لجأنا إلى الدراسة الأساسية أين تم حساب وكيفية توزيع خصائص العينة وتطبيق ما تبقى من أداتا تقدير الذات والتكيف المدرسي، ثم بعد ذلك اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة من اجل اختبار الفروض، والآن سنقوم بعرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وفق الفرضيات وكذلك وفق ما جاءت به الدراسات السابقة.

الفصل السادس
عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

1-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

1-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

2- المناقشة العامة

تمهيد

بعد أن تم في الفصل السابق عرض منهج الدراسة والمناسب لها وحدودها المكانية والزمانية والبشرية وخصائصها، ثم الأدوات المعتمدة في جمع البيانات وحساب خصائصها السيكومترية وكيفية اجراء الدراسة الاستطلاعية والأساسية، ثم الاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار الفرضيات وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية (spss v20)، والآن سوف نعرض في هذا الفصل أهم النتائج المتوصل إليها وتحليلها ومناقشتها وفق الفرضيات والدراسات السابقة.

أولا-عرض ومناقشة الفرضية الأولى

نصت الفرضية على أنها: توجد علاقة بين صعوبات الادراك البصري وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات صعوبات الادراك البصري والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول رقم (16) يبن معامل الارتباط بيرسون بين درجات صعوبات الإدراك البصري والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
صعوبات الادراك البصري	0,15	0,40
تقدير الذات		

من خلال الجدول رقم (18) يوضح لنا معامل الارتباط بيرسون بين درجات صعوبات الادراك البصري وتقدير الذات حيث بلغ معامل الارتباط (0,15) عند مستوى الدلالة (0,40) وهي قيمة أكبر من (0,05) وبالتالي رفض الفرض البديل الذي نص على وجود علاقة بين صعوبات الادراك البصري وتقدير الذات وقبول الفرض الصفري.

2- تحليل نتائج الفرضية الأولى

من خلال عرضنا لنتائج الفرضية الأولى المبينة في الجدول رقم (18) الذي يمكننا القول بأنه لا توجد علاقة بين متغير صعوبات الإدراك البصري وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ويمكن رجح الأسباب إلى أن صعوبات الإدراك البصري هو أحد المكونات العمليات المعرفية وهذا الخلل يرجع في معالجة المعلومات بصريا التي تنعكس بصورة مباشرة على المواد الاكاديمية وهذا ما أشار إليه مصطفى فتحي الزيات (2008) وبالرجوع إلى خصائص العينة نلاحظ أن هذه الفئة تمتاز بذكاء عادي وأيضا شدة الصعوبة لديها دون المتوسط بنسبة (84%)أي درجة خفيفة وربما هذه الشدة لا تؤثر مباشرة على جانب تقدير الذات وإنما قد تكون تأثيرات على جوانب أخرى غير تقدير الذات ، وبالمقابل نجد هذا الأخير هو متغير سيكولوجي ويتأثر بعدة عوامل داخلية وخارجية فالداخلية المتعلقة بالتلاميذ بأنفسهم والخارجية المتعلقة بتقديرات الوالدين وجماعة الرفاق فنلاحظ أن سن التلاميذ حدد من (10- 11) سنة وهي مرحلة أين يتم تكوين فيها الصداقات والاحتكاك بالرفاق أكثر فأكثر، وهذا ما يرفع من تقدير الذات لديهم، من جانب آخر المعلمين أو المدرسين الذين يحاولون من رفع مستوى تلاميذهم وخاصة أنهم مقبلين على اجتياز امتحان النهائية، كل هذه العوامل تساعد على نمو ورفع من تقدير الذات لديهم ، وبالتالي لا يتأثر بصعوبات الادراك البصري التي يعاني منها وهذا ما توافقه نتائج دراسة كل من (**Cosden , Katherine Elliott ; Sharon Noble Mertin**

and Eve Kelemen ;1999) الذين توصلوا في نتائج دراستهم أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين لا يعانون من الصعوبات يشتركون في القدرة المعرفية والإنجاز لديهم مستوى معرفي مرتفع لديهم تقدير ذات إيجابي ، ولكن جاءت نتائج دراسة **مراد وعباس سنة (2003)** عكس نتائج هذه الدراسة حيث توصلوا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية في حاجة لرعاية فعلية لان عدم توافرها يزيد من حدة مشكلاتهم وتؤثر سلبا على ثقتهم بأنفسهم وتنخفض طموحاتهم وتقل دافعيتهم ويقل تقديرهم لذواتهم .

ثانيا–عرض وتحليل الفرضية الثانية

حيث نصت على أنه توجد علاقة بين صعوبات الادراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المر حلة الابتدائية

1– عرض نتائج الفرضية الثانية

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات صعوبات الادراك البصري والدرجة الكلية لمقياس التكيف المدرسي والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (17) يبين معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات الادراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
صعوبات الادراك البصري	0,025	0,89
التكيف المدرسي		

من خلال الجدول رقم (19) الذي يبين لنا نتائج معامل الارتباط بيرسون بين متغير صعوبات الإدراك البصري والتكيف المدرسي حيث بلغ معامل الارتباط (0,025) عند مستوى الدلالة (0,89) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وهذا ما يمكن قوله أن الفرضية غير محققة.

2- تحليل الفرضية الثانية

توصلت النتيجة في الجدول رقم (19) أنه لا توجد علاقة بين صعوبات الإدراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذا ما تفسره نتائج اختبار الفرضية بلغ معامل الارتباط بيرسون (0,025) عند مستوى الدلالة (0,89) وهي أكبر من مستوى الدلالتين(0,01) و(0,05) وهذا ما يؤدي بنا إلى القول أننا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص عدم وجود علاقة بين صعوبات الادراك البصري والتكيف المدرسي، وتوافق نتائج هذه الدراسة كل من نتيجة دراسة بيسن (**Bison ,2003**) وقد أظهرت النتيجة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في مفهوم الذات، وأظهر (24) من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات، وأيضا أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير الذات وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية (عبد الواحد يوسف ، 2011 ص 353) كما جاءت هذه النتيجة عكس نتيجة الدراسة **Elksnis &Elksnis ;1998**) التي توصلت بأن هناك أراء تتعدد حول أسباب العجز في مهارات التكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم إذ يرى العديد من الباحثين أن هذا العجز في مهارات التكيف الاجتماعي المدرسي لهؤلاء الطلبة قد يعود إلى ضعف المهارات الإدراكية والأكاديمية مما يؤدي إلى ضعف في مهارات التكيف الاجتماعي المدرسي.

ونفسر نحن هذه النتيجة كون متغير صعوبات الإدراك البصري بأنه متغير ذو منحى معرفي وحسب النظرية المعرفية التي ترى بأنه عبارة عن صعوبة أو خلل في نظام تجهيز ومعالجة وتفسير المعلومات

التي يتلقاها الفرد من المحيط الخارجي، ومن جهة أخرى نلاحظ أن أفراد العينة أكثرهم يمتازون بصعوبة دون المتوسط بنسبة (84%) مما يمكن القول بأن شدة الصعوبة قد لا تؤثر بدرجة كبيرة على الجانب النفسي والتكيف على الصعيد الشخصي والاجتماعي والمدرسي لدى أفراد العينة بالتالي لا تجعلهم مختلفين عن الآخرين، كما أن متغير التكيف المدرسي حسب النظرية السلوكية التي تراه بأنه استجابات الفرد نتيجة الاحتكاك والمؤثرات العالم الخارجي، وهذا ما نفسره نحن أن هؤلاء الأطفال لديهم احتكاك بالرفاق وتكوين الصداقات وكذلك الأسرة والمعلمين في هذه الفترة التي يسعون من خلالها تكوين التلاميذ من جميع الجوانب العلمية والنفسية والاجتماعية مما تساهم وتساعد على التكيف المدرسي.

ثالثا-عرض وتحليل الفرضية الثالثة

التي تنص على وجود علاقة بين صعوبات الإدراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

1- عرض نتائج الفرضية الثالثة

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات صعوبات الادراك السمعي والدرجة الكلية لمقياس لتقدير الذات، والجدول التالي يوضح ذلك

جدول رقم (18) يبين معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات الادراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
صعوبات الادراك السمعي	-0,04	0,79
تقدير الذات		

يعرض الجدول رقم (20) معامل ارتباط بيرسون بين متغير صعوبات الادراك السمعي وتقدير الذات حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0,04) بقيمة الدلالة (0,79) وهي قيمة أكبر من (0,05) ونستنتج أنه لا توجد علاقة بين صعوبات الإدراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

2- تحليل الفرضية الثالثة

بناء على ما تم عرضه في الجدول رقم (20) فإننا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري الذي ينص على عدم وجود علاقة بين صعوبات الادراك السمعي وتقدير الذات وبالرجوع إلى خصائص أفراد العينة أن هؤلاء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الادراك السمعي يتمتعون بدرجة الذكاء العادي والتي تجعلهم لا يظهرون سلوكات غير سوية في المحيط الخارجي كالأسرة والمدرسة وحتى مع جماعة الرفاق أو الأصدقاء وهذا ما تؤكده نتائج الفرضية الأولى والثانية على عدم وجود علاقة بين صعوبات الإدراك البصري بكل من تقدير الذات والتكيف المدرسي كما أثبتت دراسة بيسن(Bison ,2003) أن (24) من ذوي صعوبات القراءة أظهروا ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات، إذن يمكن القول بأن عامل الذكاء له دور في رفع من مستوى تقدير الذات بالرغم من وجود الصعوبات على مستوى الإدراك السمعي.

رابعا-عرض ومناقشة الفرضية الرابعة

والتي نصت على وجود علاقة بين صعوبات الادراك السمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

1- عرض نتائج الفرضية الرابعة

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات صعوبات الادراك السمعي والدرجة الكلية لمقياس التكيف المدرسي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (19) يبين معامل الارتباط بيرسون بين صعوبات الادراك السمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
صعوبات الادراك السمعي	−0,09	0,59
التكيف المدرسي		

من خلال الجدول رقم (21) الذي يبين لنا نتائج معامل الارتباط بيرسون بين متغير صعوبات الإدراك السمعي والتكيف المدرسي حيث بلغ معامل الارتباط (−0,09) عند مستوى الدلالة (0,59) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0,05) وهذا ما يؤدي بنا إلى القول الفرضية غير محققة.

2- تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

توصلت النتائج المبينة في الجدول رقم (21) أنه لا توجد علاقة بين صعوبات الإدراك السمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وجاءت هذه النتيجة عكس نتائج دراسة هيثم بيبرس وعلي محمد الصمادي (2012) أنه هناك فروق في العلاقة بين العاديين وصعوبات التعلم في مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي ، وفي دراسة أخرى لخالد بن ناصر الجمعية (2013) توصلوا على عدم وجود في فروق دالة احصائيا تبعا لمتغير التعليم، كما نفسر نحن النتيجة أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في الإدراك السمعي لا يدركون جيدا وجود الصعوبة لديهم والتي قد تؤثر على مستوى التكيف المدرسي والاجتماعي والنفسي والبيئي لديهم وهذا حسب ما بينته خصائص العينة في نتائج شدة الصعوبة نوع الصعوبة غير الكافية حيث بلغت القيمة (94 %) مقارنة بشدة الصعوبة دون المتوسط بلغت نسبتهم

(6%)، لذا يمكن تفسير النتيجة أن التكيف المدرسي بأبعاده يتأثر بالمحيط الخارجي والتفاعلات الاجتماعية والرفاقية وهنا يرى بدور (2000) أن علاقة التلميذ بزملائه من العلاقات المهمة في المحيط المدرسي، وقد يكون لجماعة الرفاق تأثير على سلوك التلميذ أكثر من تأثير الأسرة والمعلمين والمربين، وخاصة أن فئة عمر الأطفال من سن(10- 11) سنة وهي مرحلة بداية تكوين الصداقات ، من جانب آخر للوالدين دور في مساهمة تكوين هذا ما تؤكده نتائج الفرضية الثانية والثالثة على أنه لا توجد علاقة بين صعوبات الادراك البصري والسمعي بالتكيف المدرسي وتفسر هذه النتيجة أن متغير صعوبات الادراك السمعي أيضا ذو اتجاه معرفي والذي يمكن بدوره أن يتأثر بالعمليات الفيزيولوجية غير أن متغير التكيف المدرسي يتأثر بالعوامل الخارجية أكثر منه ما هو معرفي.

المناقشة عامة

من خلال عرض وتحليل نتائج الدراسية ومناقشتها وتحليلها، تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال متغيراتها وأهدافها، من حيث المتغيرات نلاحظ انها تناولت متغيرات معرفية وكذلك مست جانب مهم وهو صعوبات التعلم النمائية وهما صعوبات الإدراك البصري وصعوبات الادراك السمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما من حيث الأهداف فقد حققت هذه الدراسة من خلال نتائج المتحصل عليها إلى محاولة الكشف عم إذا كانت علاقة بين صعوبات الإدراك البصري وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، كذلك الكشف عم إذا كانت العلاقة بين صعوبات الادراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

وكذلك الكشف عما إذا كانت علاقة بين متغير صعوبات الإدراك السمعي ومتغير تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأيضا الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين متغير صعوبات الادراك السمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية والتحق من صحتها أو عدم تحققها.

أولا – التعرف عم إذا كانت العلاقة بين صعوبات الادراك البصري وتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

لقد أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد علاقة بين صعوبات الادراك البصري وتقدير الذات ومتغير التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وهذه النتيجة جاءت موافقة لدراسة جيهان طلعت محمد حسن وماجي وليم يوسف، وشادية عبد العزيز مهدي (2016) التي توصلت في عدم وجود فروق بين العاديين وأطفال ذوي صعوبات التعلم في المتغيرات المعرفية وغير المعرفية (تقدير الذات والدافع للإنجاز). كذلك موافقة لدراسة بيسن (**Bison, 2003**) التي أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير الذات وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية (عبد الواحد يوسف، 2011 ص 353). كما جاءت هذه الدراسة عكس نتائج دراسة بير وماينك ومانتج(Bear and Minke ; Manning ;2002)

وفسرت الباحثة النتيجة كون متغير صعوبات الادراك البصري متغير معرفي وعبارة عن خلل في معالجة وتفسير المعلومات بصريا وبالتالي لا يرتبط كثيرا بمتغير تقدير الذات كونه متغير الصحة النفسية، وتقدير الذات له مكون اجتماعي، ذاتي، معرفي، ثم إن الشدة أن على مستوى الإدراك البصري خفيفة بالتالي قد لا تؤثر على تقدير الذات.

كما جاء في التراث النظري أيضا أن لدى ذوي صعوبات التعلم مجالات يتفوقون فيها وهذا مما لا يؤثر على جانب مفهومهم للذات وكذلك يركزون على الجوانب الانتقائية لديهم مثل تلك الأنشطة التي يؤدونها بشكل جيد، وهذا ما يدعم نتائج الفرضتين الأولى والثانية، كما وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتأثرون بمفهوم الذات الأكاديمي ولا يتأثرون بمفهوم الذات الاجتماعي (خصاونة، 2013 ص 146)

كما فسرنا النتيجة نحن كون صعوبات الادراك البصري متغير معرفي يأخذ سبيل المعالجة المعرفية ومتغير التكيف المدرسي له صلة بالتواصل داخل البيئة الصفية من جماعة الرفاق والمعلمين والعائلية الذين يساهمون في مساعدة الطفل في التكيف على مستواه الشخصي أو الرفاقي أو حتى الاجتماعي.

ثالثا-التعرف على العلاقة بين صعوبات الادراك السمعي وتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

لقد أظهرت النتيجة أنه لا توجد علاقة بين صعوبات الادراك السمعي وتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وجاءت هذه النتيجة عكس نتيجة دراسة **Angela 2004** التي تنبأت بوجود صلة بين تقدير الذات الذي يمثل تقبل الوالدين والتمييز البصري، وعكس كذلك دراسة نتائج **نزال (1980)** التي توصلت إلى وجود علاقة بين مشكلات الإدراك البصري والتأخر الدراسي ، كما وافقت نتائج هذه الدراسة دراسة **Cosden ,et all 1999** أن الأطفال الذين يعانون والذين لا يعانون من صعوبات التعلم يشتركون في القدرة المعرفية والانجاز لديهم مستوى معرفي مرتفع وتقدير ذات إيجابي ،

كما تؤكده كذلك نتائج الفرضية الأولى. كذلك ما جاء في التراث النظري أن تقدير الذات يتأثر بالعوامل الخارجية كالخصائص الجسمية (كالتناسق الجسمي، الوزن، الطول.... الخ) أين يتم تكوين صورة الجسم وهذا ما نلاحظه عند أفراد العينة، بالإضافة إلى القدرة العقلية العامة أيضا لها دورا مهما في تأثير على تصور الذات وبالتالي تقدير الذات لدى وهذا ما نفسره عند أفراد العينة أنهم يتمتعون بذكاء عادي ما يجعل سلوكاتهم وتصرفاتهم عادية في المحيط المدرسي والعائلي وحتى الاجتماعي هذا ما أكده نعيم (1987) إذ يرى أن الأفراد يتفاوتون في نسب ذكائهم حيث أن هؤلاء الأطفال الذين ينحرف ذكائهم عن المتوسط بشكل سلبي أو إيجابي يواجهون مشكلات في التكيف وفي الصحة النفسية (غراب ، 2014. 71) بالإضافة إلى عملية التنشئة الاجتماعية التي تهدف إلى تشكيل السلوك الاجتماعي في بناء شخصية التلميذ التي تحوله من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي.

وحسب نظرية كوبر سميث التي ترى أن تقدير الذات لدى الأطفال يبدأ بالأساس من خلال التفاعلات في الإيجابية في الأسرة ثم تتوسع الرقعة نحو المحيط المدرسي والاجتماعي.

الخاتمة

الخاتمة

يعتبر موضوع صعوبات الإدراك البصري والإدراك السمعي من أهم موضوعات صعوبات التعلم النمائية التي بدورها تعتبر أحد مواضيع صعوبات التعلم، كما اهتم الباحثين والعلماء بدراسته من مجالات عديدة ومنه من ربطه بالجانب المعرفي وهناك من درسه من الجانب الأكاديمي وهناك من اهتم بدراسته من الجوانب السيكولوجية.

كما اهتمت أغلب الدراسات دراسة بيبرس والصمادي (2012) بدراسة مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين وبعدها دراسة القصاص وبن ناصر الجمعية 2013 بأهم العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي لدى الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وكذلك دراسة انجلا ناليون Angela j .Naillon (2004) بعنوان العجز المعرفي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة التي تنبأت بوجود صلة بين التمييز البصري وتقدير الذات ودراسة (Cosden , Mertin ;1999 Katherine Elliott ; Sharon Noble and Eve Kelemen) الذين توصلوا في نتائج دراستهم أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم والذين لا يعانون من الصعوبات يشتركون في القدرة المعرفية والإنجاز لديهم مستوى معرفي مرتفع لديهم تقدير ذات إيجابي.

لتأتي هذه الدراسة تناولت جانب معرفي والمتمثل في صعوبات الإدراك البصري والسمعي ومحاولة معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي واللذان يعتبران متغيران مهمان في مجال الصحة النفسية، ونظرا لأهمية موضوع صعوبات الإدراكين البصري والسمعي في مجال صعوبات التعلم عامة وصعوبات التعلم النمائية بصفة خاصة وموضوع تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لتضيف نتائج هذه الدراسة التي تعتبر بمثابة إضافة في مجال التربية الخاصة عموما ومجال صعوبات التعلم بصفة خاصة.

وخلصت نتائج الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- لا توجد علاقة بين صعوبات الإدراك البصري وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- لا توجد علاقة بين صعوبات الادراك البصري والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- لا توجد علاقة بين صعوبات الادراك السمعي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- لا توجد علاقة بين صعوبات الادراك السمعي والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

فسرت الباحثة النتيجة أن صعوبات الإدراكين البصري والسمعي ما هو إلا مشكل وخلل في معالجة المعلومات سواء بصريا أو سمعيا الذي لا يؤثر على معدل الذكاء ومن جانب آخر متغير تقدير الذات لدى الأطفال في هذه المرحلة هو في بداية النمو بالتالي كما ان الاحتكاك والتواصل داخل البيئة المدرسية تجعل من هؤلاء التلاميذ رفع من مستوى تقدير الذات وكذلك التكيف المدرسي.

وعلى الرغم من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلا أنها تبقى بحاجة إلى دراسات أخرى أكثر تعمقا في مجال صعوبات الادراك البصري والسمعي وعلاقته بتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لتأكيد هذه النتائج عما إذا كانت فعلا لا توجد علاقة بين صعوبات الإدراك البصري والسمعي وتقدير الذات والتكيف المدرسين وعليه يمكن طرح بعض التوصيات التالية:

- اجراء بحوث ودراسات معمقة حول العلاقة الارتباطية بين صعوبات الإدراك البصري وتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء كذلك دراسات وبحوث معمقة حول صعوبات الادراك السمعي وتقدير الذات والتكيف المدرسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- ضرورة اجراء دراسات على عينات ذات حجم كبير من أجل تعميم نتائج على المجتمع أكثر.

- ضرورة توفير إدراج أخصائيين نفسانيين وتربويين في المدارس الابتدائية من أجل الكشف والتشخيص للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم النمائية بالأخص.
- الاهتمام بجوانب الشخصية لدى التلميذ لا سيما تقدير الذات والتكيف المدرسي من أجل بناء شخصية متوازنة نفسيا من قبل البيئة المدرسية والأسرية.

قائمة المراجع

المراجع

1- إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف(2010) **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

2- إبراهيم سليمان عبد الواحد يوسف (2010) **المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية**، ط2، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة.

3- إبراهيم مجدي عزيز(2008) **تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا وبطيء التعلم**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

4- أبو شعيرة خالد محمد، عباري ثائر أحمد (2015) **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.

5- أبو مرق جمال (2015، جوان) **تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية خارج المنزل بمدينة الخليل**، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد14 ص ص 01-16.

6- أبو نيان إبراهيم بن سعد (2015) **صعوبات التعلم_ طرق التدريس والاستراتجيات المعرفية**، ط1، الناشر الدولي، السعودية.

7- أيلاس محمد (2016) **تقدير الذات وعلاقته بقلق الامتحان عند تلميذ السنة الثالثة ثانوي**، مجلة جسور المعرفة، المجلد2، العدد 6، ص ص 167-183.

8- البطاينة أسامة محمد، الراشدان مالك أحمد، السبايلة عبد الكريم، الخطاطبة عبد المجيد محمد(2009) **صعوبات التعلم-بين النظرية والممارسة**، ط3، دار المسيرة، عمان الأردن.

9- البطاينة أسامة ومأمون غوانمة (2005) **دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة اربد بالأردن،** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد1، عدد2، ص ص 123- 134.

10- بطرس حافظ بطرس (2014) **تدريب الأطفال ذوي صعوبات التعلم،** ط4، دار المسيرة، عمان، الأردن.

11- بهاء الدين آدم خليل (2011) **مفهوم الذات لدى المعاقين حركيا بمنطقة السلمة جنوب الخرطوم وعلاقته ببعض المتغيرات،** بحث مقدم لنيل شهادة البكالوريوس، جامعة الخرطوم.

12- بوسعيد سليمة (2018) **الاغتراب النفسي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لطلاب الجامعة،** مجلة الابراهيمي للعلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة برج بوعريريج، العدد2، جوان.

13- البياتي محاسن أحمد حسين(2010) **اضطراب الدور وعلاقته بالتكيف الدراسي لدى طلبة الصف الأول في كلية التربية جامعة الموصل،** مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد 10، العدد3.

14- بيرس هيثم سالم، الصمادي محمد علي(2012) **مستوى التكيف الاجتماعي المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم،** مجلة دراسات وأبحاث، مجلد 4، العدد 8، ص ص 18- 34.

15- التهامي نازك أحمد، المصري إبراهيم جابر، علي إسماعيل محمود، علي ياسمين اسلام (2018) **المرجع في صعوبات التعلم وسبل علاجها،** جزء 1، دار العلم والايمان.

16- كوافحة تيسير مفلح (2011) **صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة،** ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.

17- حافظ بطرس حافظ (2008) **التكيف والصحة النفسية للطفل،** دار المسيرة للنشر والتوزيع.

18- حمزاوي زهية (2017) **صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، مذكرة غير منشورة، جامعة وهران2.

19- حورية بدرة (2016) **تقدير الذات وعلاقته بالنضج المهني**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 26 سبتمبر.

20- خصاونة محمد أحمد (2013) **صعوبات التعلم النمائية**، ط1، دار الفكر، عمان، الادرن.

21- دليل سميحة (2017) **اقتراح برنامج علاجي-تطويري لذوي صعوبات التعلم النمائية البصرية (الانتباه، الادراك البصري والذاكرة البصرية)** أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الارطفونيا، جامعة باتنة 1.

22- رانجيت سينج مالهي، روبرت دبليور ريزنز (2005) **تعزيز تقدير الذات** ، مكتبة جرير للترجمة، ط1.

23- رجب وليد خالد، جميل سعد باسم، مطر علي محمود (2008) **بناء مقياس التكيف الاجتماعي الأكاديمي لطلاب المرحلة الرابعة**، كلية التربية الرياضية جامعة الوصل، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد7، العدد4.

24- زكي عبد المحسن أمال، سالم محمود عوض الله (2010) **صعوبات التعبير الشفهي**، المكتب الجامعي الحديث .

25- الزيات فتحي مصطفى (2008) **دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

26- الزيات مصطفى فتحي (1998) **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، سلسلة علم النفس المعرفي.

27- الزيات مصطفى فتحي (2007) **قضايا معاصرة في صعوبات التعلم**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

28- الزيات مصطفى فتحي (2008) **صعوبات التعلم الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية.**

29- زيادة محمد أشرف اللافي (2019) **التكيف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، المجلد الأول، العدد 13، يونيو.

30- سالم عبد الله علي الزبيدي (2009) **تقدير الذات ووجهة الضبط لدى الطلاب المحرومين وغير المحرومين من الزالدين بالمرحلة المتوسط**ة بمحافظة الليث، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير

31- في علم النفس، مذكرة غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

32- سالمة بنت راشد بن سالم الحجري (2011) **فاعلية برنامج ارشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التربية، جامعة نزوى.

33- سهيل ناصر فرح (2012) **صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، ط1، رام الله ، جامعة القدس المفتوحة.

34- السيد عبد الحميد سليمان (2008) **صعوبات التعلم النمائية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

35- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2008) **صعوبات التعلم النمائية**، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

36- شاذلي حميد محمد (2001) **التوافق النفسي للمسنين**، المكتبة الجامعية الإسكندرية، مصر.

