جامعة الجزائر2 "أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

إعداد وتطبيق برنامج تكفل نفسي للرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب

(دراسة تجريبية)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في تخصص علم النفس المدرسي

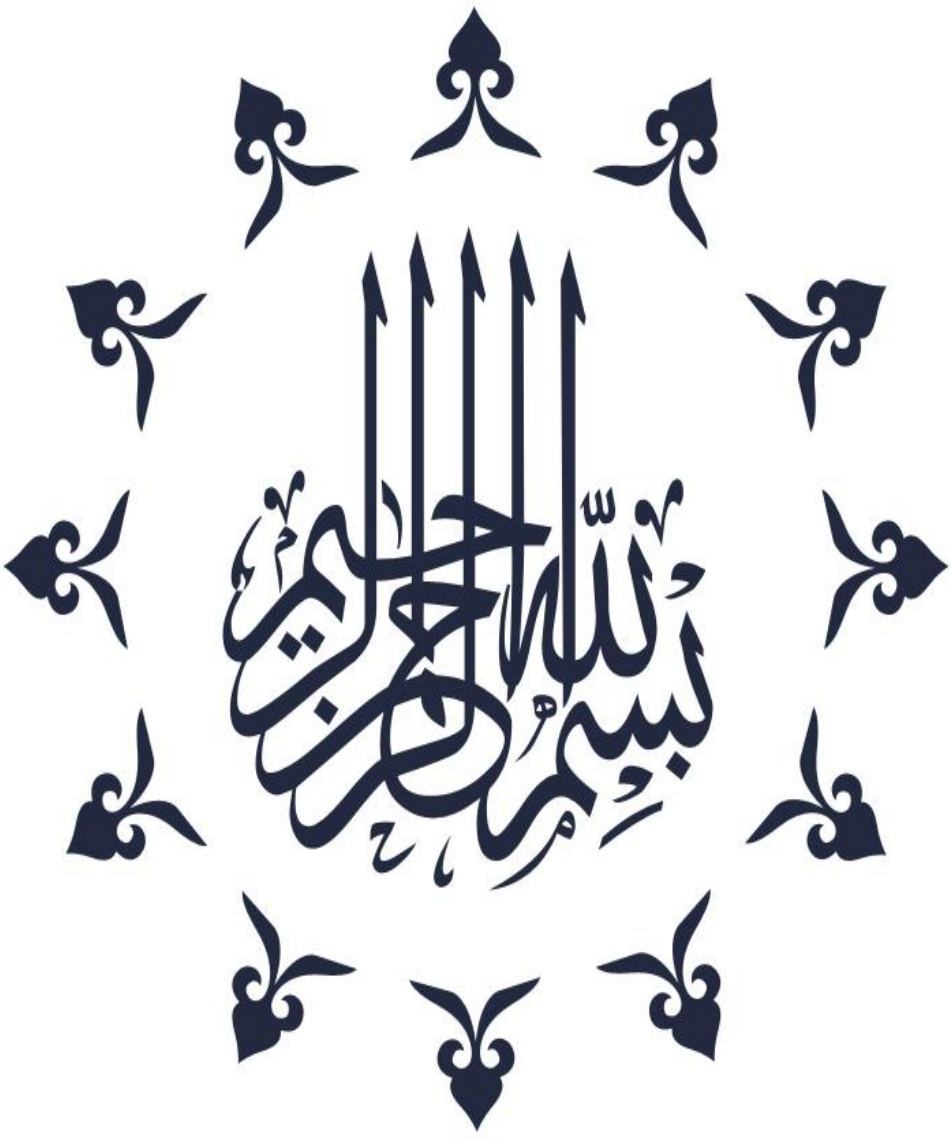
إعدادالطالبة:

راوية قنيدي

إشراف الأستاذة:

أ.د/ جميلة سليماني

السنــة الجـامعية: 2020-2021


بسم الله الرحمن الرحيم

فهرس المحتويات

المحتويات الصفحة

شكر وعرفان .....