37- الضلاعين معتز دحيلان (2015) **مستوى الذكاء الانفعالي والتكيف المدرسي لدى الطلاب المتنمرين في مدارس التعليم الأساسي في محافظة الكرك**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، مذكرة غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة موتة.

38- الضيدان ضيدان الحميدي محمد (2003) **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة مرحلة المتوسط بمدينة الرياض**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

39- طاع الله حسينة (2008) **الادراك البصري للأشكال لدى المعوقين بصريا**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، مذكرة غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة.

40- طميزة محمد (2009) **صعوبات الادراك البصرية والأكاديمية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في غرف المصادر التعليمية في المحافظات الشمالية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، مذكرة غير منشورة، جامعة القرى، فلسطين.

41- عبد الحليم عبد المنعم إبراهيم (2007) **أثر التكيف المدرسي على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات للصف الثالث الاعدادي**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة وادي النيل.

42- عبد الله القبطان جنان بنت عبد اللطيف (2011) **بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، مذكرة غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

43- عبود محمد سليم سليمان (2013) **علاقة السببية بين التكيف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

44- العزاوي هند عصام (2014) **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، ط1، الناشر، القاهرة، مصر.

45- عطا صوالحة عونية (2013) **مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين** – دراسة مقارنة ، مجلة الجامعة الإسلامية والدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد2، ص ص 219-258.

46- عواج صونيا (2016) **تقنين اختبارات الذكاء على البيئة المحلية الجزائرية، الآليات والمعايير، اختبار رافن كنموذج**، مجلة تنمية الموارد البشرية، العدد12، جوان، ص ص 249-304.

47- عيسى مراد علي، خليفة وليد السيد، أحمد أحمد جمعة، عبد النبي طارق محمد (2006) **الكومبيوتر وصعوبات التعلم – النظرية والتشخيص**، ط1، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر.

48- عمراني زهير(2016) **علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الاكاديمية من خلال تكييف وتقنين بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في الارطفونيا، مذكرة غير منشورة، جامعة باتنة 1.

49- غباري ثائر أحمد، أبو شعيرة خالد محمد(2015) **التكيف – مشكلات وحلول**، ط1، دار الاعصار العلمي، عمان، الأردن.

50- غراب هشام أحمد (2014) **الصحة النفسية للطفل**، دار الكتاب العلمية، بيروت ، لبنان.

51- الغمري هاني أحمد محمد(2016) **صورة الجسم والفاعلية الشخصية والتكيف النفسي الاجتماعي لدى المبتورين ذوي الطرف البديل**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الصحة النفسية المجتمعية، مذكرة غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.

52- الغيلان عبد الله ابتهاج (2018) **مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة**، مذكرة ماجستير منشورة، مجلة البحث العلمي في التربية، عدد19.

53- فهمي مصطفى (1995) **الصحة النفسية**، دراسات في سيكولوجية التكيف ، ط3.

54- القاسم جمال مثقال (2015) **أساسيات صعوبات التعلم**، دار صفاء للنشر، عمان –الأردن.

55- قدوري الحاج، والشايب محمد الساسي (2015، مارس) **تقدير الذات الرفاقي والمدرسي والعائلي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 18، ص ص 17- 188.

56- القصاص محمد خضر، الجمعية خالد ناصر (2013) **العوامل المؤثرة على التكيف المدرسي للطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتهما بمتغيري العمر والمستوى التعليمي**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد 2، العدد9، أيلول.

57- القمش مصطفى (2006) **الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية**.

58- القمش مصطفى النوري (2012) **الموهوبون ذوو صعوبات التعلم**، ط1، دار الثقافة، عمان، الأردن.

59- كاظم حيدر طارق، **التكيف المدرسي**،2016/12/11، التوقيت 11:28 http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=&

60- كامل محمد علي محمد (2006) **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الاضطرابات والتدخل السيكولوجي**، جزء 3، دار الطلائع، القاهرة.

61- لقوقي دليلة (2016) **مستوى تقدير الذات لدى المراهق مجهول النسب المكفول في أسرة بديلة،** مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، مذكرة غير منشورة ، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

62- ليرنر، جون بيفارلي (2014) **صعوبات التعلم والاعاقات البسيطة ذات العلاقة –خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجهات حديثة،** هاشم الحسن محمد سهى، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

63- متولي فكري لطيف(2015) **مشكلات التعلم – النمائية – الاكاديمية،** ط1، مكتبة الرشد، ناشرون.

64- المجلس العربي للطفولة والتنمية (2018) **التكنولوجيا المساندة لدمج الطفل ذي الإعاقة في التعليم والمجتمع،** المكون الثاني، أجفند.

65- محمود عوض الله، الشحات مجدي محمد، عاشور أحمد حسن (2006) **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج،** ط2، دار الفكر، عمان، الأردن.

66- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، عوض عباس محمود، (1999) **الصحة النفسية والتفوق الدراسي،** دار المعرفة الجامعية.

67- منصور عبد الله صياح (د س) **الفروق في مهارات الادراك البصري بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة وكل من التلاميذ العاديين والفائقين في القراءة بالصف الرابع الابتدائي في مملكة البحرين.**

68- نصار يحي، الحطاب لين (2012) **الدلالات التمييزية لبعض المتغيرات تبعا لقدرتها على اكتشاف مشكلة صعوبات التعلم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي،** مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، مجلد 26، عدد 3.

69- نور الشام سالم اسلام ، وعلي فرح (2016) **أبعاد مفهوم الذات لدى متعاطي المخدرات بسجن الهدى**، مجلة العلوم التربوية، العدد 17.

70- هالان دنيال، لويد جون، كوفمان جيمس، ويس مارجريت (2007) **صعوبات التعلم مفهومها– طبيعتها– التعلم العلاجي**، عادل عبد الله محمد، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

71- الوقفي راضي ، الكيلاني عبد الله زيد (2007) **مجموعة الاختبارات الادراكية، الصورة الثانية، كلية الميرة ثروث**، عمان، الأردن.

72- يوسف سليمان عبد الواحد (2011) **ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

73- يونسي تونسية (2012) **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، مذكرة غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

74- اختلال المدرسة http://ar.housepsych.com/shkolnaya-dezadaptatsiya.htm

75- Augestad, L (2017)**Self-concept and self-esteem among children and young adults with visual impairments**, a systematic review, cogent psychology, journal homepage.

76- Elksnin,L (1998) **teaching social skills to students with learning and behavior problems**, www.researchgate.net/publication/249831187.

77- Galindo, G&Patricia, V-L&Joaquin,R-G&Antonio,J-M& Beatriz, M-D& Monica, R-G & Montserrate, C-F &Marta, &Maria (2009) **Training activities for visual-perception skills**, Saera, solutions for learning disabilities, www.saera.es

78- Greatschool Staff (2009) **Research trends: social information processing and emotional understanding in children with LD**, An expert review new research on the social interactions of kids with

79- learning disabilities, http://www.greatschool.org/gk/articles/social-information-processing- and emotionalunderstanding-in-childern-with-Id/

80- Kenneth, A Kavale& Steven. R, Forness (1996) **social deficit skills and learning disabilities**, journalof disabilities, volume 29 Issue 3, pp. 226-237.

81- Menken, ch: Sharon, A : Cermak, Ame, F(1987) **Evaluating the visual perceptual skills**, the American journal of occupational therapy, V4.N10, October.

82- Mruk, ch (2003) **self-esteem and positive psychology**, fourth edition, Springer publishing company, New York.

83- Roumane Mohamed (1985) **adaptation scolaire et climat affectif de l'enfant etude comparative sur les élèves de l'école primaire fille et garçons en ville d'oran Algerie**, thèse soutenue devant l'université de lyon 2 en vue l'obtention du doctorat de 3ème cycle de sciences de l'éducation France.

84- Schaine, A ,Kara, D Tammasz, R : Letowski (2014) **Auditory percetion and cognitive performance**. U,s, army , www.researchgate.net

85- Schwanen,ch (2008) **portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires Québécoises en fonction de leurs niveaux d'habiletés intellectuelles**, mémoire présenté comme exigence partielle de la maitrise en éducation, université du Québec à Montréal.

86- Scott, W (2002**) adaptive teaching practice: teacher response to upper primary students (years 5-6) who experience difficulty with reading**; ph theses, Victoria University.

87- Strenke, J, C (2010) **self-concept and self-esteem in adolescents with learning disabilities**, A research paper submitted in partial fulfillment of the requirements for the mster of science in education degree in school psychology; the graduate school; university of Wisconsin-stout.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01)

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الادراك البصري

اسم القائم بالتقدير: .....، الوظيفة: .....، سنوات الخبرة:.....، تاريخ التقدير:.....

المدرسة:.....، الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

في اطار تحضير البحث لنيل شهادة الدكتوراه ارجو من كل معلم ومعلمة أن يقدموا اهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في السنة الرابعة، علما أن هذه المعلومات ستحاط بالسرية التامة والتي تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط . وشكرا

التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي :

ضع علامة (×) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

اسم ولقب التلميذ:.....الصف:..... الجنس: ذكر أنثى المدرسة :.....						
م	الخصائص/ السلوك	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا تنطبق
01	لا ينقل ما يراه بصورة جيدة					
02	يجد صعوبة في لعب المتاهات					
03	يجد صعوبة في تمييز الرسوم والاشكال الهندسية					
04	يجد صعوبة في التمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة					
05	يجد صعوبة في التعرف على أشكال الحروف الهجائية					
06	يجد صعوبة في التمييز بين الأرقام والأعداد المتشابهة					
07	يجد صعوبة في التعرف على الأرقام					
08	يجد صعوبة في التعرف على الكلمات المألوفة					
09	يجد صعوبة في التمييز بين الأشياء من حيث اللون والحجم					
10	يجد صعوبة في التمييز بين مكونات وتفاصيل الاشكال المرئية					

11	يجد صعوبة في تمييز "الشكل عن الخلفية المحيطة به "الأرضية"					
12	لا يكتشف الأخطاء في الصور والاشكال					
13	لا يكتشف الأخطاء في الكلمات المكتوبة					
14	يصعب عليه تجميع أجزاء الاشكال لتكوين الشكل أو الصورة					
15	لا يستطيع أن يرتب الصور المعبرة عن قصة تسلسلية					
16	يجد صعوبة في معرفة الشكل عندما ينقص منه جزء أو أكثر					
17	لا يلاحظ الأجزاء المفقودة في الصورة					
18	يجد صعوبة في اكمال الفراغات بالكلمات أو الحروف او الأعداد					
19	يضيع ويأخذ وقتا في معرفة الأماكن المألوفة					
20	يقرأ ببطء شديد كلمة- كلمة، وبشكل متقطع					
21	يجد صعوبة في تتبع موضع القراءة					
22	يجد صعوبة في الانتقال من سطر الى السطر الذي يليه أثناء القراءة					
23	يجد صعوبة في الكتابة على السطر					
24	يجد صعوبة في احترام حجم الحروف والكلمات عند الكتابة					
25	يجد صعوبة في ادراك الجزء بدون الكل					
26	لا يستطيع أن يربط بين الصور وتسميتها					
27	لا يستطيع أن يكتشف الشيء المختلف الذي لا ينتمي إلى المجموعة					
28	لا يستطيع أن يقارن بصريا بين الأشياء(أكبر، أصغر،...)					

ملحق رقم(02)

مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الادراك السمعي

اسم القائم بالتقدير: .....، الوظيفة: .....، سنوات الخبرة:.....، تاريخ التقدير:.....

المدرسة:.....، الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة

في اطار تحضير البحث لنيل شهادة الدكتوراه ارجو من كل معلم ومعلمة أن يقدموا اهم الصعوبات التي تواجه التلاميذ في السنة الرابعة، علما أن هذه المعلومات ستحاط بالسرية التامة والتي تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط . وشكرا

التعليمات: في رأيك الشخصي، إلى أي حد يظهر التلميذ موضوع التقدير أشكال السلوك المذكورة فيما يلي :

ضع علامة (×) في خانة التقدير الذي تراه منطبقا على التلميذ موضوع التقدير.

اسم ولقب التلميذ:.....الصف:..... الجنس: ذكر أنثى المدرسة :.....						
م	**الخصائص/ السلوك**	**دائما**	**غالبا**	**أحيانا**	**نادرا**	**لا تنطبق**
01	**يجد صعوبة في الفهم السماعي للمعلومات التي تقدم له شفهيا**					
02	**يجد صعوبة في فهم المناقشات أو الأسئلة التي توجه اليه**					
03	**يجد صعوبة في فهم واستيعاب الكلمات المتشابهة نطقا والمختلفة في المعنى**					
04	**يجد صعوبة في تمييز الحروف المتقاربة في المخرج والصفة (ت، ط، س، ص ، ذ– ظ)**					
05	**يجد صعوبة في تمييز أصوات الحروف والمقاطع المنطوقة**					
06	**يجد صعوبة في متابعة الشرح الشفهي للمعلم**					
07	**يجد صعوبة في تنفيذ التعليمات الموجهة إليه شفهيا**					
08	**يجد صعوبة في تكرار الكلمات والجمل المسموعة**					

09	يجد صعوبة في تحديد مصادر الأصوات (مكانها)					
10	يجد صعوبة في تمييز بين الأصوات (منخفض، مرتفع، غليظ، رقيق)					
11	يجد صعوبة في استرجاع التعليمات الموجهة إليه شفهيا.					
12	يحتاج إلى تكرار الشرح الشفهي عدة مرات					
13	يفقد انتباهه للشرح الشفهي لأي مشتتات الانتباه					
14	يجد صعوبة في متابعة المثيرات والمعلومات السمعية					
15	تتداخل وتختلط عليه المثيرات السمعية					
16	يجد صعوبة في اكمال مقاطع الكلمات الناقصة المسموعة					
17	يصعب عليه إدراك معنى الكلمات المسموعة ناقصة حرف أو أكثر					
18	يركز على المثيرات البصرية من اجل فهم المعلومات الشفهية المقدمة له					
19	يجد صعوبة في اجراء ومتابعة المحادثة مع الآخرين					

ملحق رقم (03)

مقياس التكيف المدرسي قبل اجراء التعديلات

اسم ولقب التلميذ: ..... الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المدرسة:.....

التعليمات: عزيزي التلميذ، إليك مجموعة من العبارات ضع علامة (×) أمام العبارة التي تراها تنطبق عليك، واعلم أن إجابتك لا يمكن أن تكون خاطئة. وشكرا

الرقم	الابعاد	العـــــــــــــــــــــــــــــبارة	دائما	أحيانا	لا
1	م	**أُحِبُ كُلَّ المَوادِ الّدرَاسية**			
2	ج	**أَشْعرُ بِأَنّي وَحِيدٌ حتى لَوْ كنتُ مع زُمَلائِي فِي القسمِ**			
3	ب	**احْترِمُ مُعلمِي حَتَّى لَوْ صَدرَ مِنه مَا يُضايُقُني**			
4	ن	**اتَقَبَّل اللَّوْمَ وَالتَّوْجِيهَ دونَ أَنْ أَغضَبَ**			
5	م	**أَعتَمِدُ على نفسِي في حَلِّ واجباتي المَدْرَسِيّةِ**			
6	ج	**أَسْعَى إِلى تكْوينِ عَلاقَاتٍ طَيّبَة مع التَّلاميذِ في القسمِ**			
7	م	**أجِدُ صُعوبَة في فَهمِ المَوَادِ الدِّرَاسِيَّةِ**			
8	ن	**أَشْعُر بِأَنَّ عَلاقَتِي مع مُعلّمِي طَيّبَة**			
9	م	**أَسْتَوعِبُ شرحَ المُعَلّمِ لِلمَوادِ الدِّرَاسِيَّةِ**			
10	ج	**أَكرَهُ الشِّجارَ والخِلافاتَ مع التَّلاميذِ**			
11	ن	**أحِبُّ مُضَايقةَ مُعلّمِي وإِثَارَةُ غَضَبِهِ**			
12	ب	**أَطْلُبُ الإِذْنَ من مُعلّمِي أَثْنَاء رغْبَتِي في الخروجِ من القِسْمِ**			
13	م	**أُؤَجّلُ واجِبَاتِي اليومَ إلى الْغدِّ**			
14	ن	**أَنا مُتضَايِقٌ من تَلاميذِ القسمِ**			
15	م	**يُسْعدُنِي أن أَقْضِي أكْبرَ وقتٍ مُمْكنٍ في المدرسةِ**			
16	م	**لَديَّ رَغْبَة فِي الإِنْتِبَاهِ أَثناءِ الشَّرْحِ**			

17	م	أشعر بأنني غير قادر وعاجز عن متابعة الدروس			
18	ب	أنا مُلْتزِمٌ بالنِّظَامِ والقَانُون الدَّاخلِي للمَدْرسةِ			
19	ج	أحِسُّ بِأَنّ لدي رَغْبة في اثارة المشاكل بين زملائي			
20	م	أنا مواظبٌ على دراسَتِي			
21	ب	اِحْتِرَامي وَتَقْدِيرِي لِمُعَلمي لَيْس نَاتجًا عن الخوفِ			
22	ج	أُوَاجِهُ صُعوبَة في التَّحَدُّثِ أَمَامَ تَلامِيذ الْقِسمِ			
23	ن	أَشْعرُ بِالخَجَلِ عندما يَسْأَلُنِي مُعلِّمِي			
24	م	أُؤَدِّي واجباتي المدرسيةِ في وَقتِهَا المُنَاسِبِ			
25	م	أنسَى حَلَّ وَاجِباتِي الْمدرسيَّةِ			
26	ب	أُحافِظُ على مَواعِيدِ الدِّرَاسَة بِانْتظامٍ			

ملحق رقم (04)

مقياس التكيف المدرسي بعد اجراء التعديلات

اسم ولقب التلميذ: ..... الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المدرسة:.....

التعليمات: عزيزي التلميذ، إليك مجموعة من العبارات ضع علامة (×) أمام العبارة التي تراها تنطبق عليك، واعلم أن إجابتك لا يمكن أن تكون خاطئة. وشكرا

الرقم	الابعاد	العـــــــــــــــــــــــــــــــبارة	دائما	أحيانا	لا
1	م	**أُحِبُ كُلَّ المَوادِ الّدِرَاسية**			
2	ج	**أَشْعُرُ بِأَنّي وَحِيدٌ حتى لَوْ كنتُ مع زُمَلائِي فِي القسمِ**			
3	ب	**احْترِمُ مُعلمِي حَتَّى لَوْ صَدرَ مِنه مَا يُضايُقُني**			
4	ن	**اتَقَبَّل اللَّوْمَ وَالتَّوْجِيهَ دونَ أَنْ أَغضَبَ**			
5	م	**أَعتَمِدُ على نفسِي في حَلِّ واجباتي المَدْرَسِيّةِ**			
6	ج	**أَسْعَى إِلى تكْوينِ عَلاقَاتٍ طَيِّبَة مع التَّلاميذِ في القسمِ**			
7	م	**أَشْعُر بِأَنَّ عَلاقَتِي مع مُعلّمِي طَيِّبَة**			
8	ن	**أَسْتَوعِبُ شرحَ المُعَلّمِ لِلمَوادِ الدِّرَاسِيَّةِ**			
9	م	**أَكرَهُ الشِّجارَ والخِلافاتَ مع التَّلاميذِ**			
10	ج	**أحِبُّ مُضَايقةَ مُعلّمِي وإِثَارَةُ غَضَبِهِ**			
11	ن	**أَطْلُبُ الإِذْنَ من مُعلّمِي أَثْنَاء رغْبَتِي في الخروجِ من القِسْمِ**			
12	ب	**يُسْعدُنِي أن أَقْضِي أكْبرَ وقتٍ مُمْكنٍ في المدرسةِ**			
13	م	**لَديَّ رَغْبَة فِي الإِنْتِبَاهِ أَثناءِ الشَّرْحِ**			
14	ن	**أشعر بأنني غير قادر وعاجز عن متابعة الدروس**			
15	م	**أنا مُلْتزِمٌ بالنِّظَامِ والقَانُون الدَّاخلِي للمَدْرسةِ**			
16	م	**أنا مواظبٌ على دراسَتِي**			

17	م	**احترامي وتقديري لمعلمي ليس ناتجا عن الخوف**			
18	ب	**أشعر بالخجل عندما يسألني معلمي**			
19	ج	**أحِسُّ بِأَنّ لدي رَغْبة في اثارة المشاكل بين زملائي**			
20	م	**أحافظ على مواعيد الدراسة بانتظام**			

ملحق رقم (05)

مقياس تقدير الذات لبروس آرهير

أولا : البيانات العامة .

الاسم : (اختياري) .....، اسم الابتدائية :.....

مستوى الدراسي: .....، الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

التعليمات:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

أمامك مقياس يتكون من (30) عبارة كل منها توضح درجة تقديرك للذات، نرجو منك قراءة كل عبارة بعناية والاجابة عليها بوضع علامة (×) أمام الإجابة التي ترى أنها تناسبك، لا توجد اجابة او خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن وجهة نظرك بدقة، علما أن أجابتك ستحاط بسرية التامة ولا تستخدم في أي مجال سوى البحث العلمي

الابعاد	رقم العبارة	العبـــــــــــــــــارات	أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق تماما
تقدير الذات الرفاقي	01	لدي أصدقاء كثيرون في نفس عمري				
	02	لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري				
	03	لدي علاقات كثيرة مثل الآخرين الذين هم من نفس عمري				
	04	يسخر مني زملائي أحيانا				
	05	بعض زملائي يعتقدون أنني مرح كثيرا وأنه من الممتع أن أكون معهم				
	06	عادة ما أتجنب الآخرين لأنني مختلف عنهم				
	07	يتمنى الأخرون أن يكونوا مثلي				
	08	أتمنى لو كنت شخصا مختلفا حتى يكون عندي أصدقاء				
	09	في حالة انتخاب مجموعة الرفاق ممثلا لهم أكون في المرتبة الأولى				
	10	عندما تكون هناك مشكلة فلست الشخص الذي يلجأ إليه الرفاق في المساعدة				
تقدير	11	والداي فخوران بي				

الذات العائلي	12	لا أحد يهتم بي في البيت					
	13	لدى والدي إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي					
	14	والداي يتخليان عني					
	15	يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها					
	16	لا يتوقع مني والدي الكثير					
	17	انا شخص مهم في اسرتي					
	18	أحس أني شخص غير مرغوب فيه في المنزل					
	19	والداي يعتقدان أني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل					
	20	أتمنى لو كنت ولدت في عائلة أخرى					
تقدير الذات المدرسي	21	المعلمون يتوقعون مني الكثير					
	22	مقارنة بزملائي في القسم أنا لا أتقن القيام بأنشطة مدرسية					
	23	أشعر أني عديم الفائدة في المدرسة					
	24	أنا فخور بعلاماتي المدرسية					
	25	المدرسة أكثر صعوبة لي مما عليه بالنسبة للتلاميذ الآخرين					
	26	المعلمين عادة ما يكونوا سعداء من الواجبات التي أقوم بأدائها					
	27	معلمي لا يفهمونني					
	28	أنا شخص مهم في القسم					
	29	يبدو أني مهما بذلت من جهد لا أحصل على العلامات التي استحقها					
	30	منذ بداية الدراسة استطعت اكساب رضا معلمي					

ملحق رقم(06) اختبار التمييز السمعي

نموذج أ

الاسم واللقب:.....، الجنس: ذكر ▭ أنثى ▭ ، تاريخ الميلاد :...../...../.....

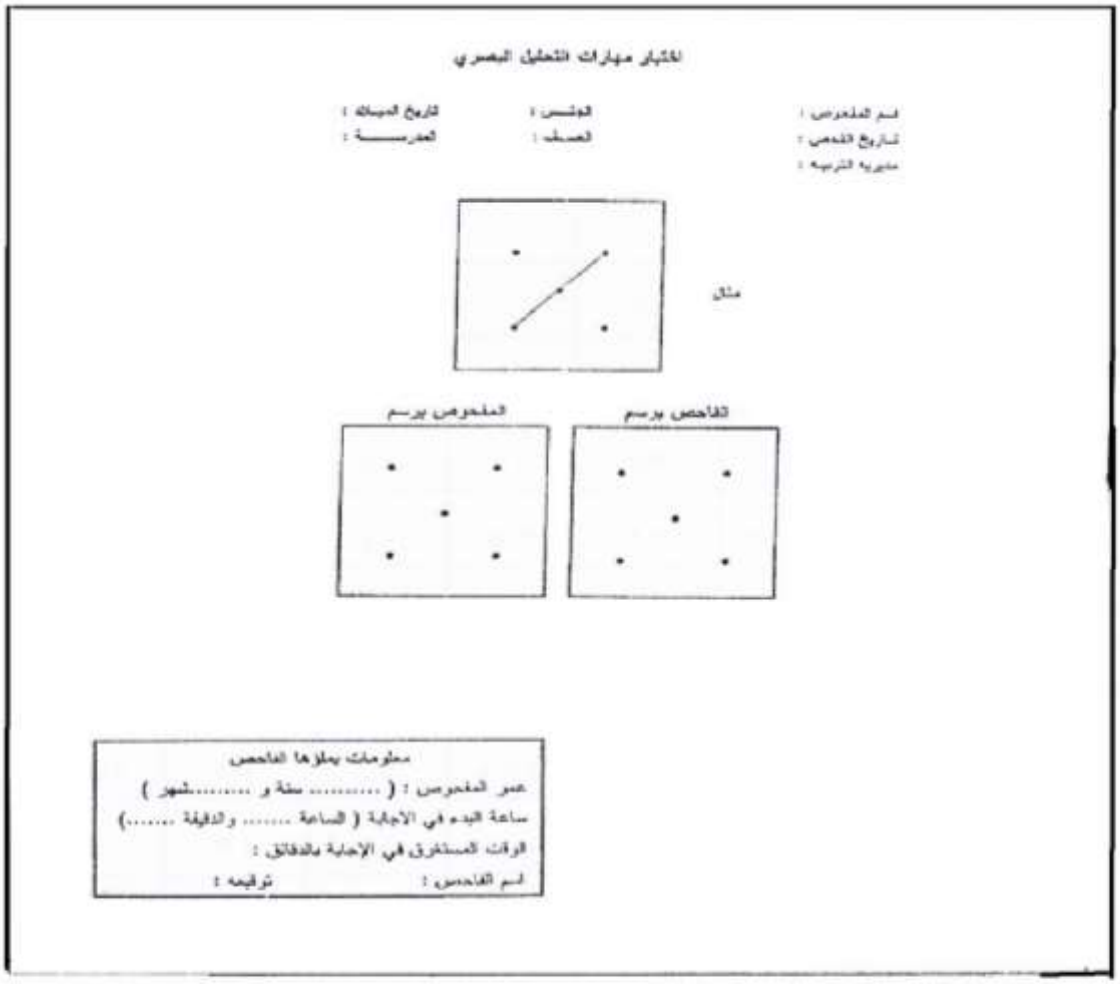
المدرسة:.....، السنة:..... تاريخ الاختبار:.....، الفاحص:.....،

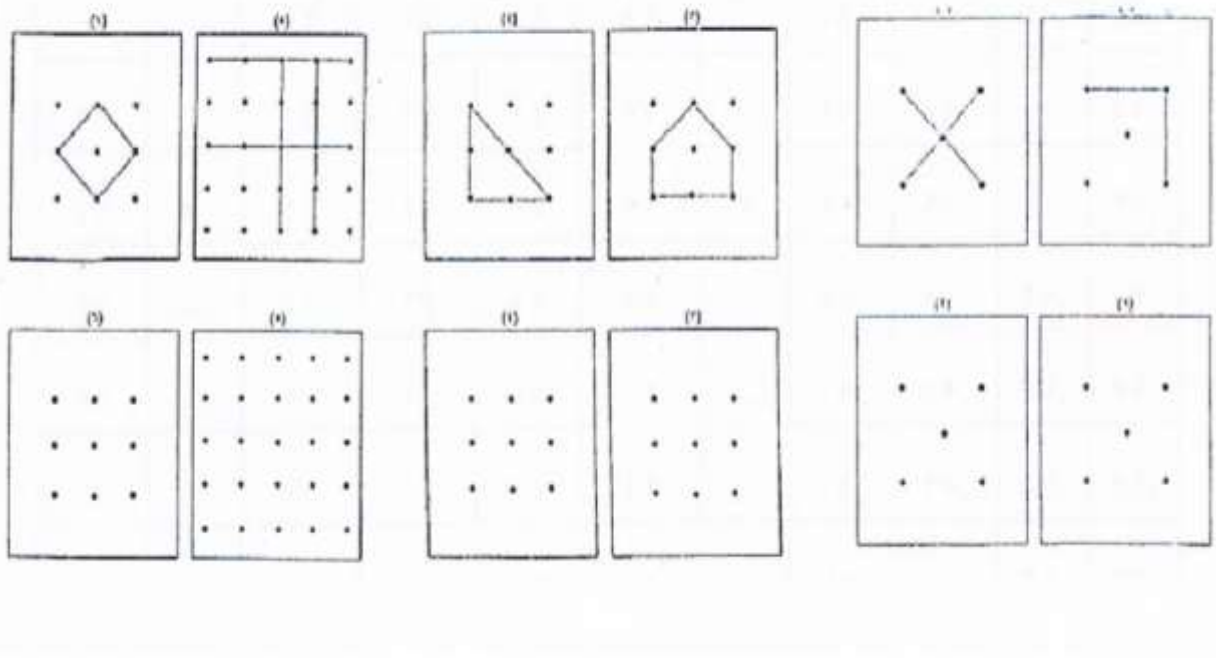
العمر:.....

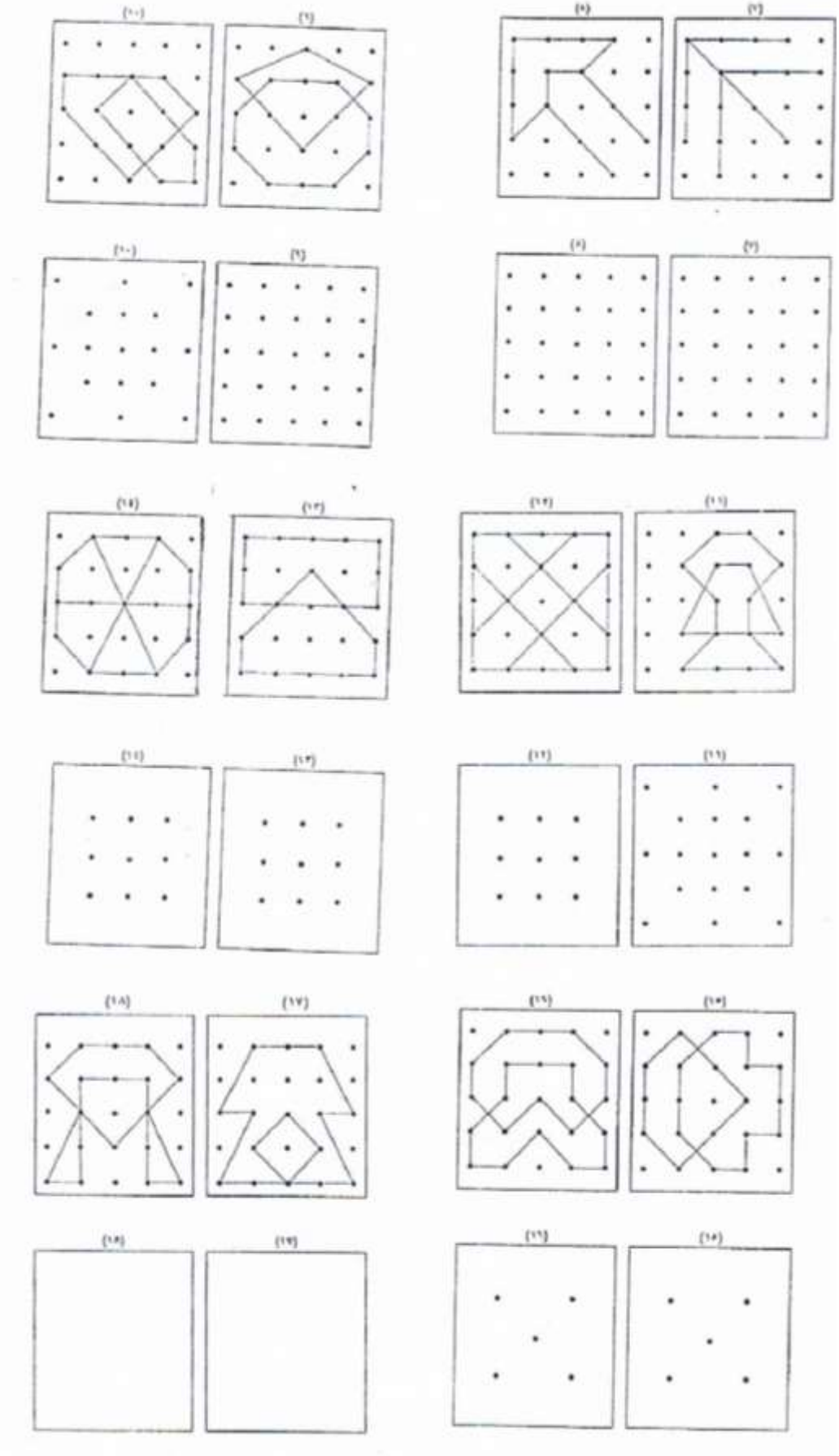
	مختلف	مماثل
1- دم – تم	ف	ل
2- دُرْ – بُرْ	ف	ل
3- جار – جار	ف	ل
4- خزْ – قزْ	ف	ل
5- طور - طوْر	ف	ل
6- شابْ - شابْ	ف	ل
7- يَمْ – يَوْمْ	ف	ل
8- رَوَى - لَوَى	ف	ل
9- تَلْ – كُلْ	ف	ل
10- خُذْ – خُفْ	ف	ل
11- طِيب – طِبْ	ف	ل
12- بيْتْ - بَيْتْ	ف	ل
13- صخْرْ – صخْر	ف	ل
14- سَعيرْ – صَغير	ف	ل
15- فَراغْ – فِراخ	ف	ل
16- حَيْفَ – كَيْفَ	ف	ل
17- جِيدْ – شِيدْ	ف	ل
18- خَوخْ- خَوخْ	ف	ل
19- تَيْن - طينْ	ف	ل
20- ظَلْ – زَلْ	ف	ل

	مختلف	مماثل
21- نهَرْ – مَهَرْ	ف	ل
22- زَاد– ذَادْ	ف	ل
23- سَنْ – سِنْ	ف	ل
24- قُرْطْ - قِرْضْ	ف	ل
25- دالْ – ذَالْ	ف	ل
26- ثابْ – ذَابْ	ف	ل
27- طِلْ – ظِلْ	ف	ل
28- جِسْرْ - جِسِرْ	ف	ل
29- شَجَرْ – شَجَرْ	ف	ل
30- نَظِيرْ - نَذِيرْ	ف	ل
31- نَالْ – نَامْ	ف	ل
32- غَيبْ – غَيمْ	ف	ل
33- حَظْ - حضْ	ف	ل
34- طَوْقْ – طَوْقْ	ف	ل
35- خَال – خَالْ	ف	ل
36- فَاسْ - فَازْ	ف	ل
37- بِيدْ – بِيضْ	ف	ل
38- حُوتْ – حُوتْ	ف	ل
39- جفَا - جثَا	ف	ل
40- شَوكْ – شَوقْ	ف	ل

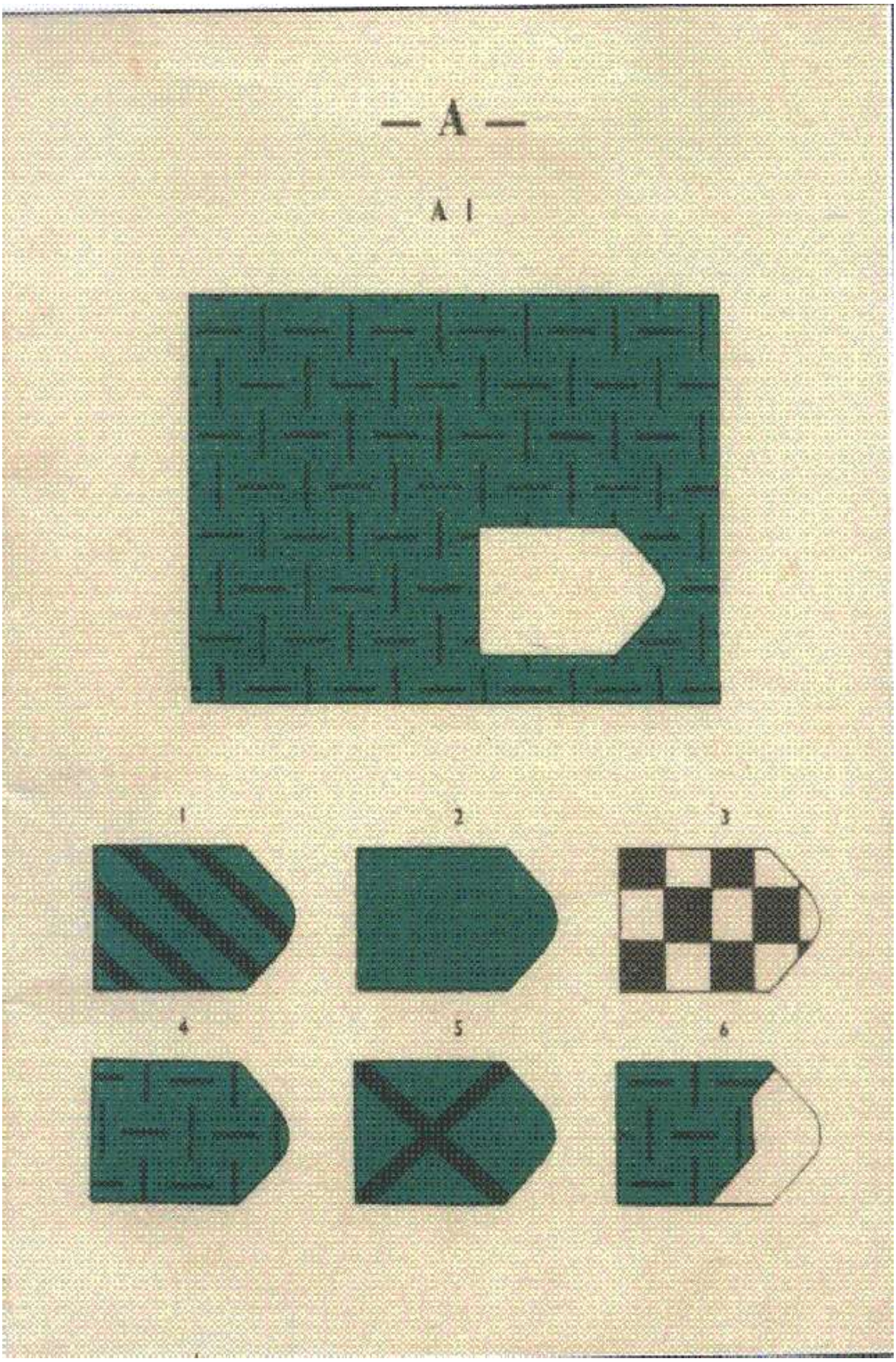
ملحق رقم(07) اختبار مهارات التحليل البصري