الإهداء.....

ملخص الدراسة باللغة العربية.....

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....

فهرس المحتويات.....

فهرس الجداول والاشكال .....

مقدمة .....أ

الجانب التمهيدي

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1 إشكالية الدراسة.....25

2 فرضيات الدراسة.....30

3 أهمية الدراسة.....31

4 أهداف الدراسة.....32

5 المفاهيم الإجرائية للدراسة.....32

6 الدراسات السابقة.....33

الجانب النظري

الفصل الثاني: مفهوم الذات والذات الأكاديمية

تمهيد

1 مفهوم الذات.....40

2 الأطر النظرية.....41

3 التطور التاريخي.....43

4 تشكيل مفهوم الذات.....60

5وضائف مفهوم الذات.....67

6قياس مفهوم الذات.....,.....68

7مفهوم الذات الأكاديمية 75

8مستويات مفهوم الذات الأكاديمية.....77

9خصائص ذوي مفهوم الذات الأكاديمية(منخفض–مرتفع) 78

خلاصة الفصل

الفصل الثالث: التكفل النفسي

تمهيد

1تعريف التكفل النفسي 82

2مراحل التكفل النفسي.....82

3الفرق بين التشخيص؛ الفحص والعلاج.....87

4أهداف التكفل النفسي 90

5أهمية التكفل النفسي وأبعاده.....91

6 أنواع التكفل النفسي 92

7أساليب التكفل النفسي 92

8دور الأخصائي النفسي.....94

خلاصة الفصل

الفصل الرابع: صعوبات تعلم الحساب

تمهيد

1مفهوم صعوبات تعلم الحساب.....97

2النظريات المفسرة للصعوبات تعلم الحساب.....98

3العوامل المسببة لصعوبات تعلم الحساب.....105

4تشخيص صعوبات تعلم الحساب.....111

5أنواع صعوبات تعلم الحساب.....112

6الإضطرابات المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب 115

7خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية 118

8 علاج صعوبات تعلم الحساب.....123

خلاصة الفصل

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجرءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1 الدراسة الاستطلاعية 126

1-1أهداف الدراسة الاستطلاعية 126

1-2إجراءات الدراسة الإستطلاعية 127

1-3عينة الدراسةالإستطلاعية.....129

1-4نتائج الدراسةالإستطلاعية.....129

2 الدراسة الأساسية.....130

2-1مجال الدراسة الأساسية.....130

2-2منهج الدراسة الأساسية.....130

2-3مجتمع الدراسة الأساسية.....130

2-4ضبط متغيرات الدراسة الأساسية.....؟.....131

2-5أدوات جمع البيانات 135

2-6إجراءات الدراسة الأساسية.....139

2-7الأساليب الأحصائية لتحليل البيانات 147
خلاصة الفصل

الفصل السادس: نتائج الدراسة

تمهيد
1 عرض وتحليل نتائج الدراسة :
1-1 عرض وتحليل نتائج االفرضية الأولى.....150
1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....154
1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....156
1-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابع.....158
1-5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....160
2 تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:
2-1 تحليل وتفسير الفرضية الأولى.....164
2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.....168
2-3 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....170
2-4 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابع.....172
2-5 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....174
3 إستنتاج عام.....176
خاتمة 181
قائمة المراجع
الملاحق

قائمة الجداول و الأشكال

الرقم	العناوين	الصفحة
01	**شكل رقم (01): أبعاد مفهوم الذات ومفهوم الذات العام**	57
02	**يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة.**	131
03	**جدول رقم(03) يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة**	132
04	**الجدول رقم (04) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب نتائج إختبار رسم الرجل**	132
05	**جدول رقم(05) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغير التحصيل الدراسي**	133
06	**جدول رقم(06) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على متغير السن**	134
07	**جدول رقم(07) يوضح نتيجة الثبات ألفا كرومباخ لمقياس الذات الأكاديمية**	139
08	**شكل رقم (08): منحنى بياني يوضح درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية**	150
09	**الشكل رقم (09) يوضح تكرارات درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية حسب الفئات**	151
10	**شكل رقم (10) منحنى بياني يوضح نسبة توزيع درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذات الأكاديمية**	152
11	**الجدول رقم(11) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ المجموعتين الضابطة و القياس القبلي**	153