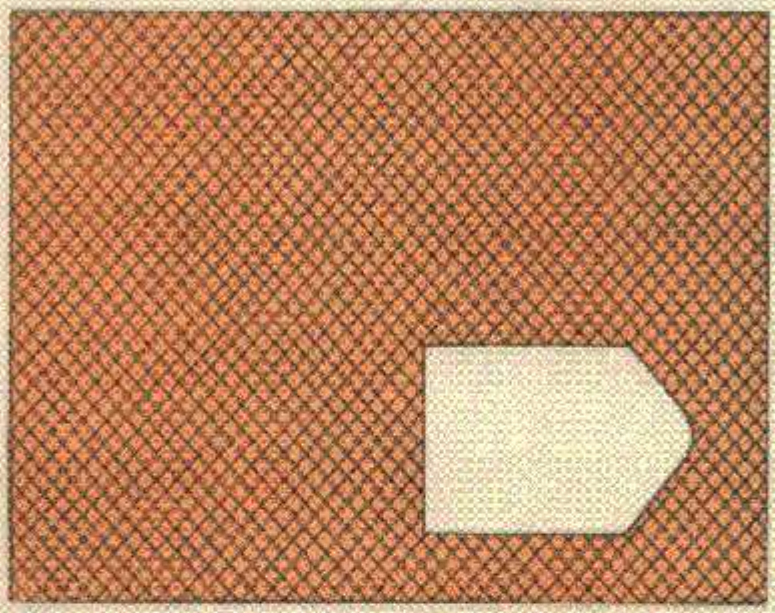


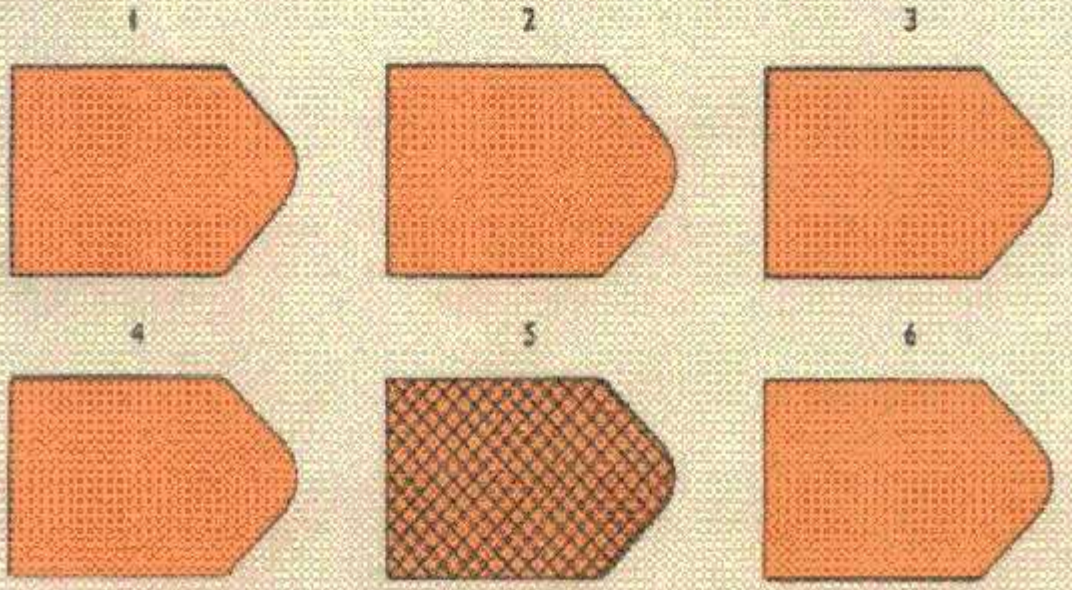


ملحق رقم (08) اختبار الذكاء لجون رافن

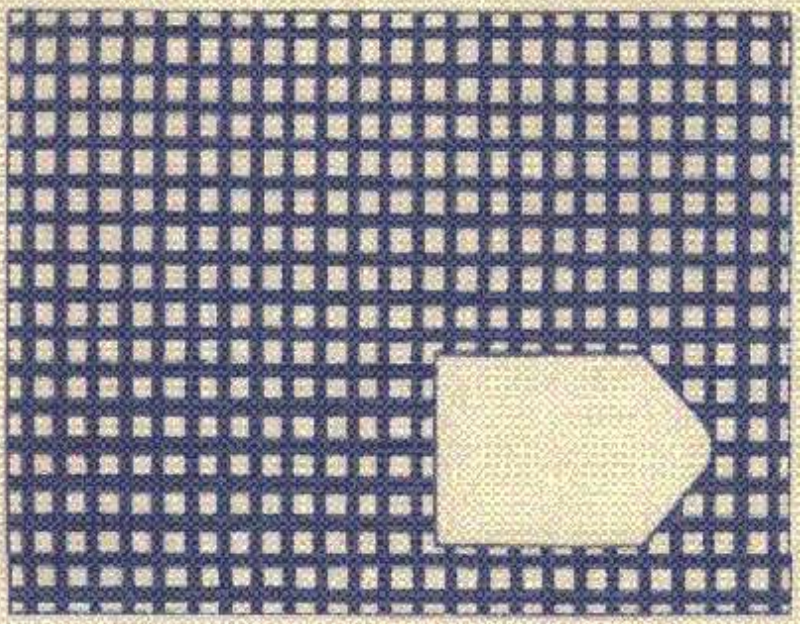


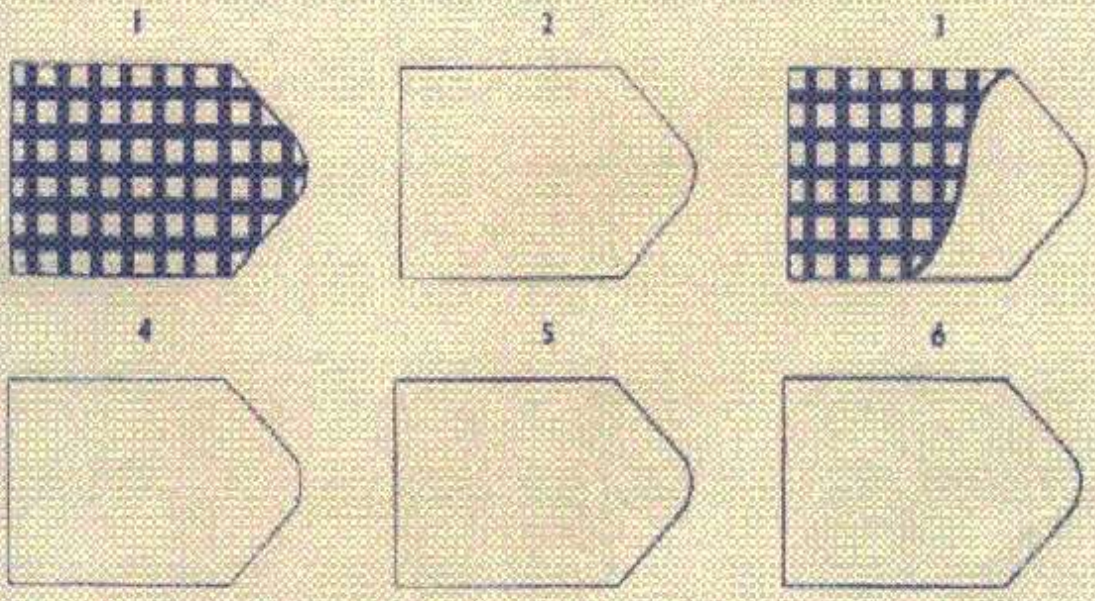
A 2



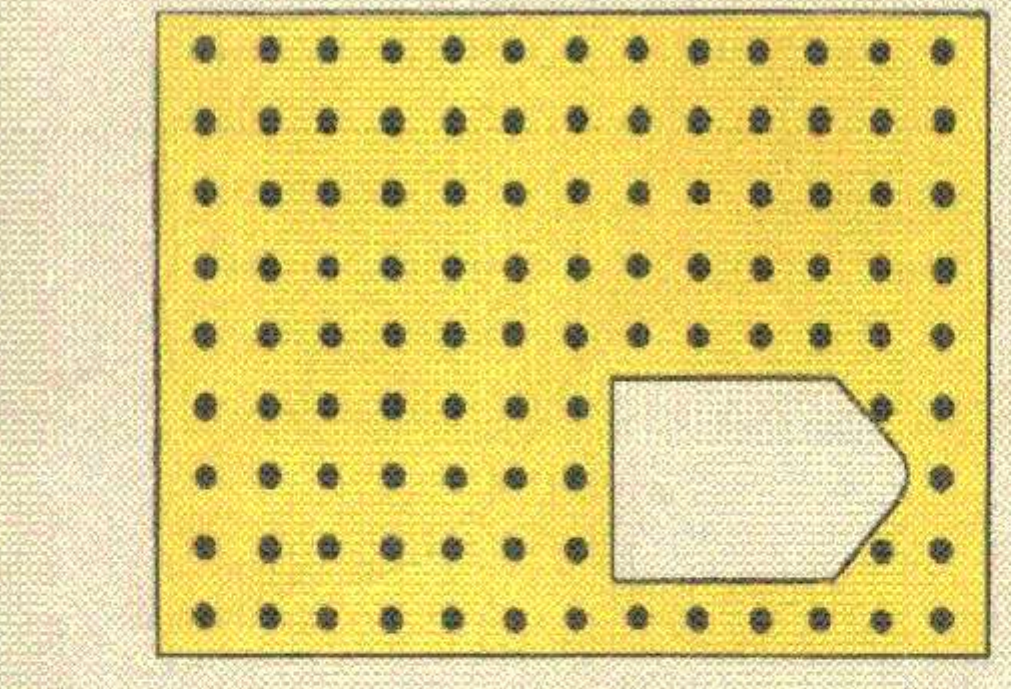


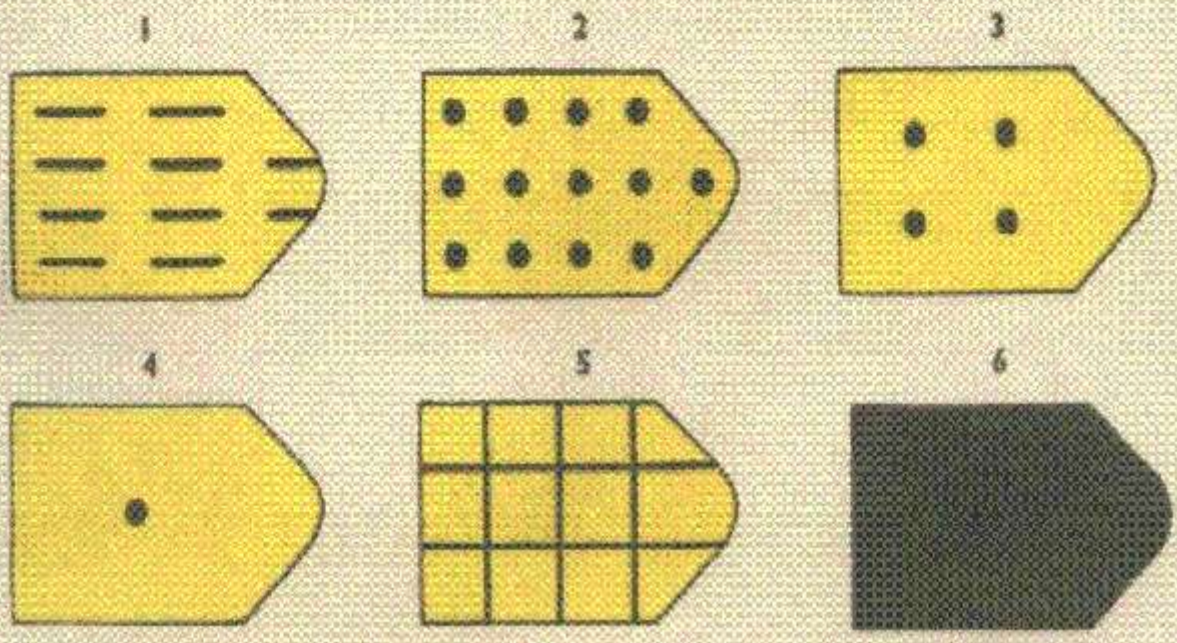
A 3



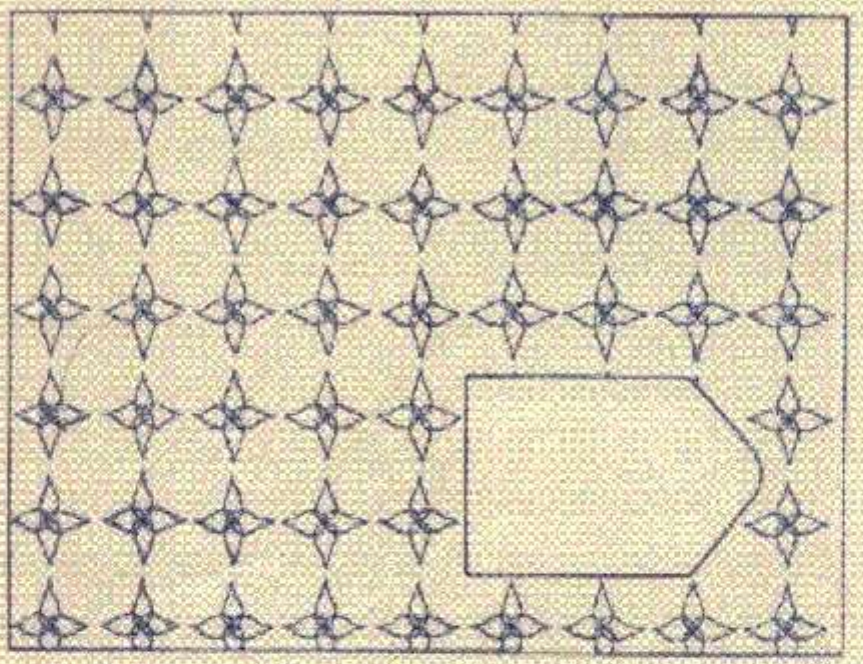


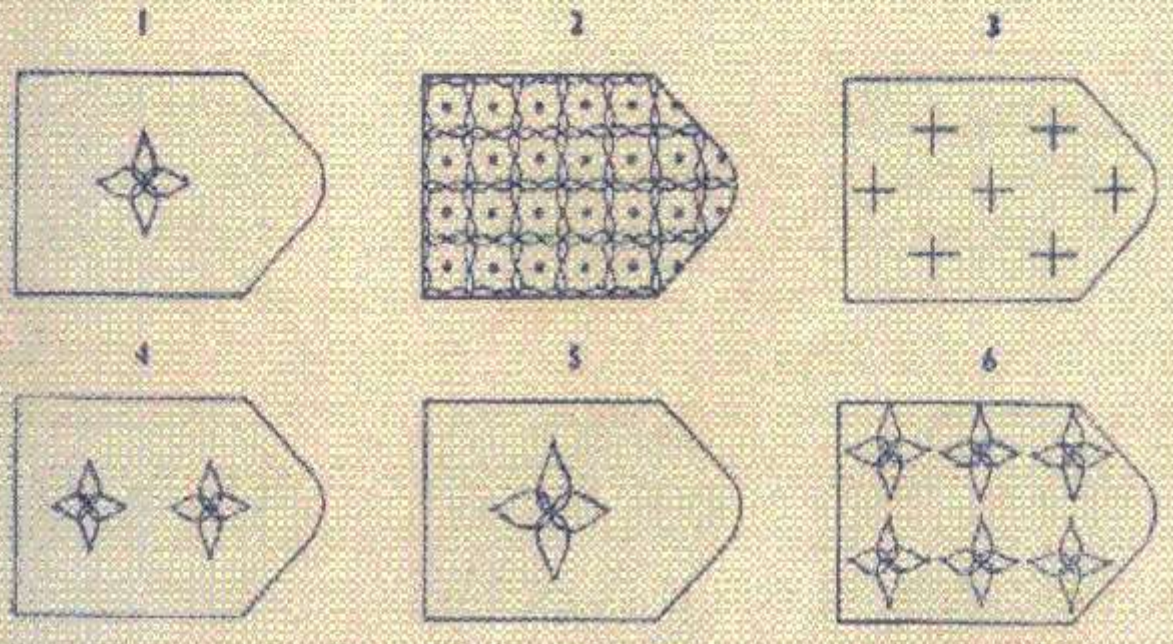
A 4



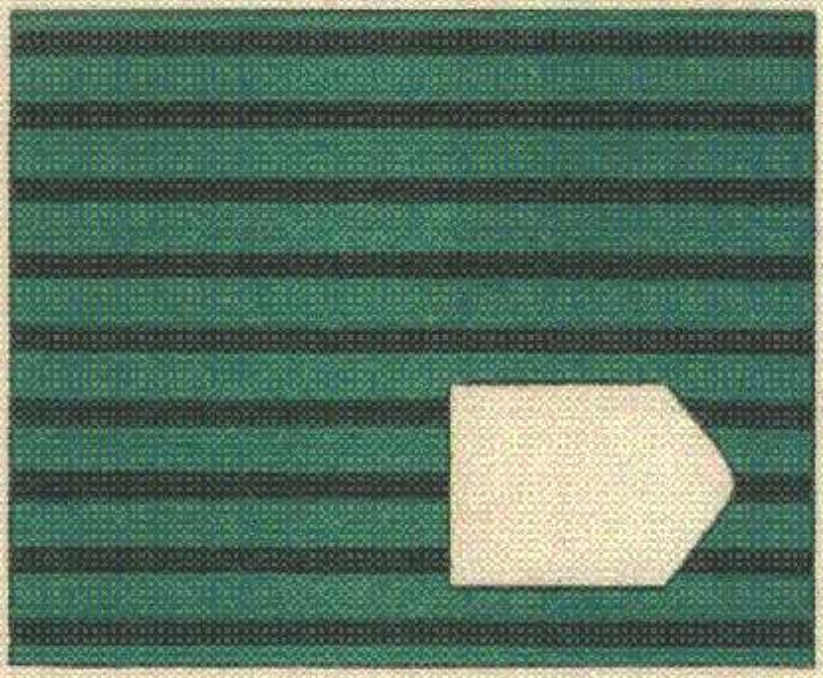


A 5





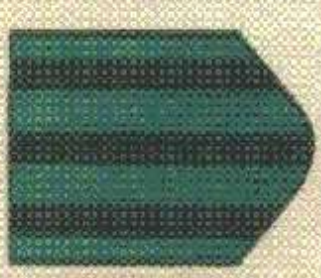
A 6



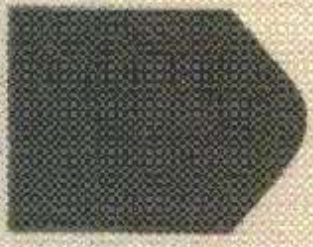
1

2

3



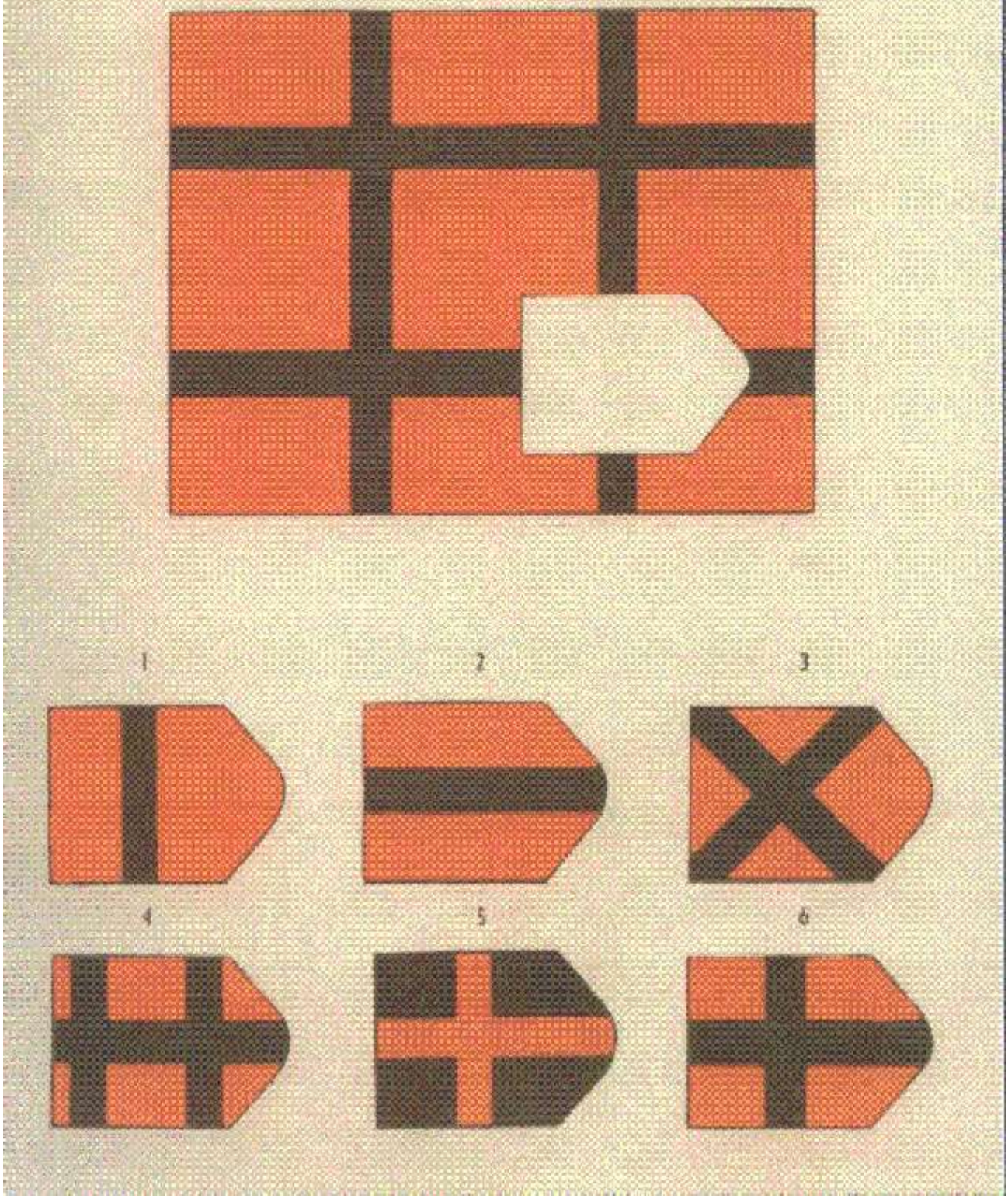
4



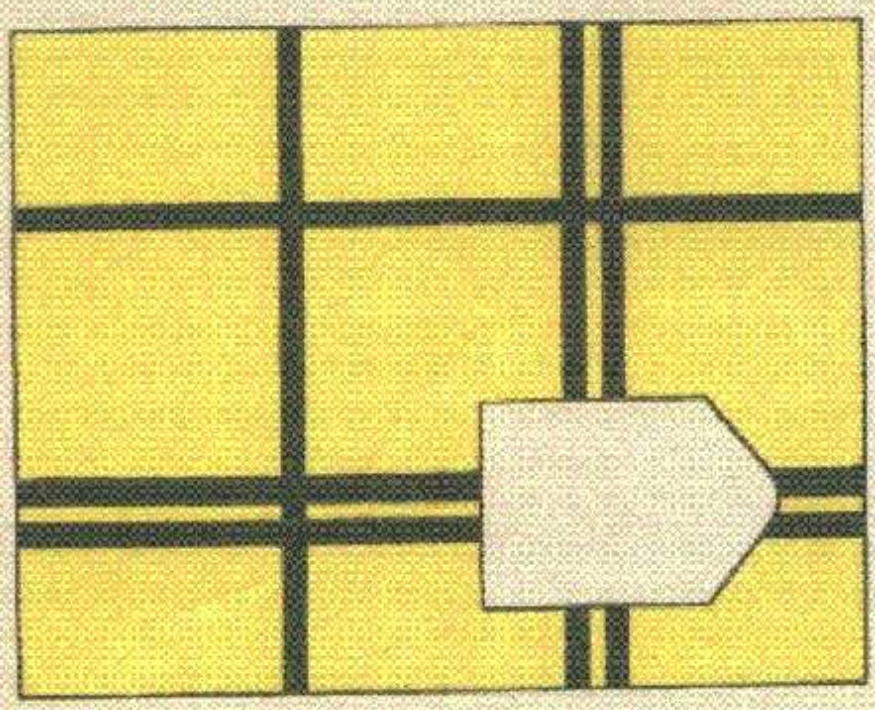
5

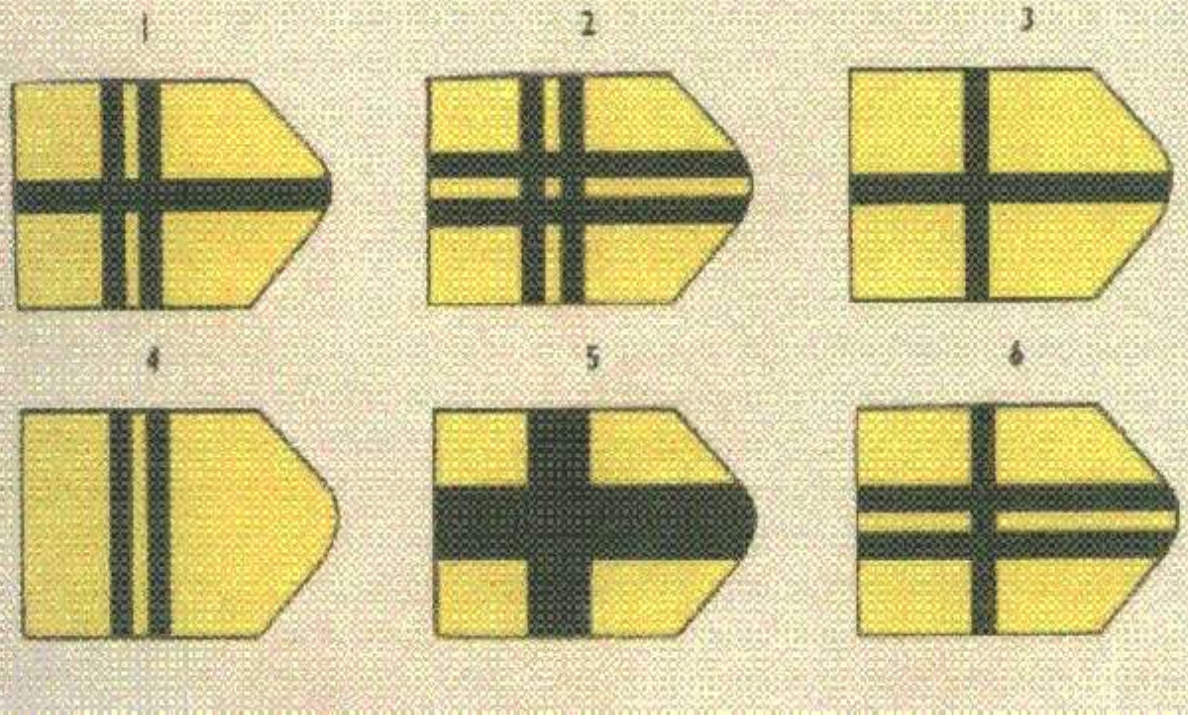
6

A 7

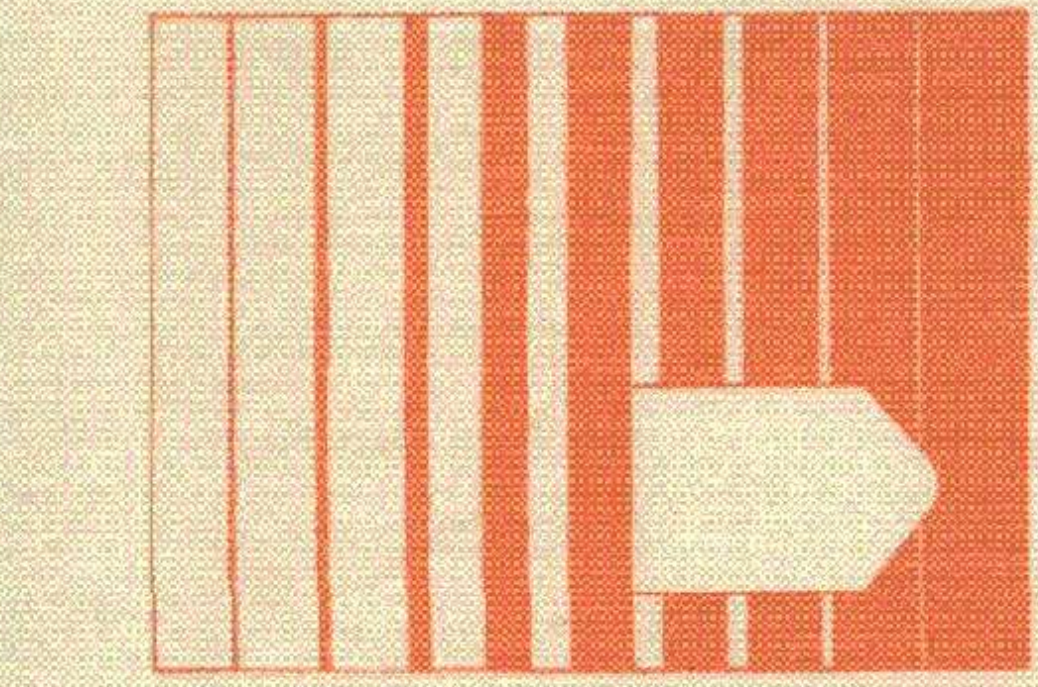


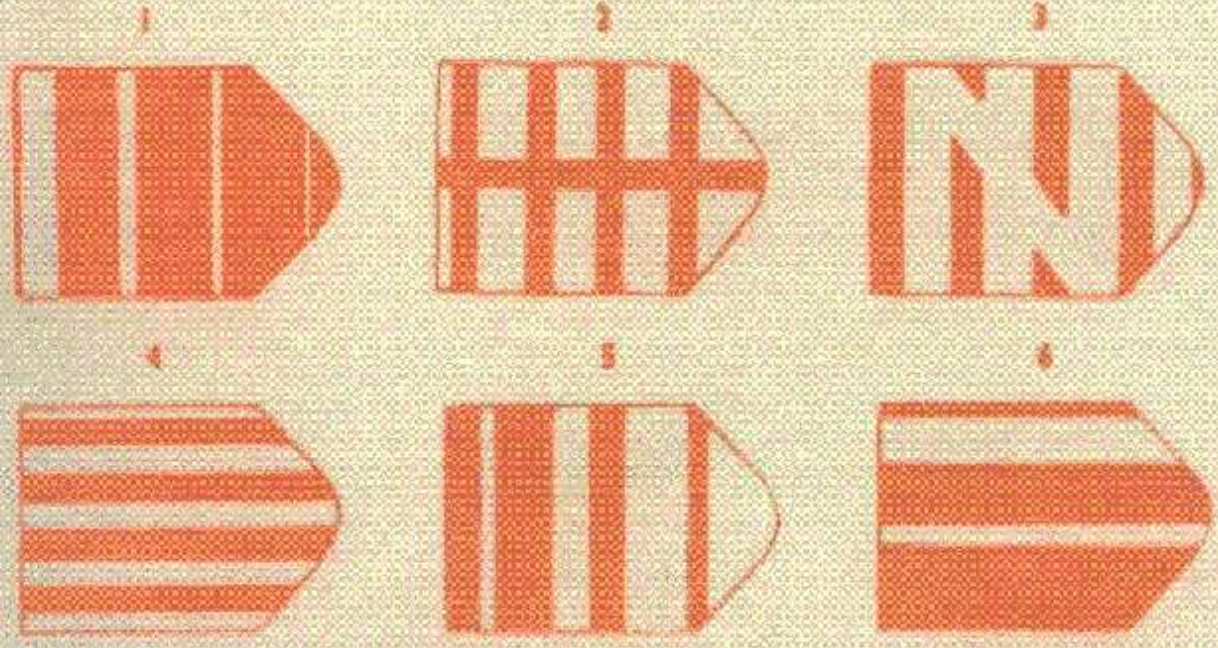
A 8



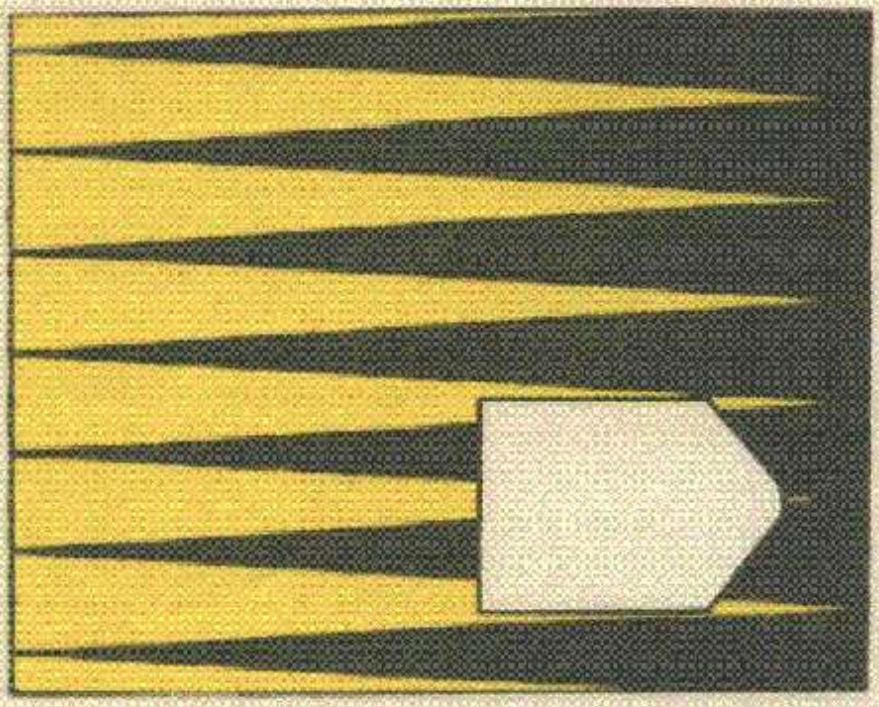


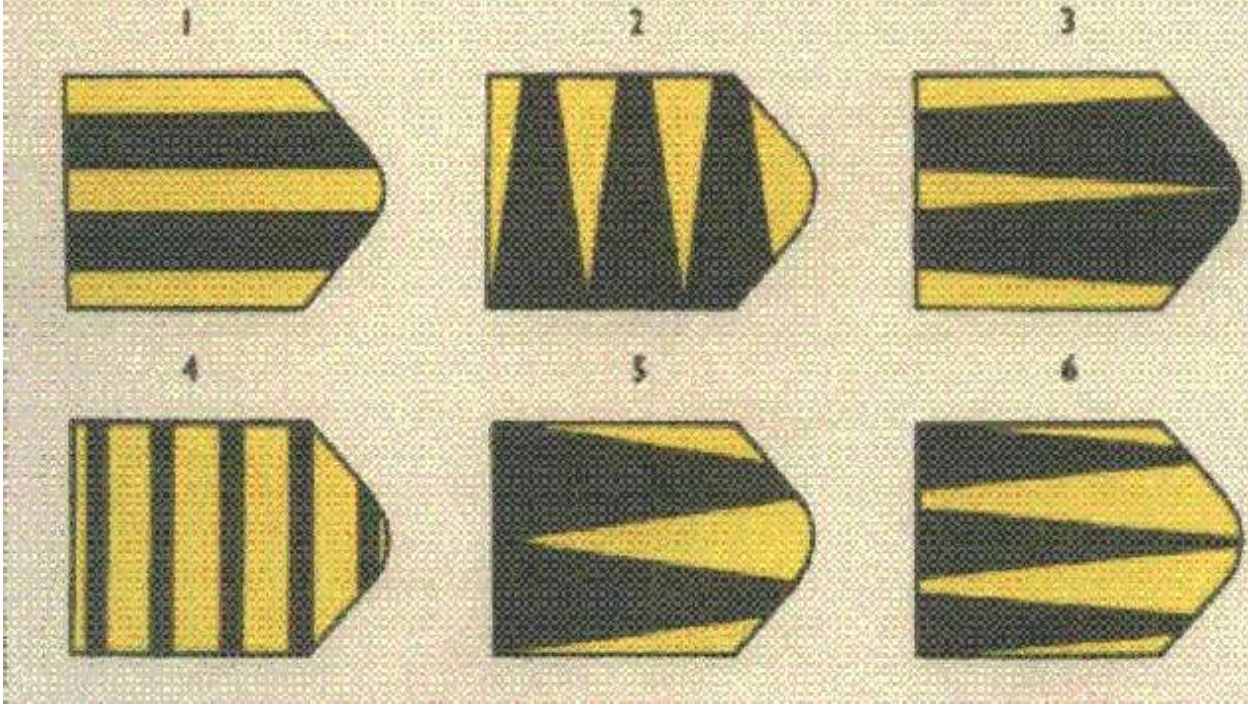
A 9



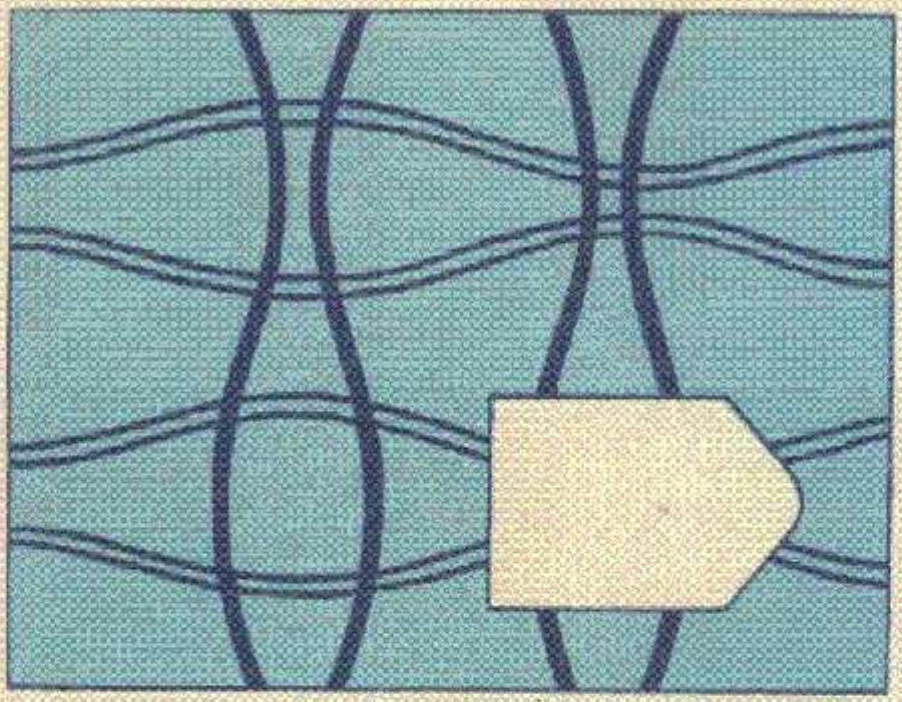


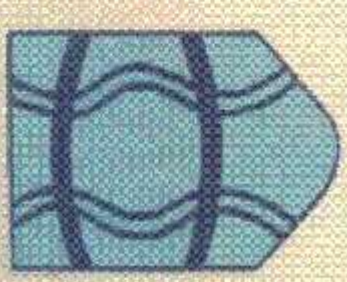
A 10

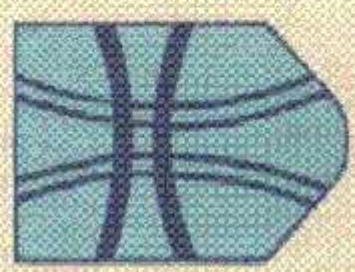


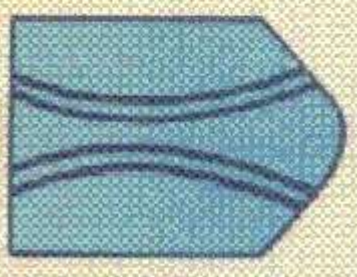


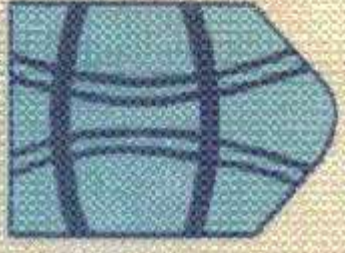
A II

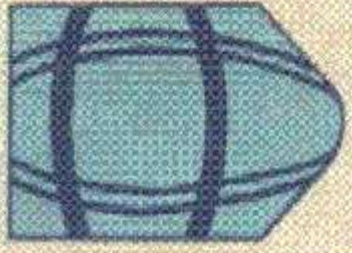


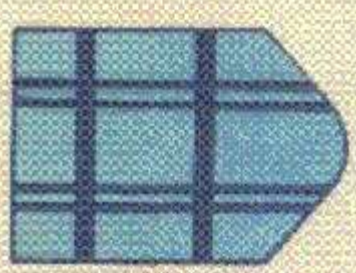




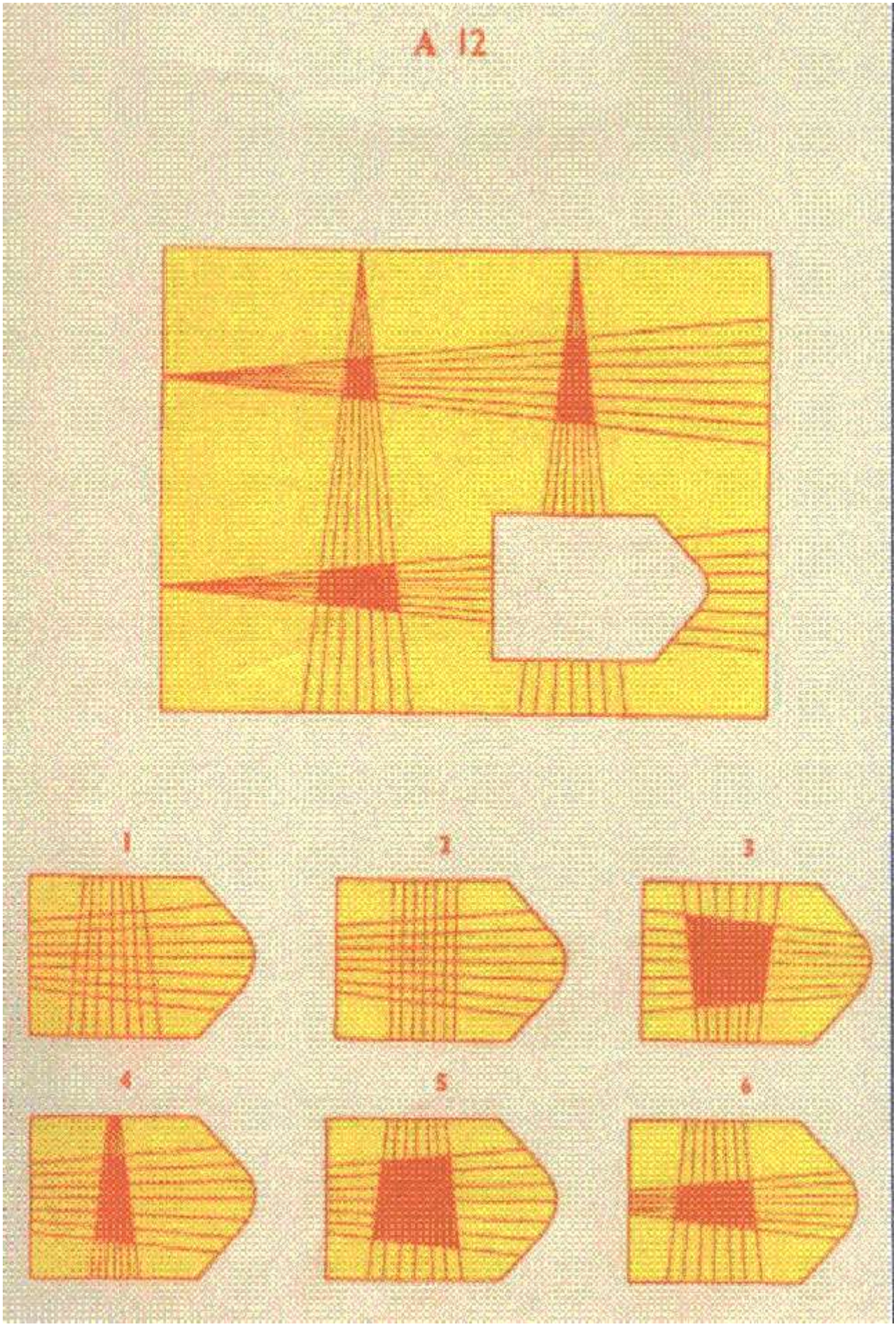






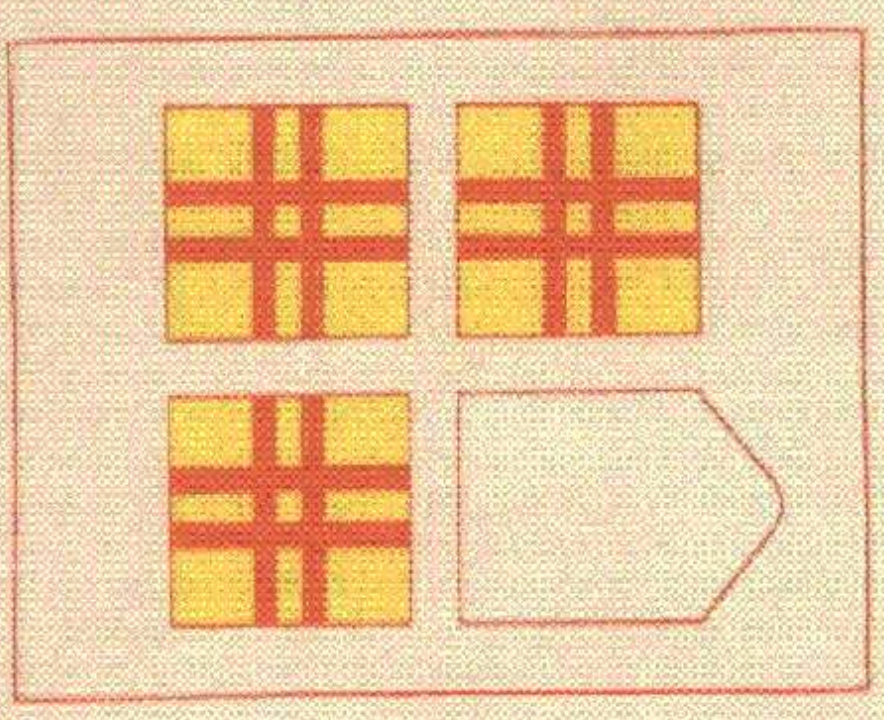


A 12

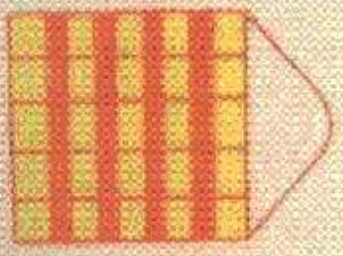


— A_3 —

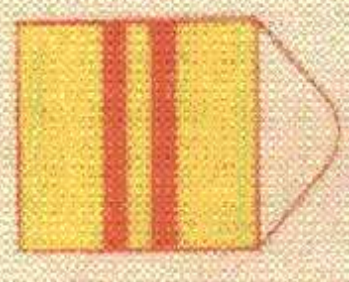
A_3 1



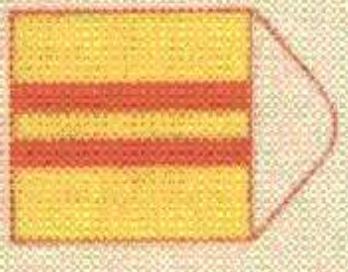
1



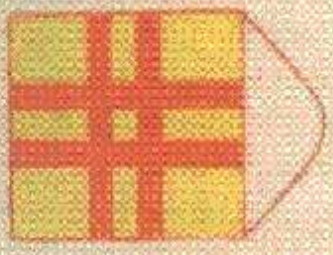
2



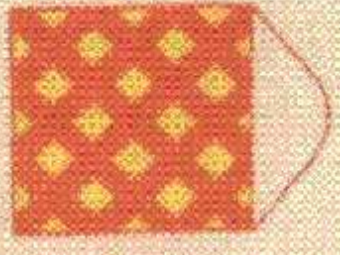
3



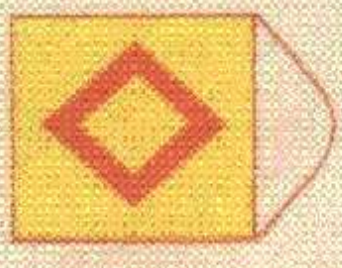
4



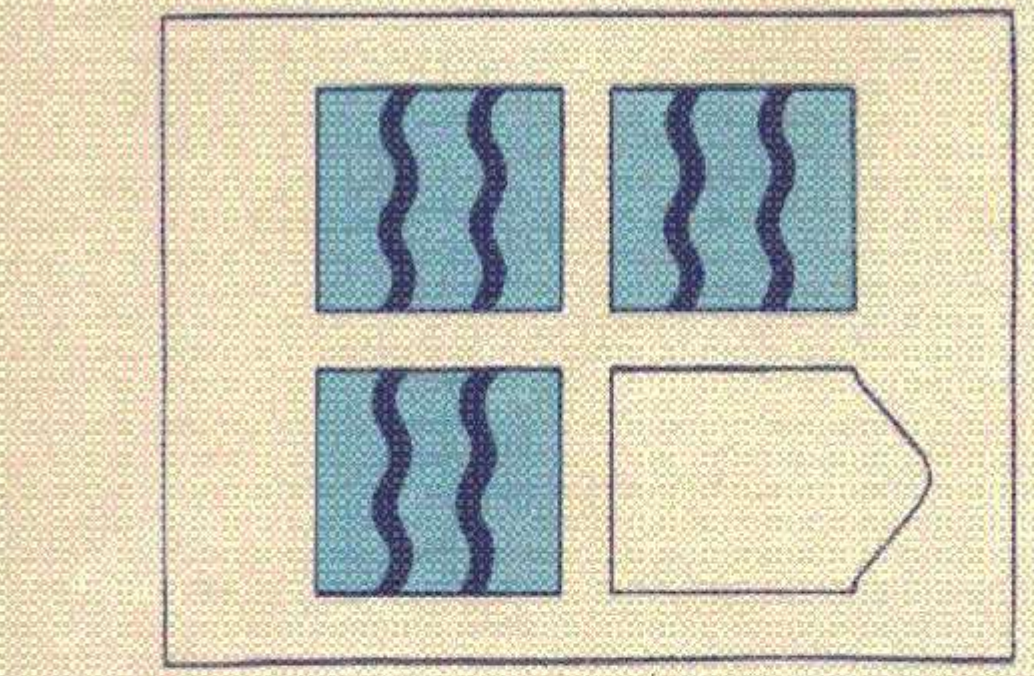
5

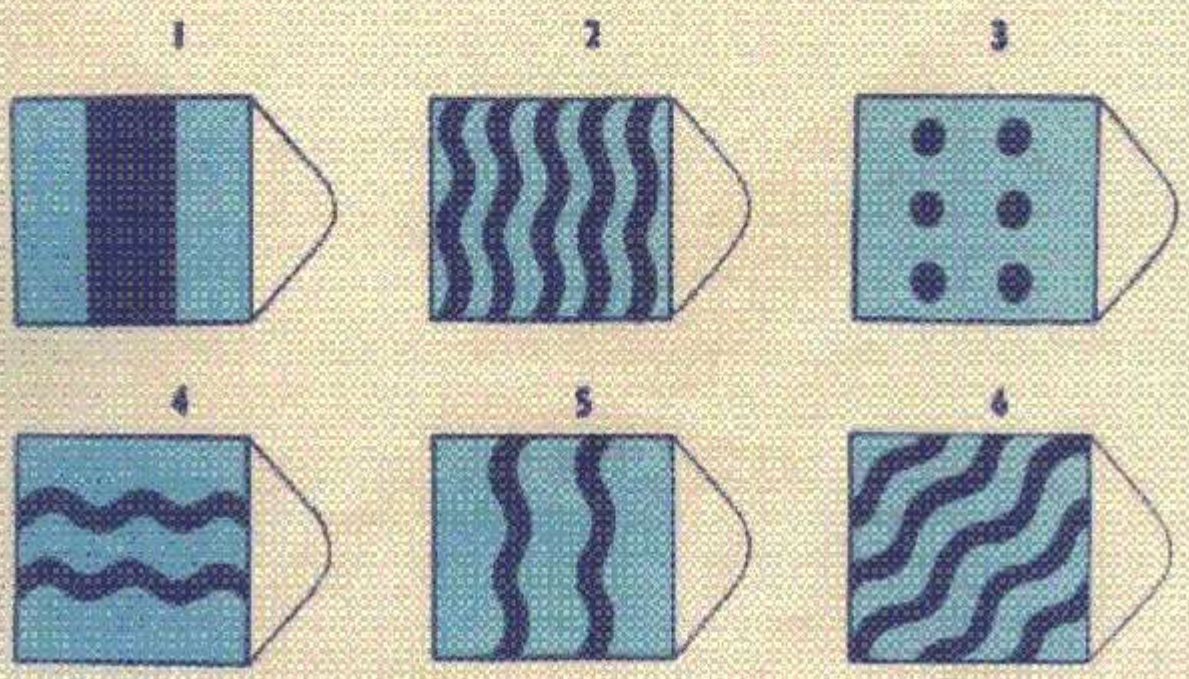


6

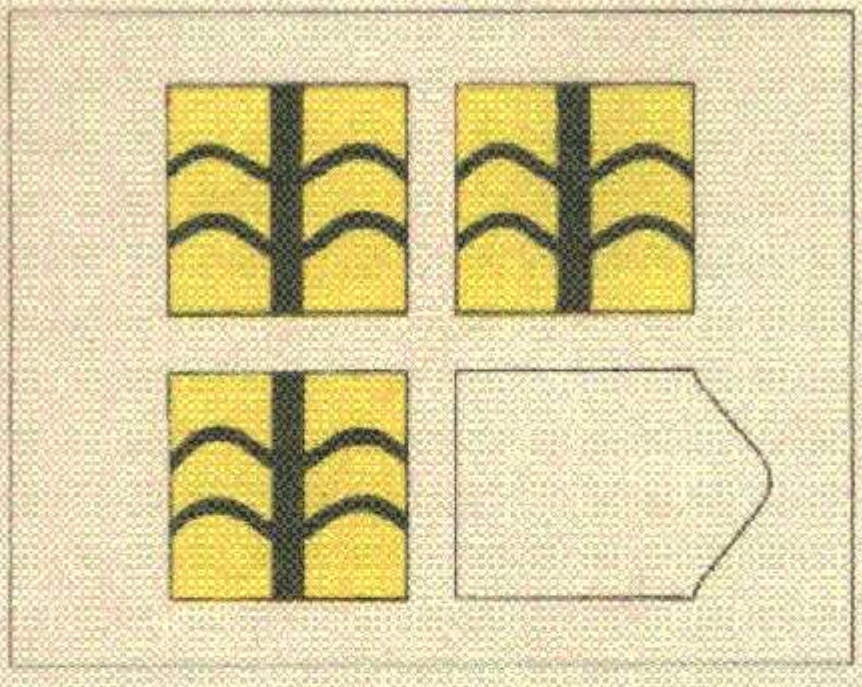


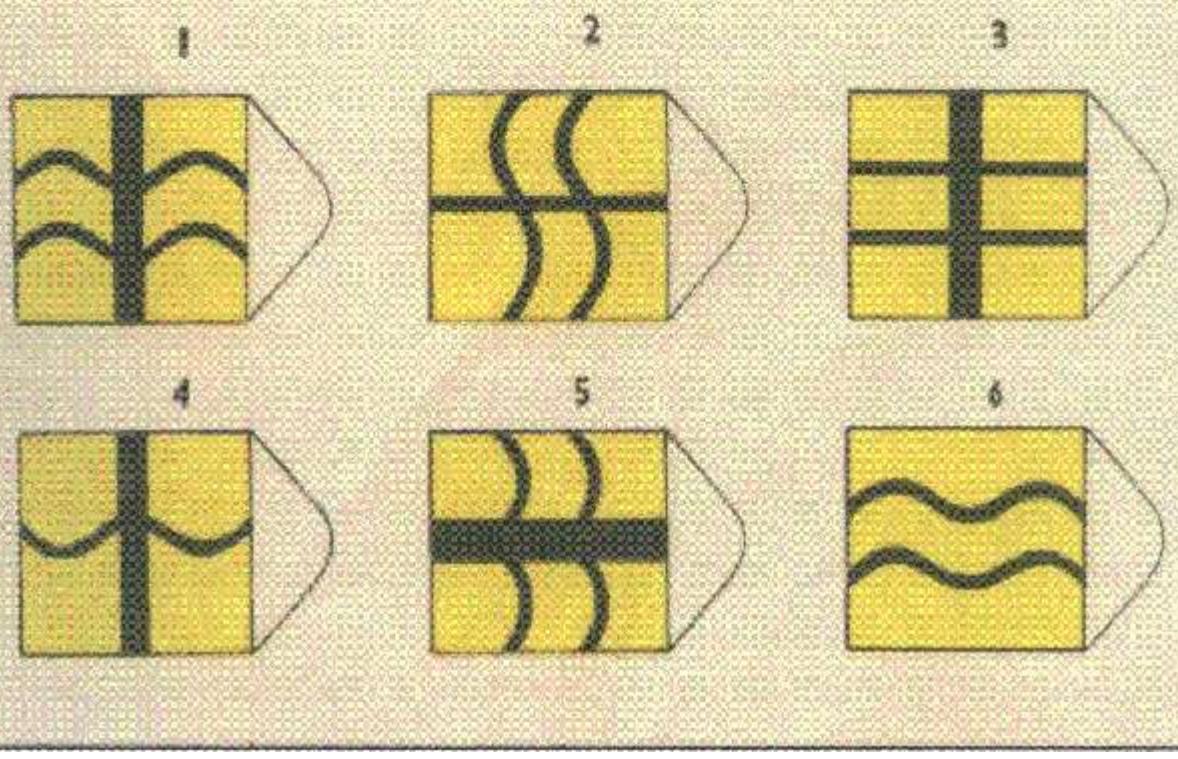
$A_B 2$



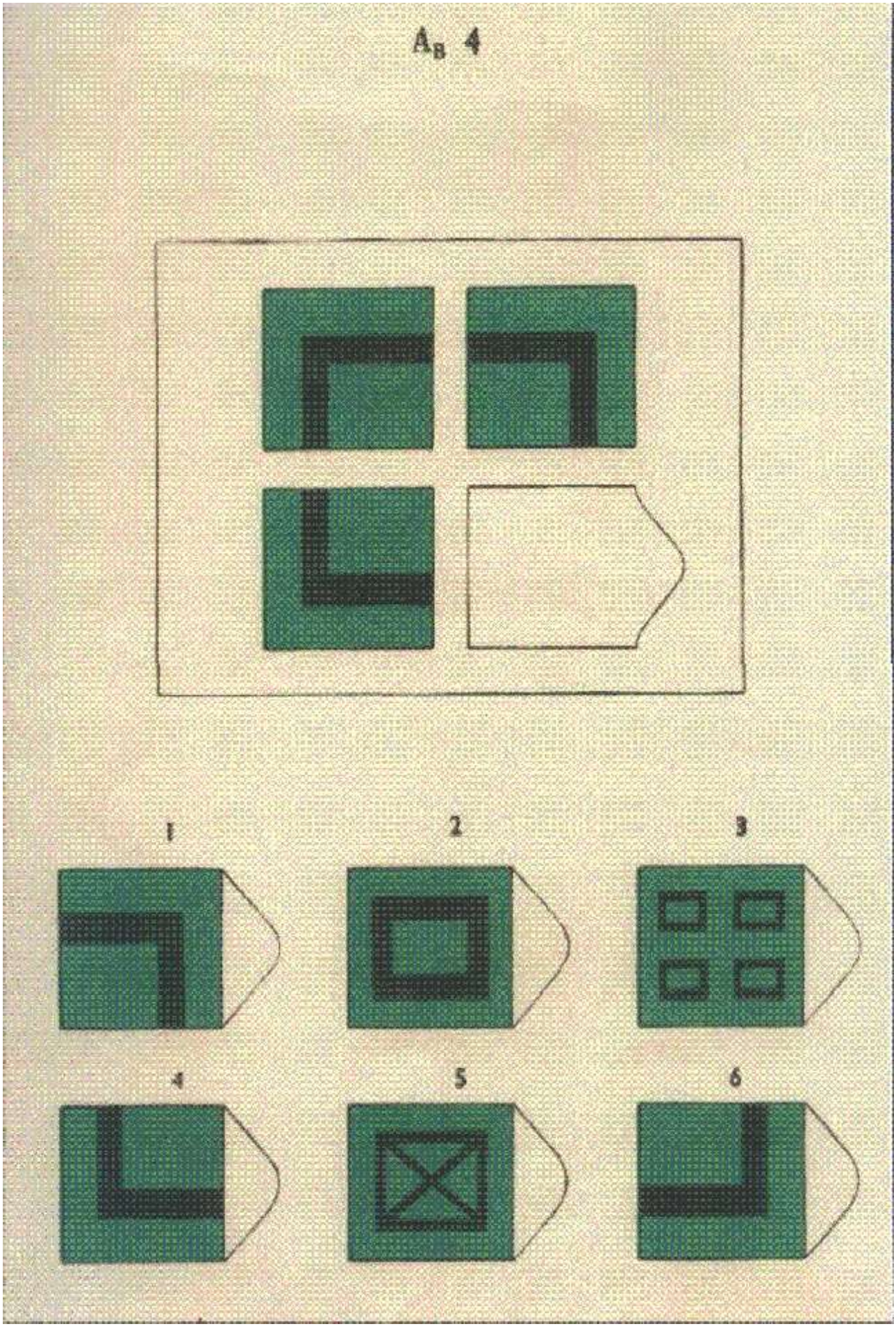


A$_{18}$ 3

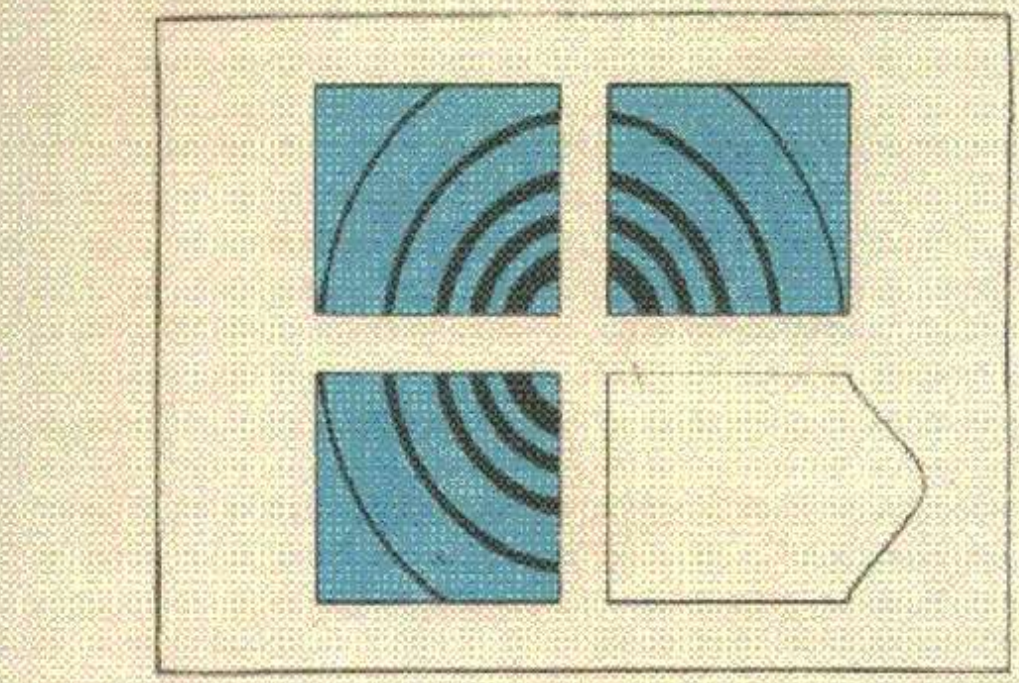




A_B 4

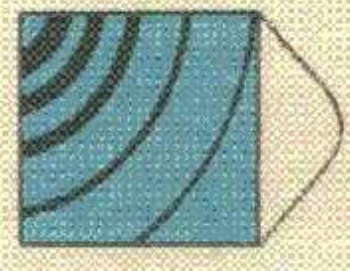


A_8 5

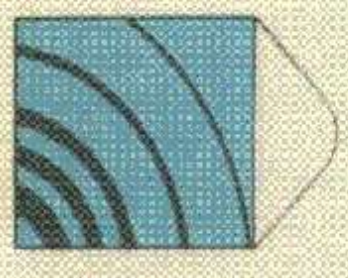


1

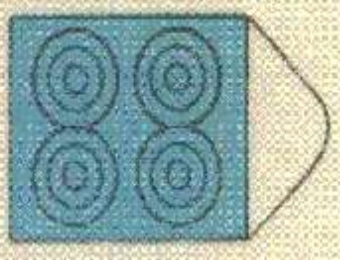
2



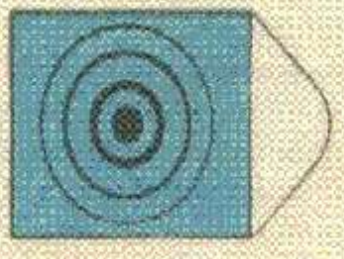
3



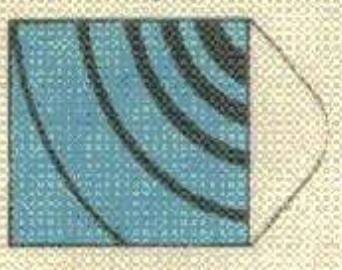
4



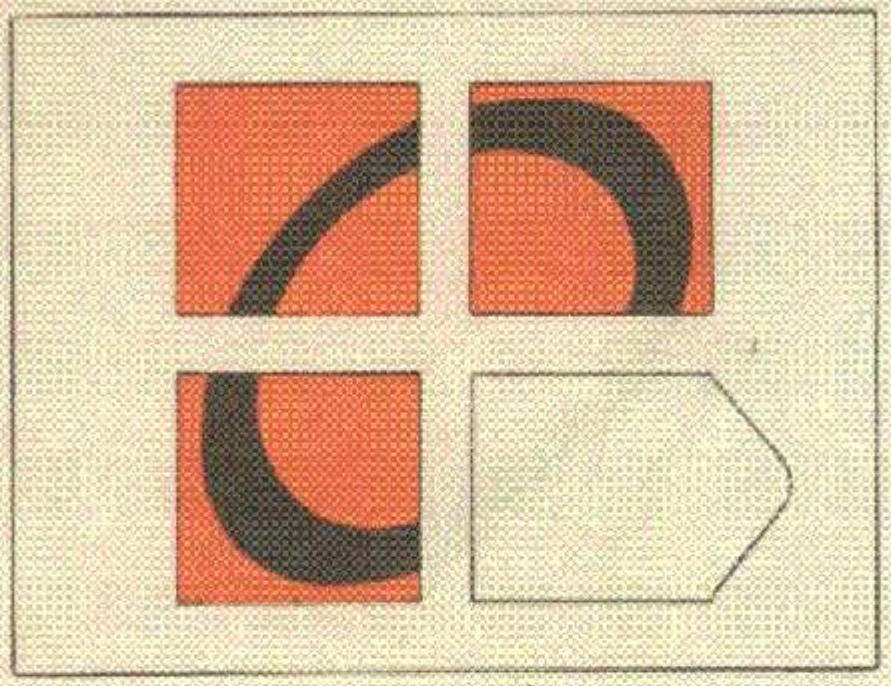
5

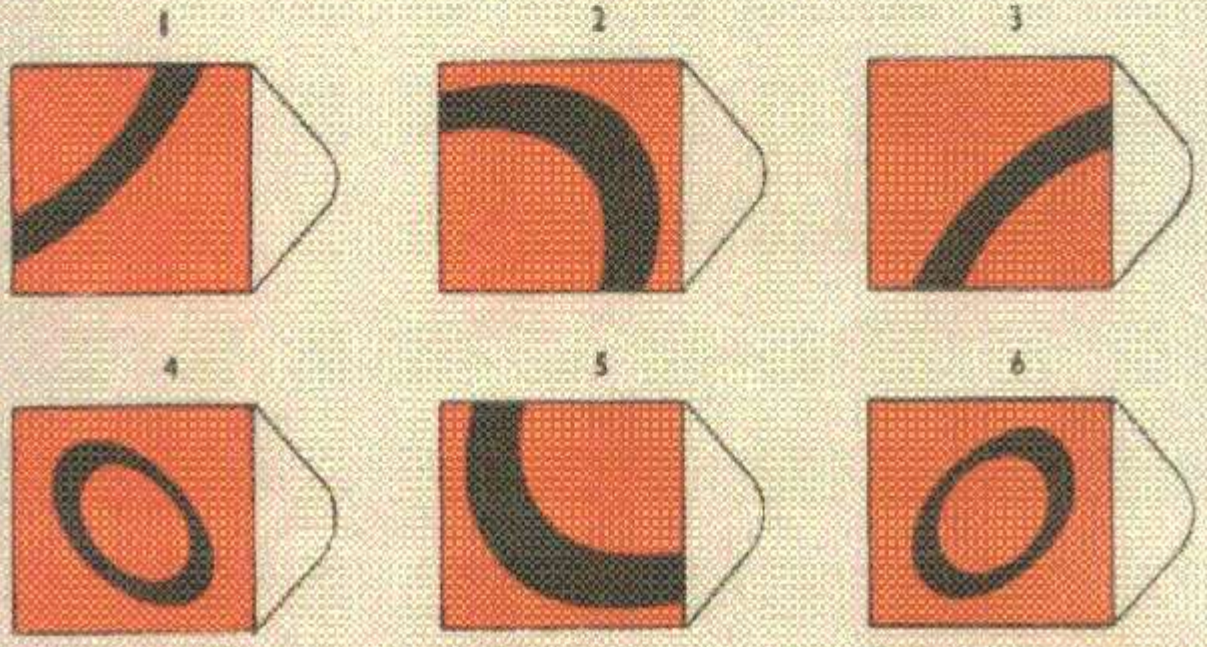


6

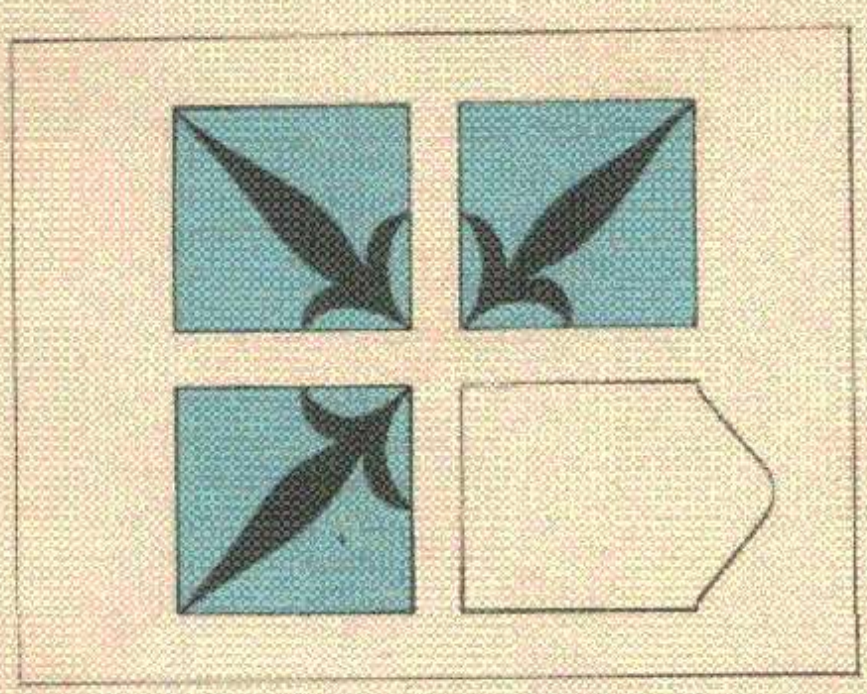


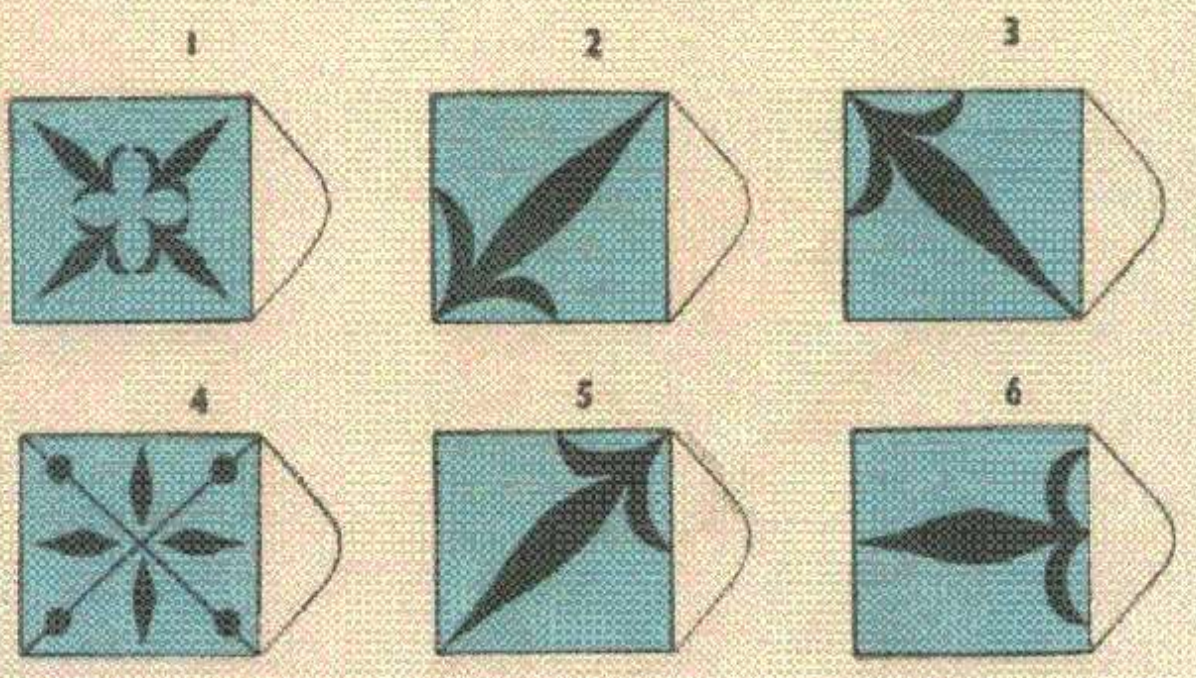
A_B 6



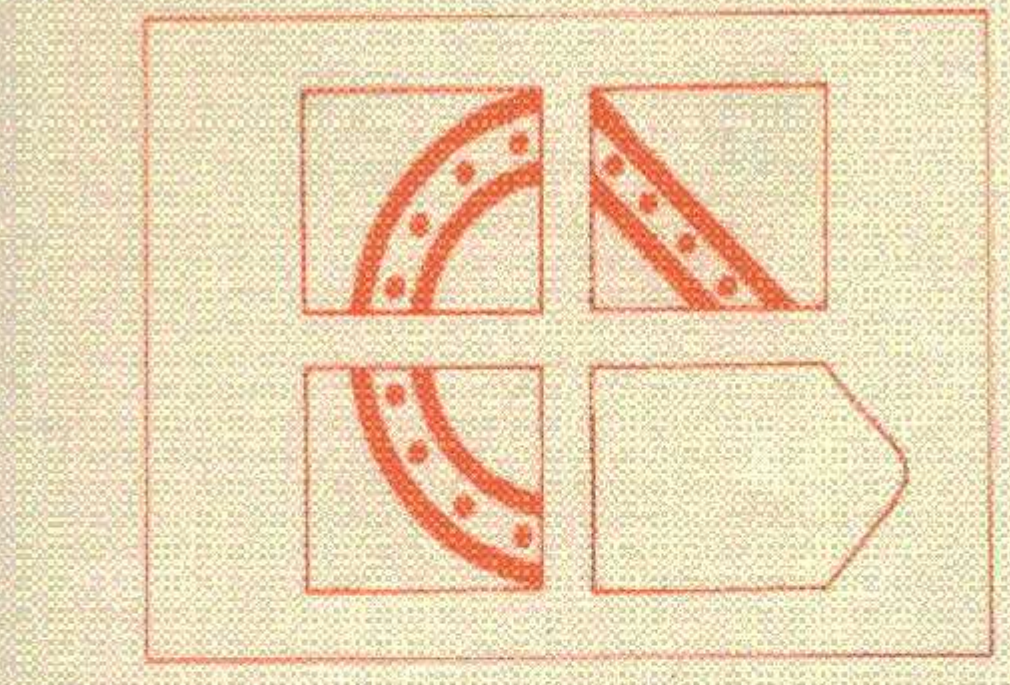


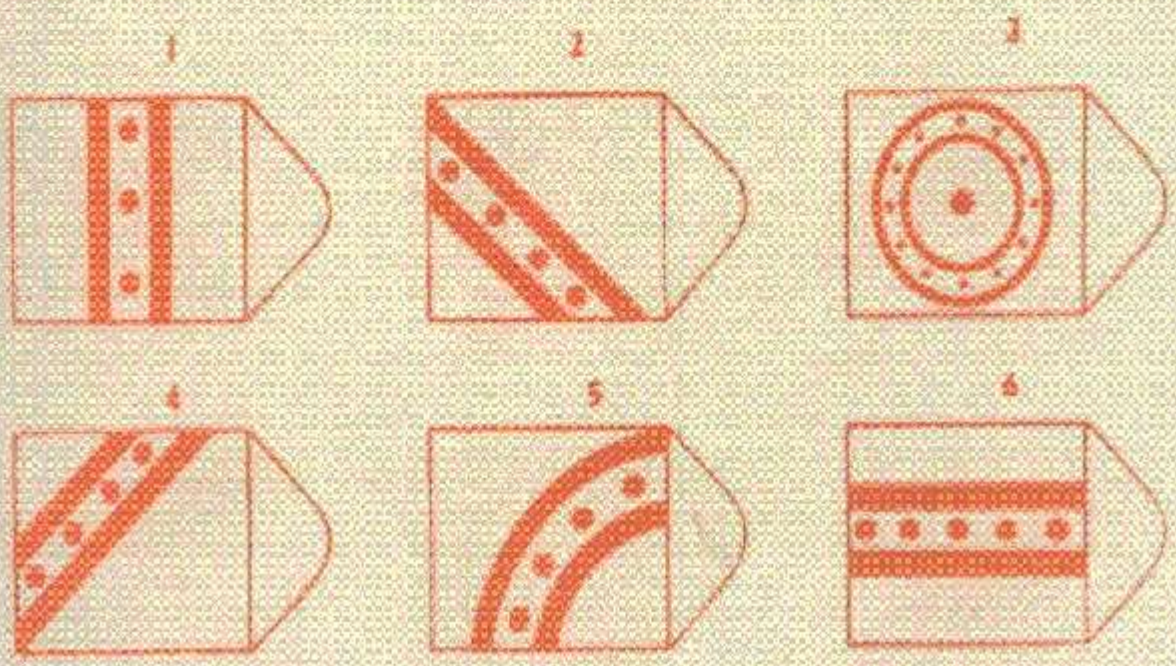
A$_B$ 7



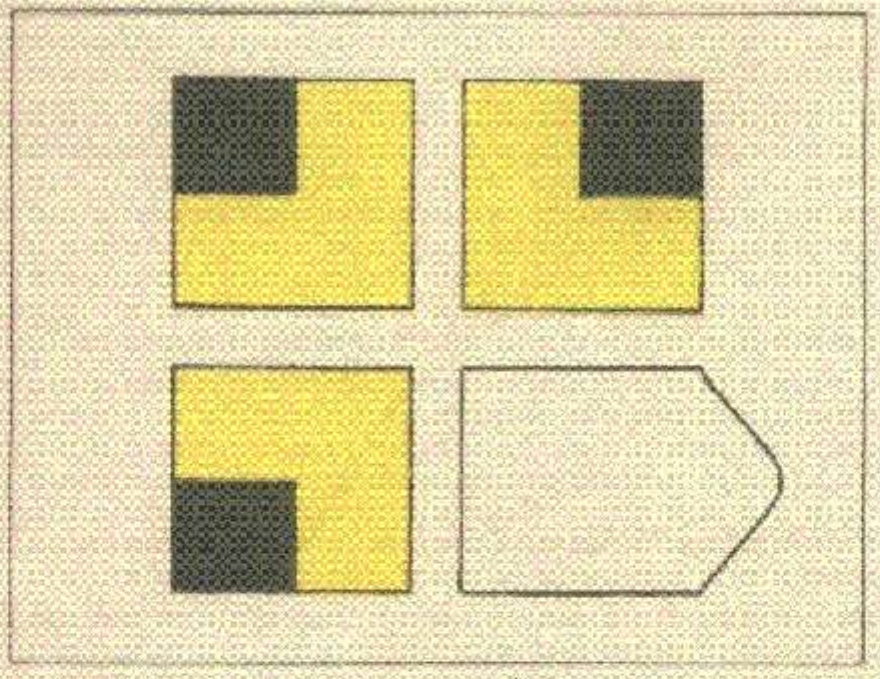


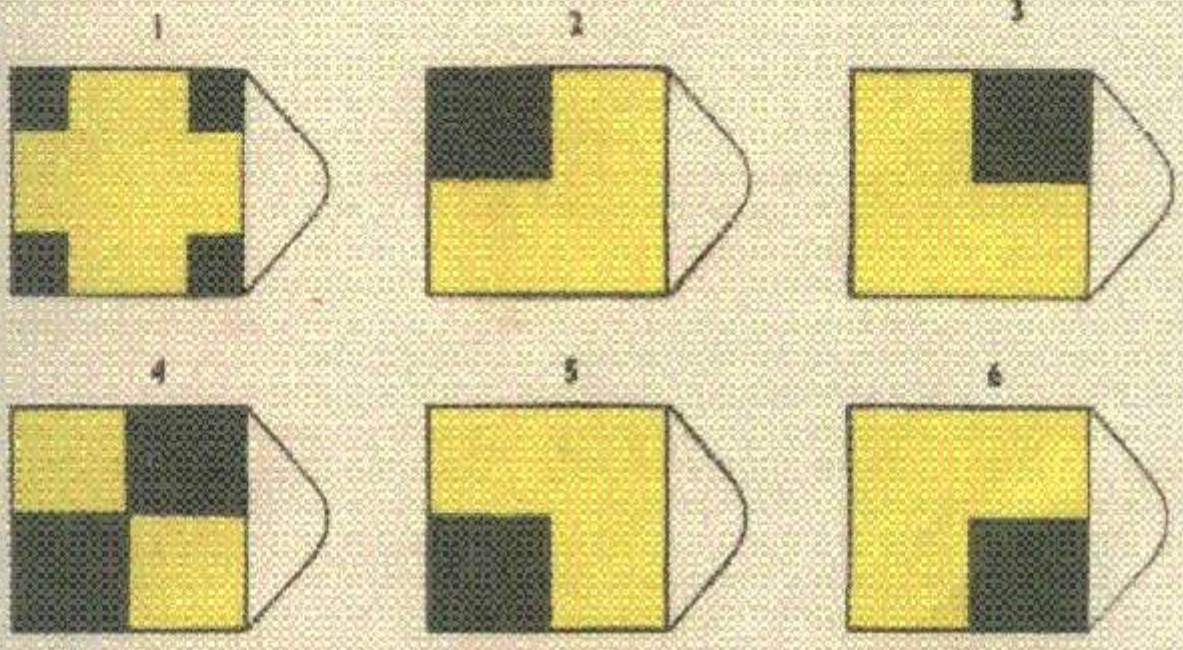
№ 8



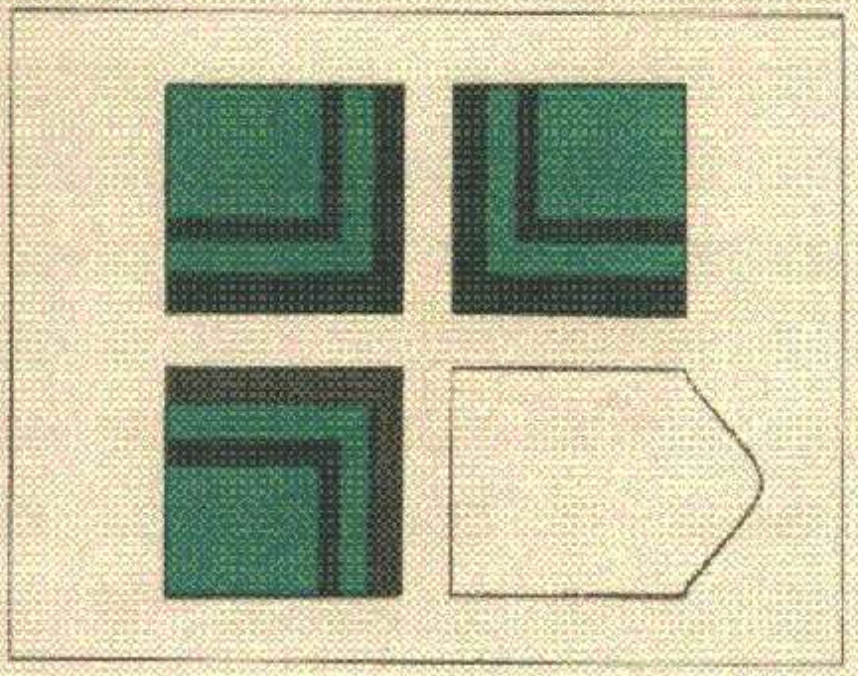


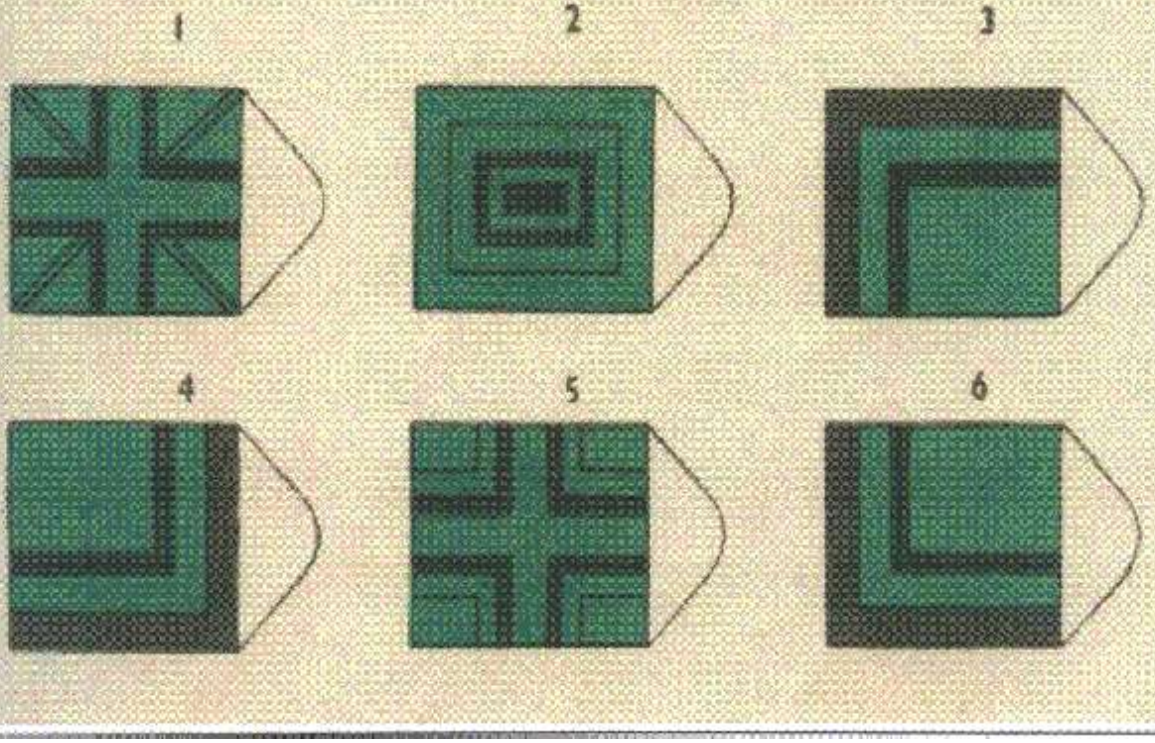
Aв 9



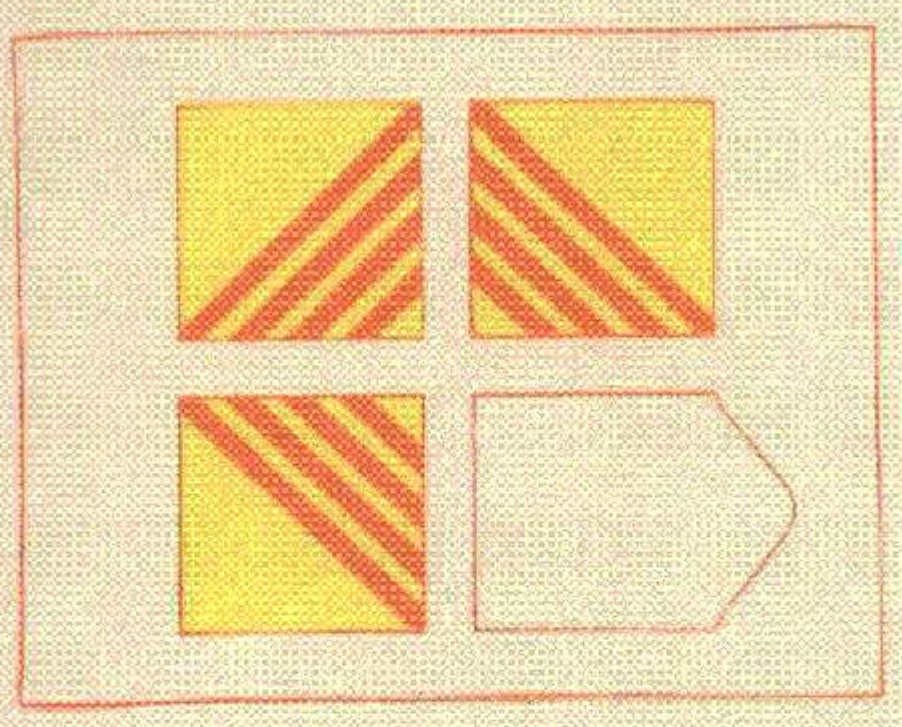


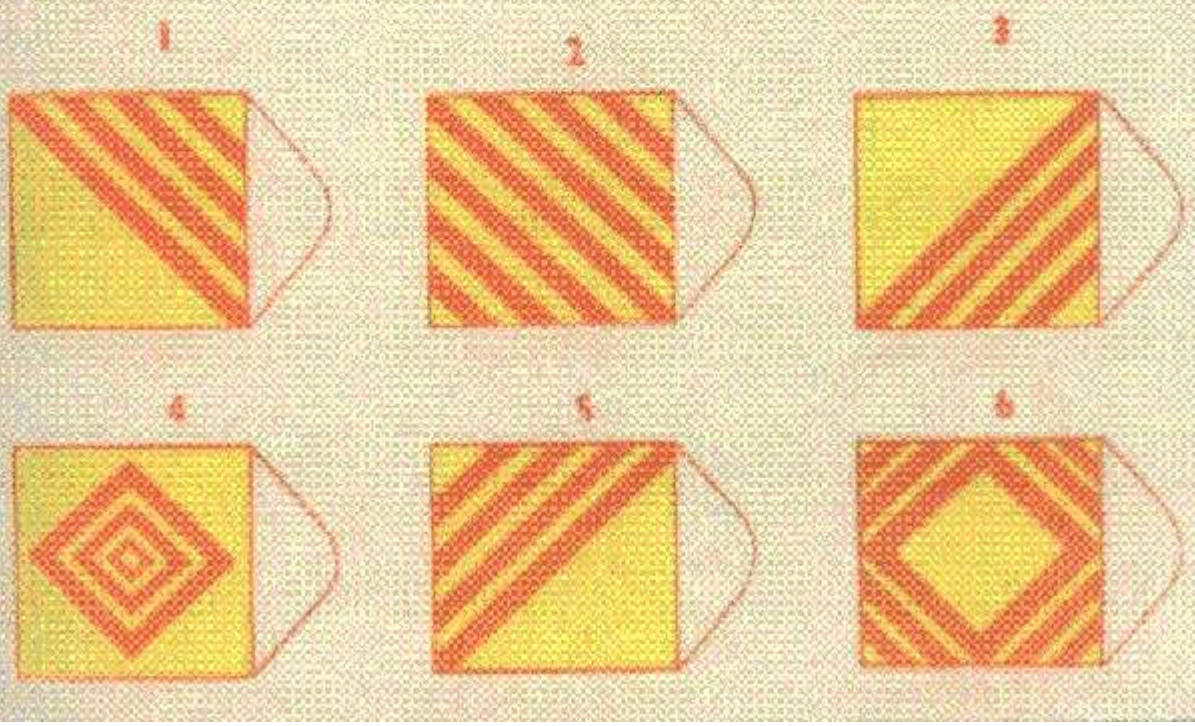
A_B 10



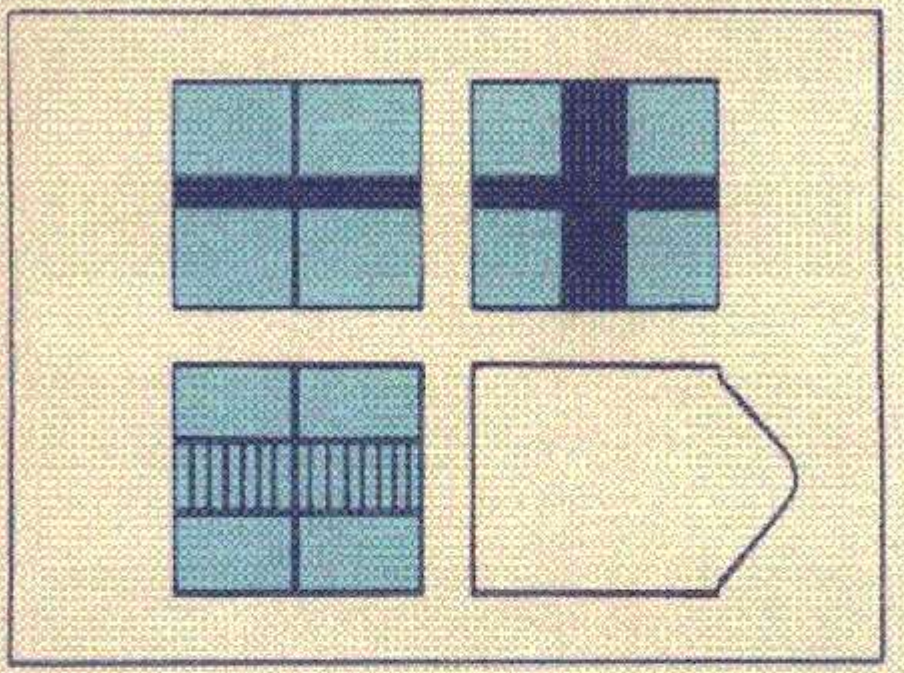


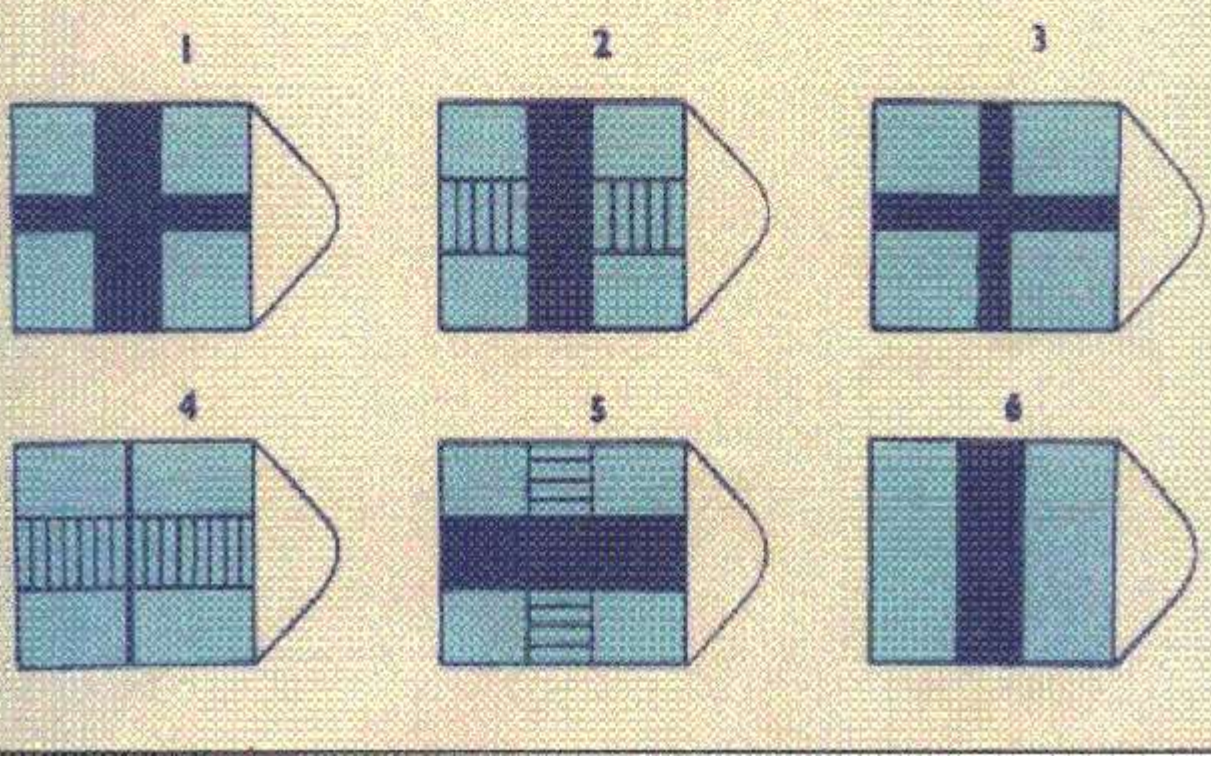
A_8 11





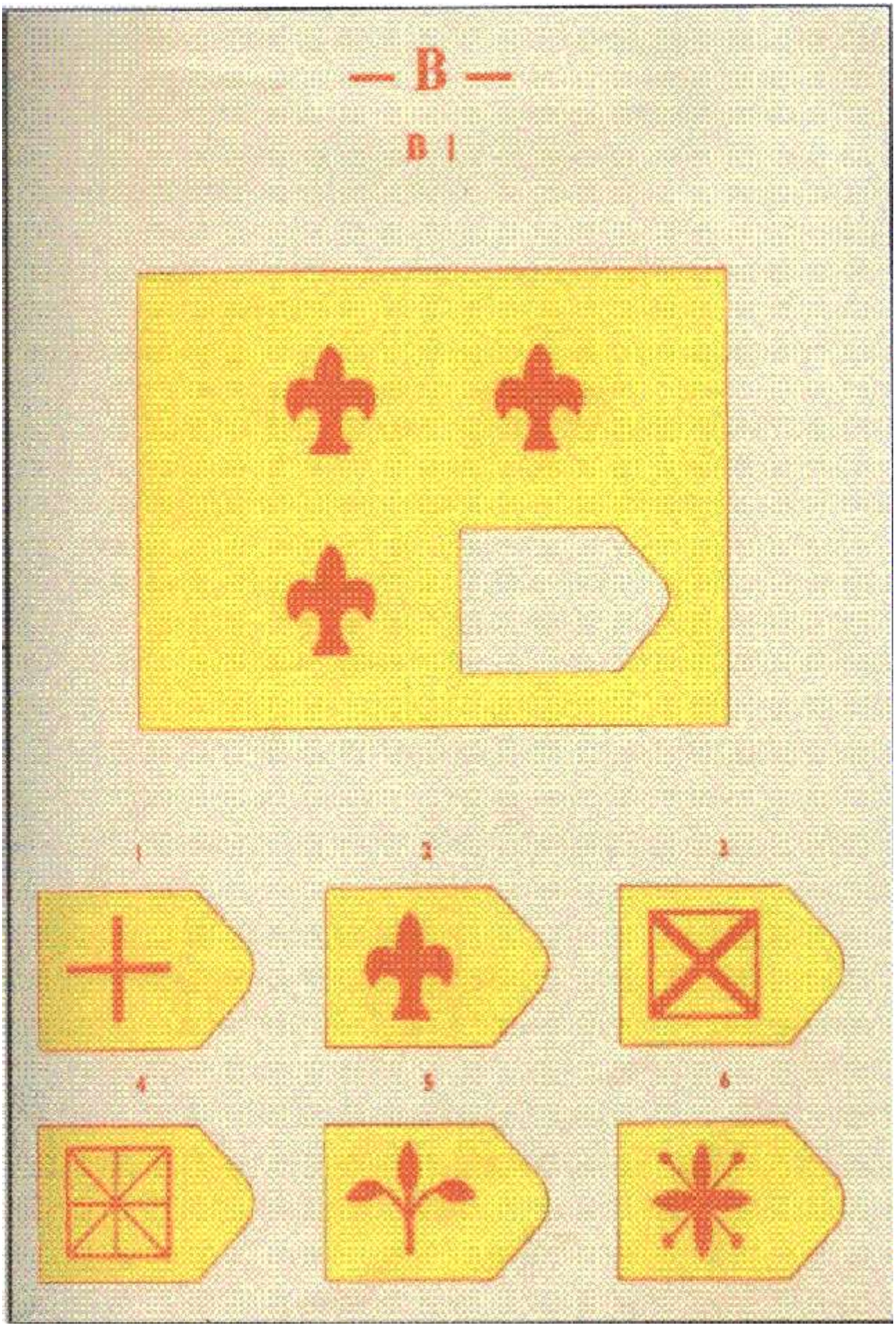
A_B 12



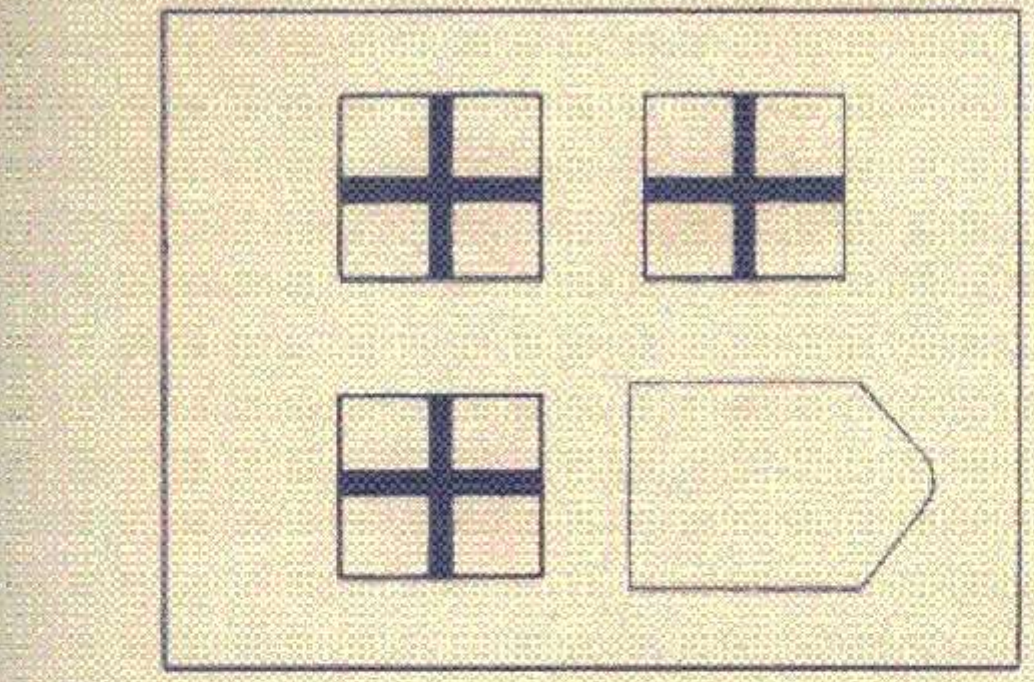


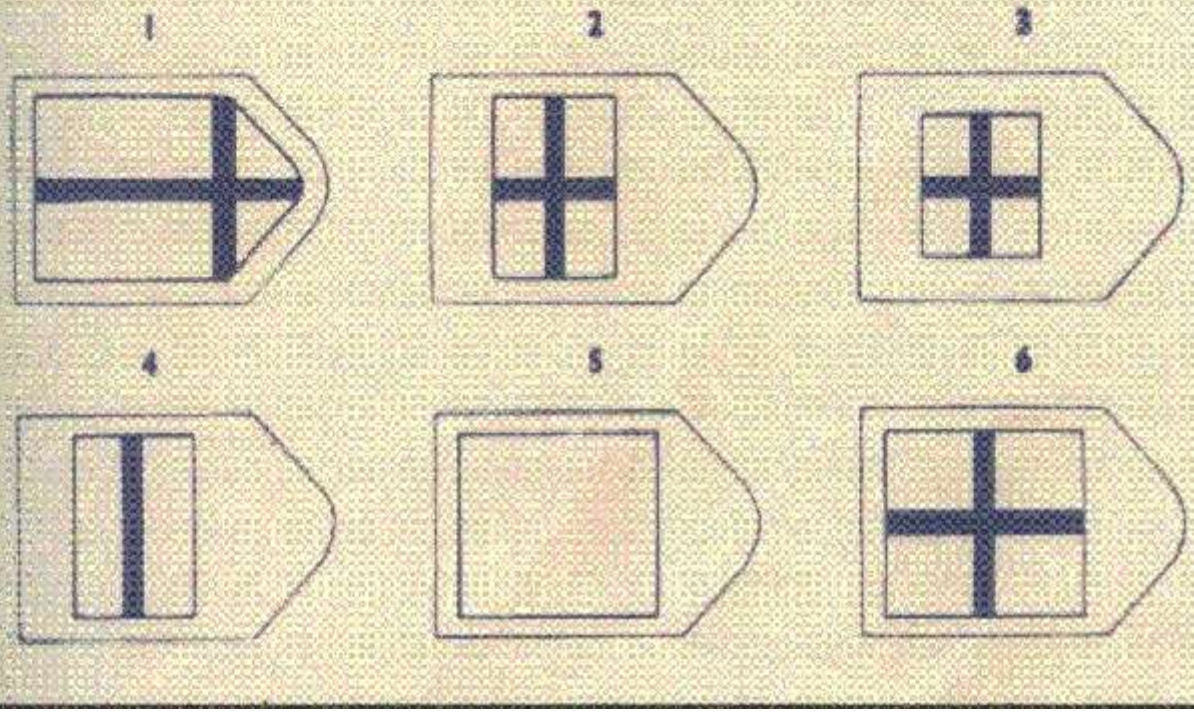
— B —

B 1

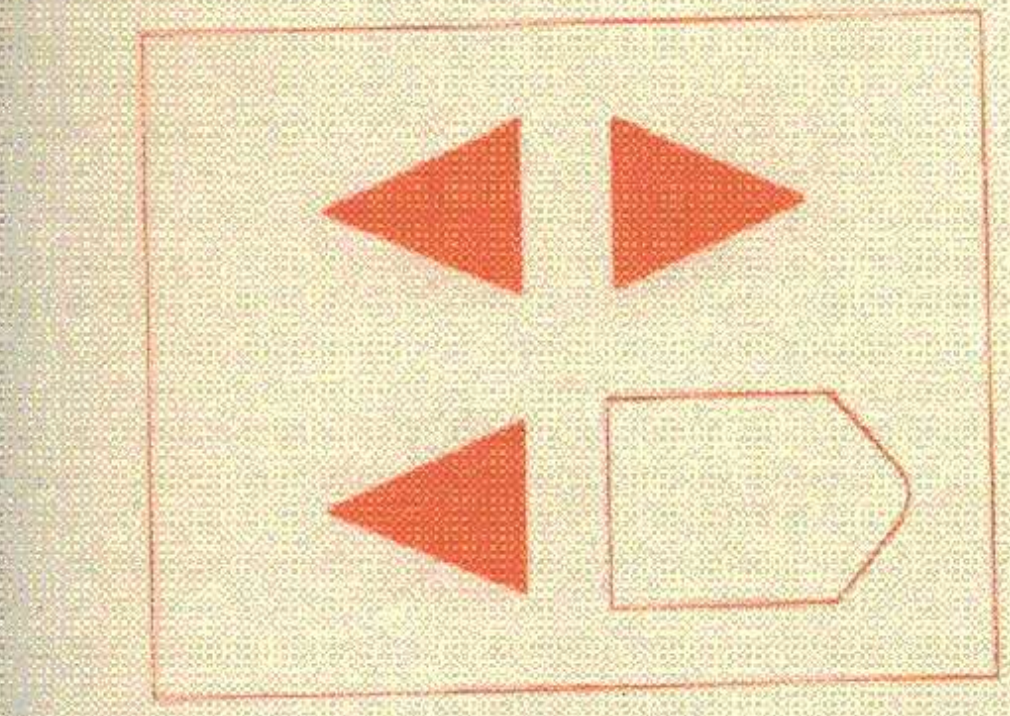


B 2

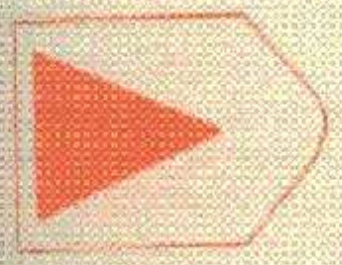




B 3

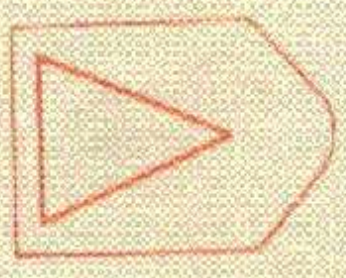


1

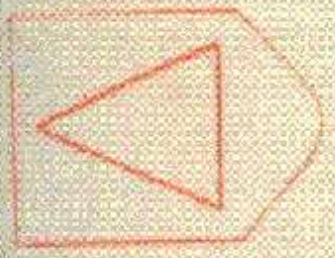


2

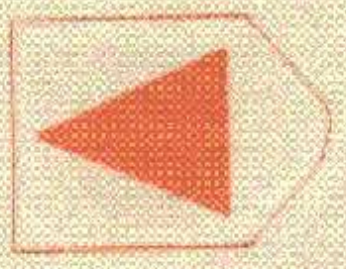
3



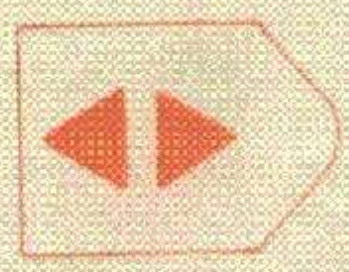
4



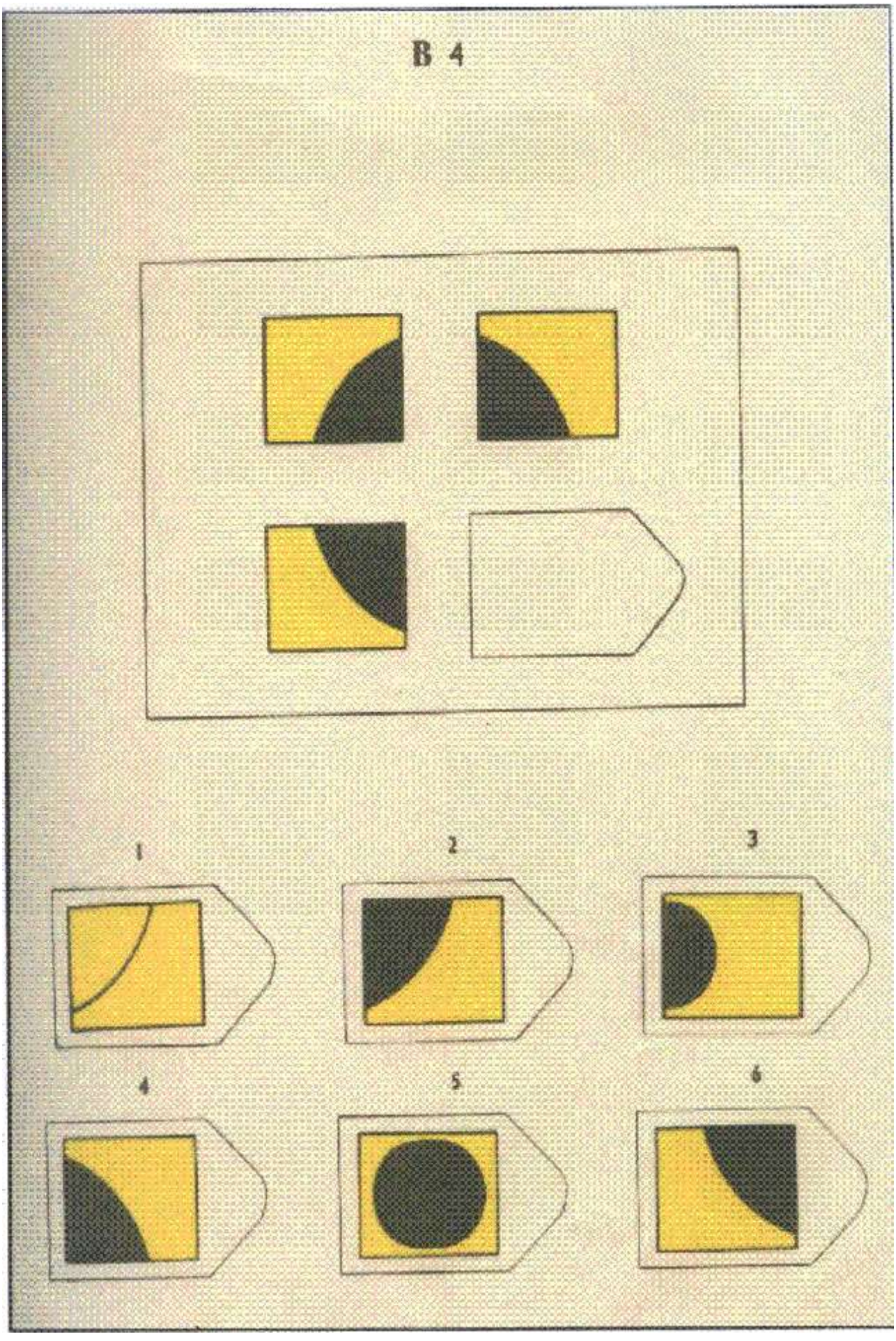
5



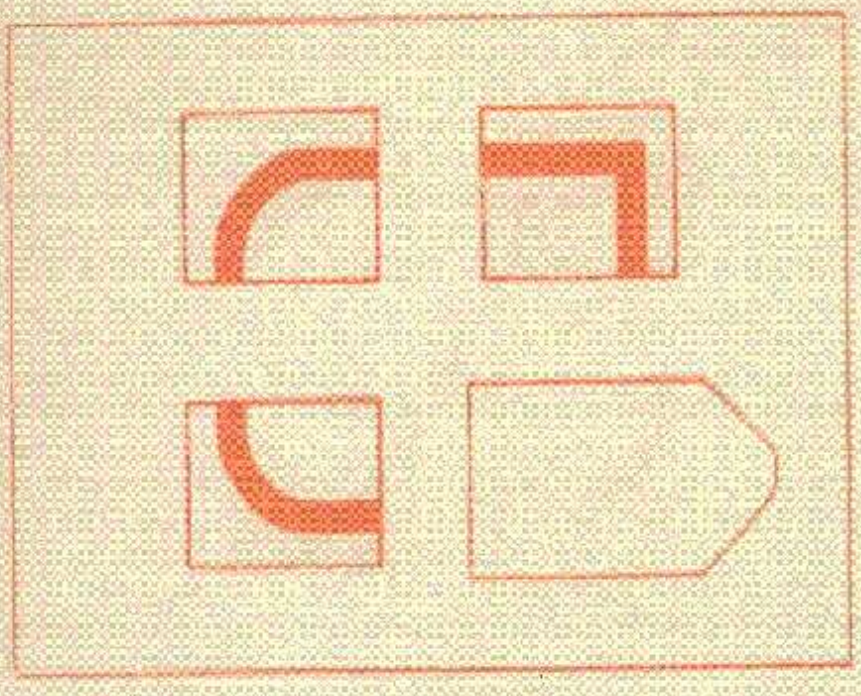
6



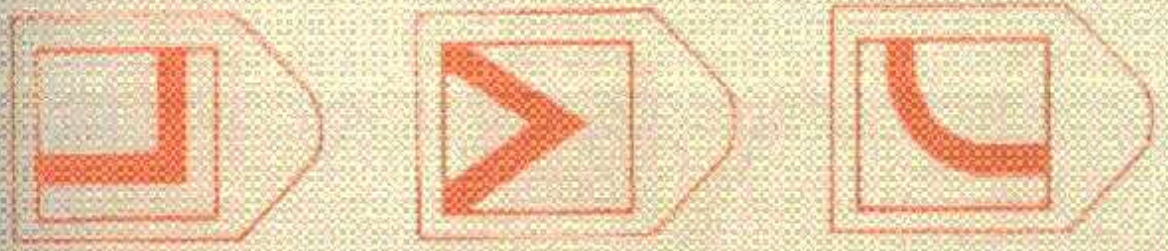
B 4



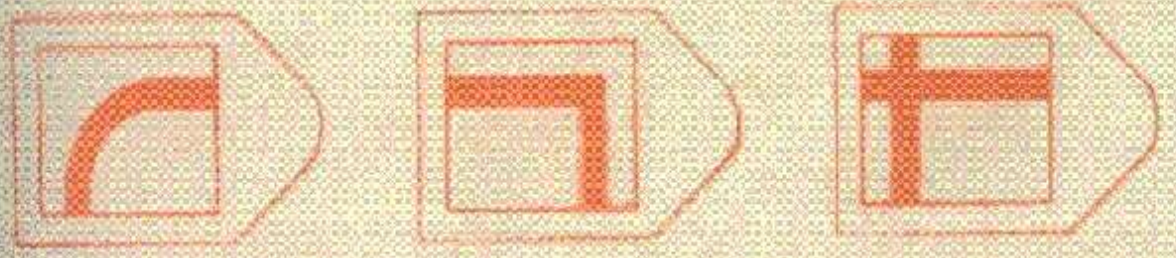
B 5



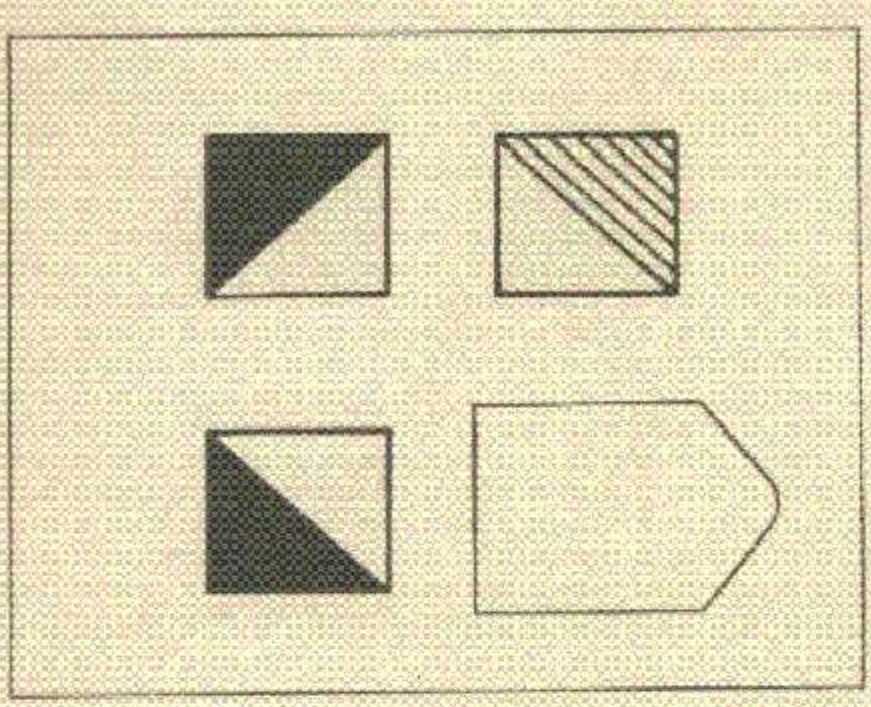
1 2 3

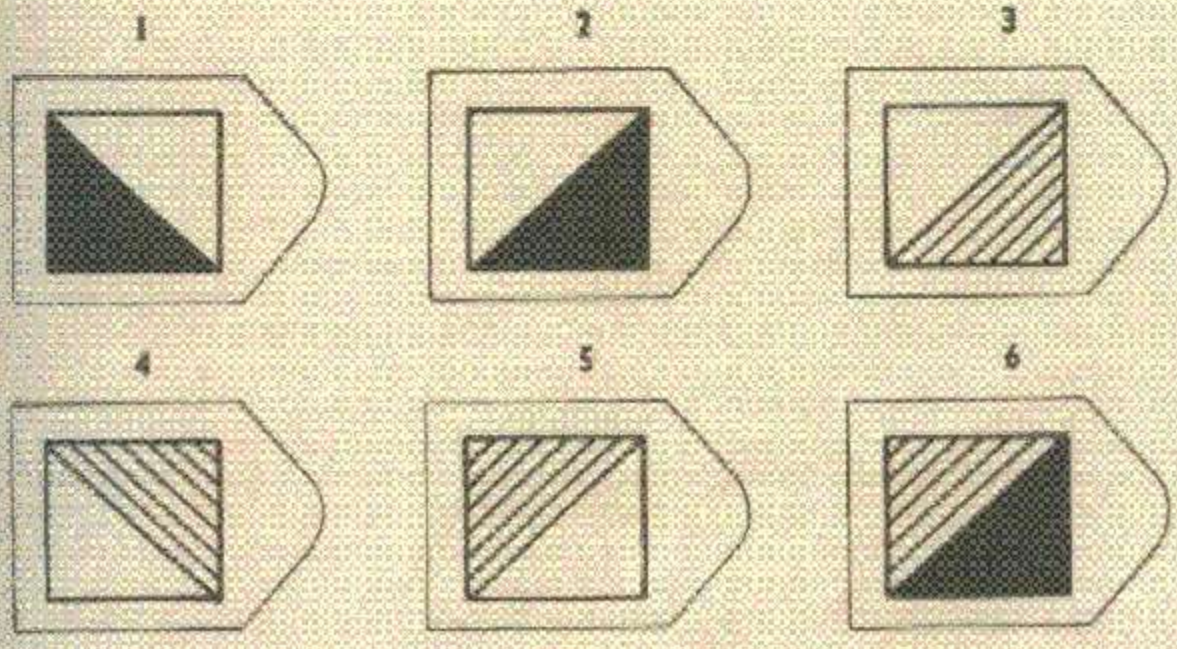


4 5 6

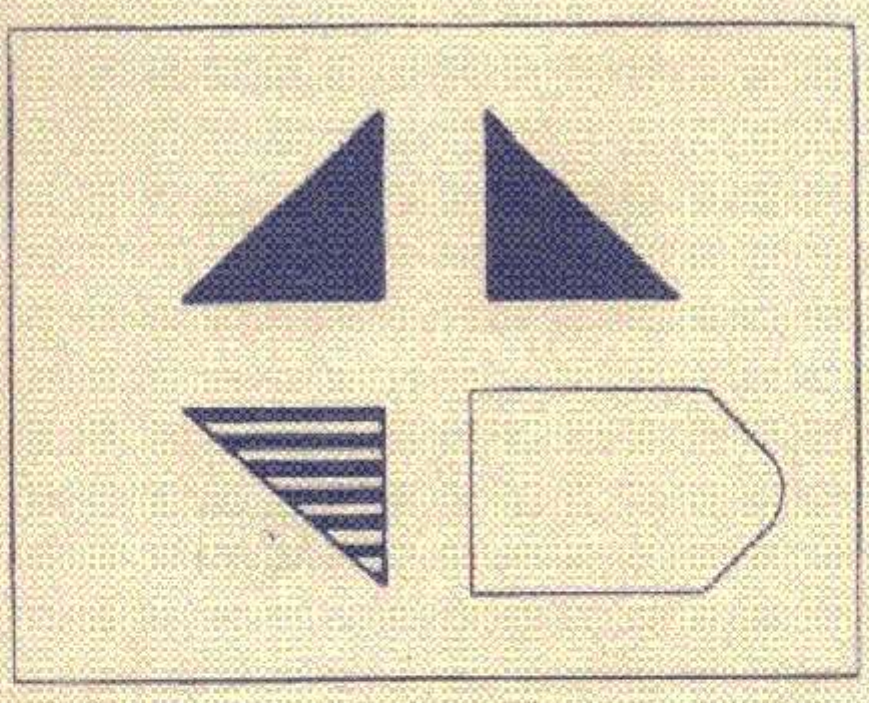


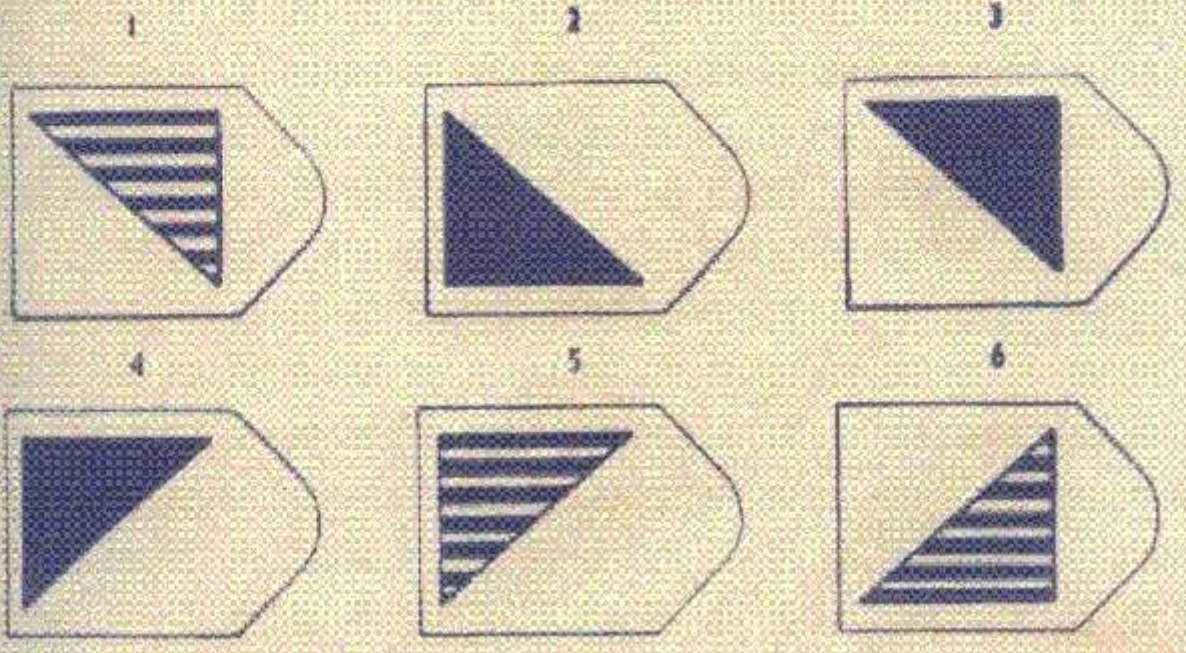
B 6



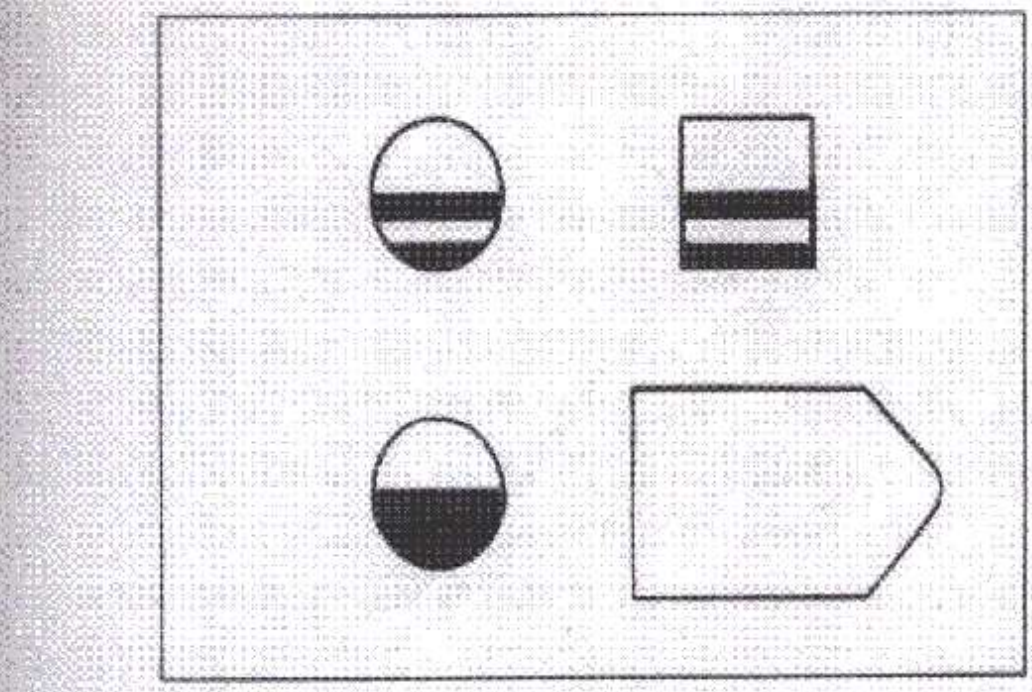


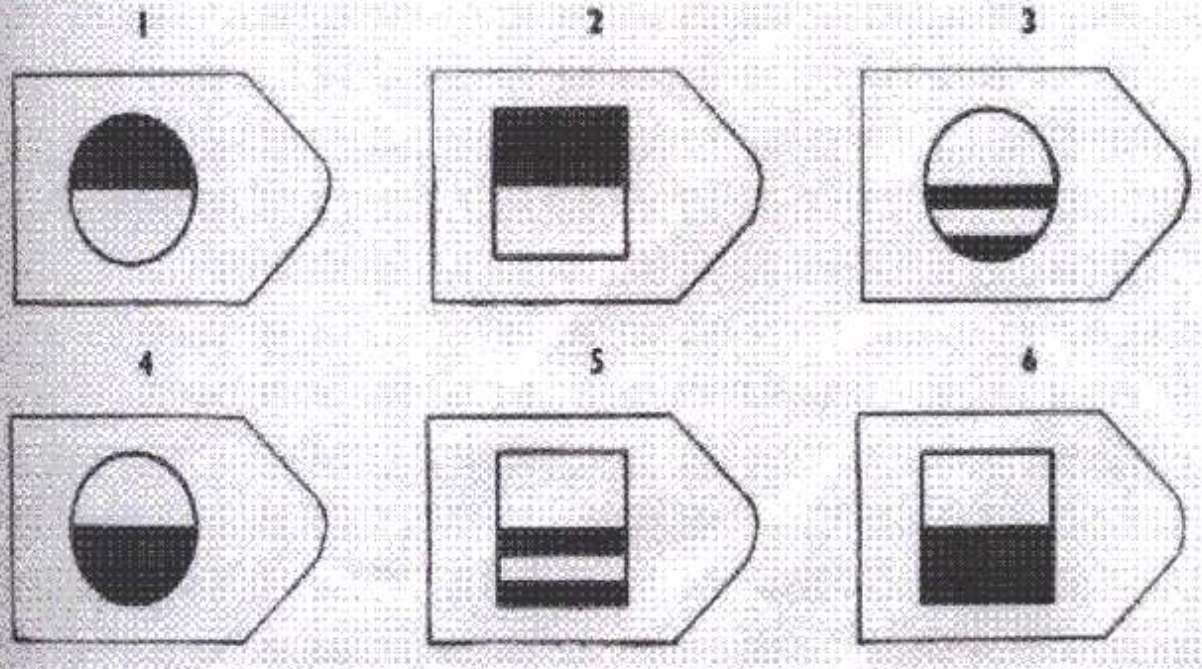
B 7



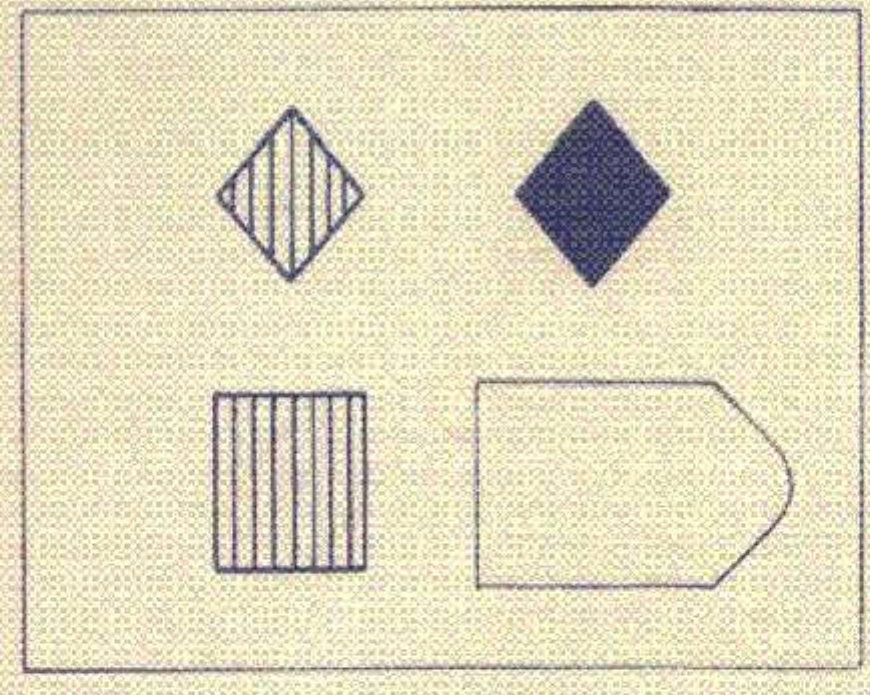


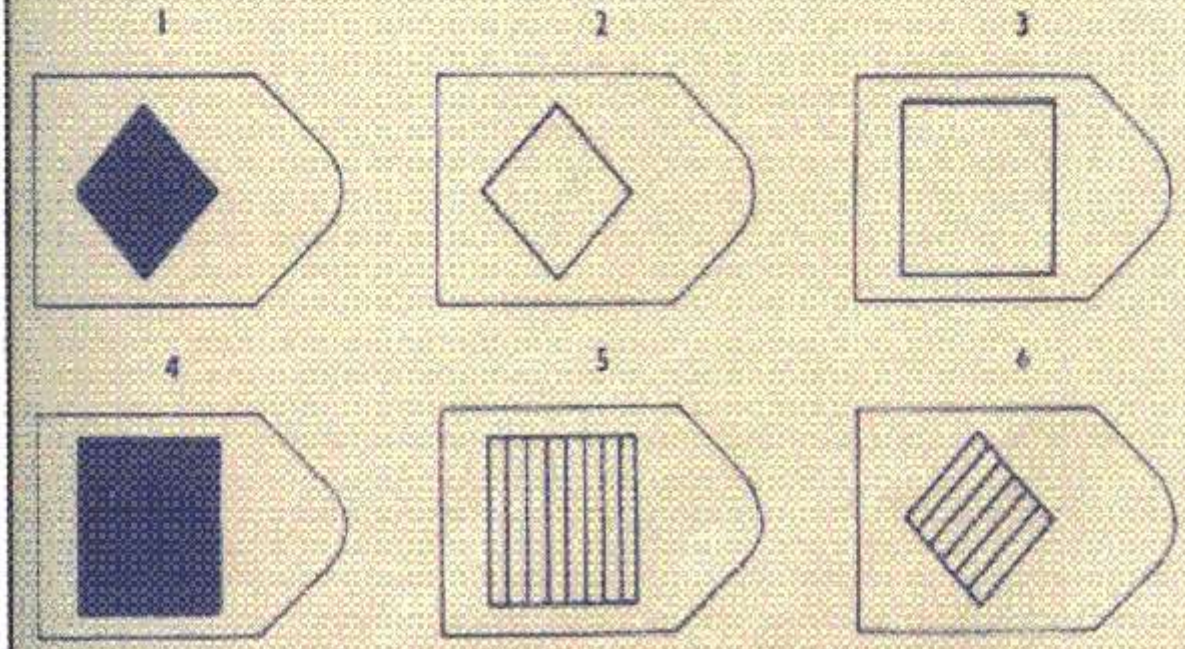
B 8



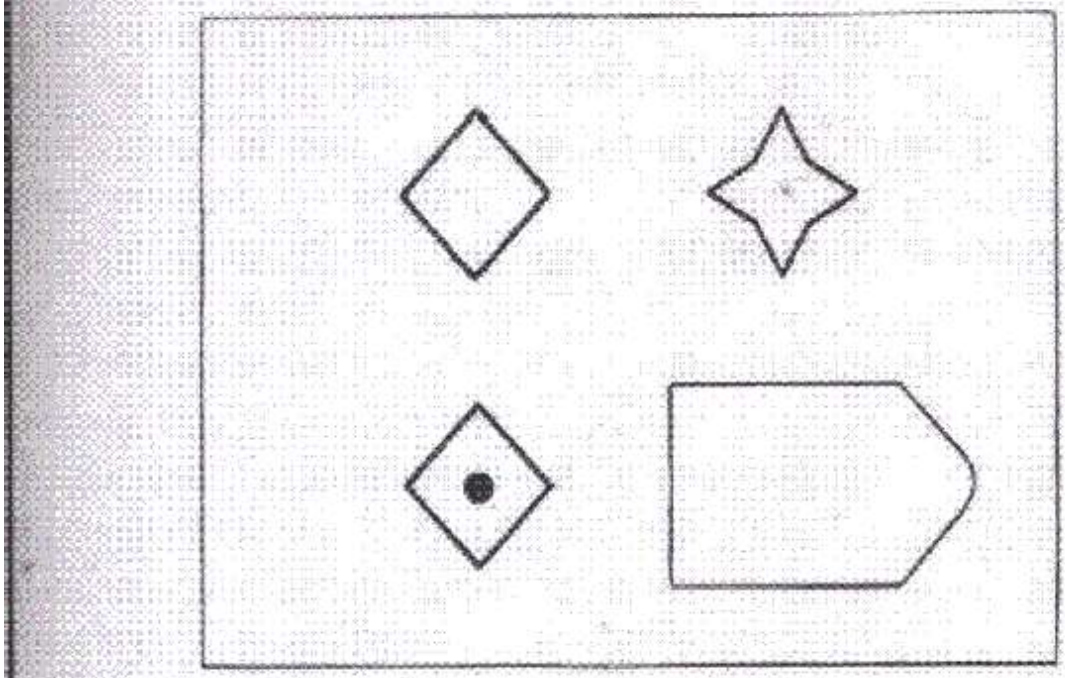


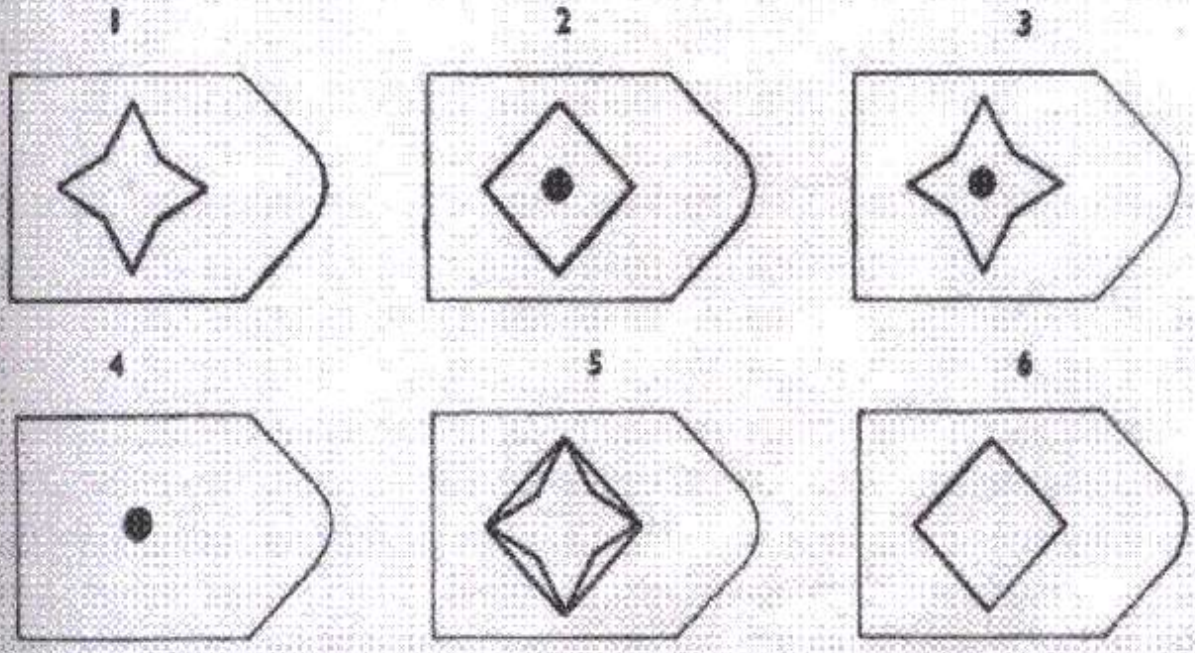
B 9



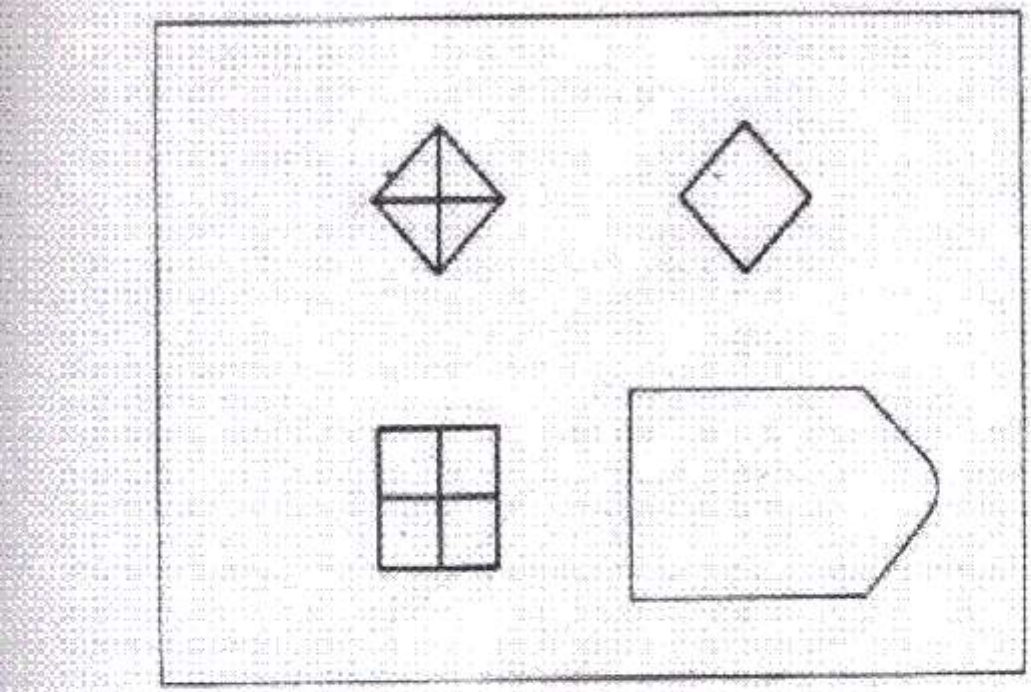


B 10

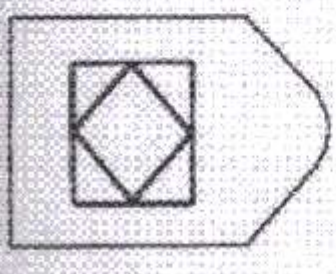




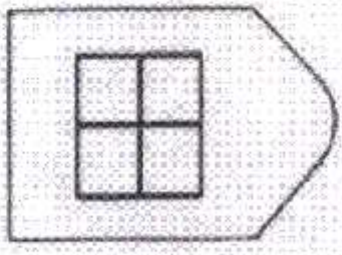
B 11



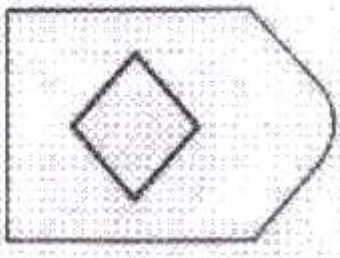
1



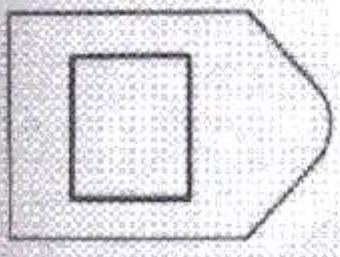
2



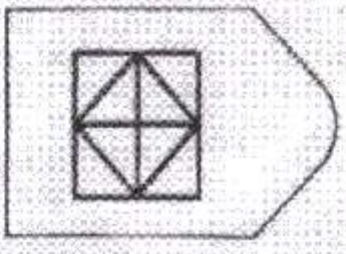
3



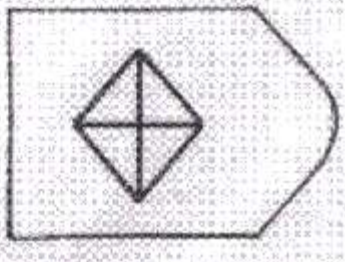
4



5



6



B 12