12	**الشكل رقم (12) منحنى بياني يوضح درجات القياسين القبلي و البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.**	154
13	**جدول رقم (13) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمفهوم الذات الأكاديمية**	155
14	**الشكل رقم (14) منحنى بياني يوضح درجات القياسين القبلي والبعدي للتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:**	156
15	**جدول رقم (15) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسيين القبلي والبعدي للمفهوم الذات الأكاديمية:**	157
16	**شكل رقم (16): منحنى بياني يوضح درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية**	158
17	**جدول رقم (17) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي**	159
18	**شكل رقم(18) : منحنى بياني يوضح درجات القياسين البعدي و التتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية**	160

19	**شكل رقم (19) يوضح تكرارات درجات القياسات: القبلي، البعدي والتتبعي للتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية حسب الفئات:**	161
20	**شكل رقم (20) منحنى بياني يوضح نسبة توزيع درجات القياس: القبلي، البعدي والتتبعي للتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:**	162
21	**الشكل رقم(21) يوضح مقارنة درجات القياسين البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.**	163
22	**جدول رقم(22) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمفهوم الذات الأكاديمية**	163

شـــــكـــر وعـــــرفـــــان

قال تعالى: (رب أوعزني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه) سورة النمل الأية 19.

الحمد الله أولا وأخيرا على فضله وجزيل عطائه وجميع نعمه، ما علمت منها ومالا أعلم، الذي من على بالصبر وسخر لي مايعنيني وما يوفقني الإتمام هذا العمل، فلك الحمد والشكر ربي كما يليق لجلال وجهك وعظيم سلطانك وصل اللهم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.وبعد؛

تقديرا وعرفانا مني بذي الفضل على بعد ربي سبحانه وتعالى، يطيب لى أن أتقدم بجيل الشكر والعرفان بالجميل الى والداي اللذين كان الداعم الأول لوصولى الى هذه المرتبة العلمية طيلة مسيرة الدراسية أطال الله في عمرهما؛ لكل من ساعدني ودعمني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل، وفي البداية:

أتوجه بأصدق عبارات الشكر والإمتنان والتقدير الأستاذتي الفاضلة: سليماني جميلة الذي شرفني بقبولها الإشراف على هذا العمل، وعلى كل ملاحظاتها وتوجيهاتها القيمة.

كما أتقدم بجزيل الشكر الى من لم يبخلو على بالتوجيهات والدعم الى أساتذتي: بن عامر وسيلة، غسيري يمينة، دبراسو فطيمة، شريفي هناء، عبيدي يمينة، كحول شفيقة، قتال رشيدة،

أقدم شكري الجزيل للسادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة، وعلى ما أجادوا به من وقتهم الثمين في قرءاتها، وعلى توجيهاتهم وملاحظاتهم التي ستثري هذا العمل ويكون لها كبير الأثر في إخراجه بالصورة الأفضل.

كما أوجه إمتناني الكبير إلى السادة الأساتذة المحكمين أدوات الدراسة وكل من تعاون معي في إطار الدراستين الإستطلاعية والأساسية من مديري المؤسسات، الأخصائيين النفسانيين وعلى رأسهم الدكتورة"ونوغي فطيمة "كذلك تلاميذ العينة الدراسة خاصة منهم أعضاء المجموعة التجريبية على إنضباطهم وإهتمامهم.

شكري وتقديري وإحترامي الى من تمنى لي الخير وقدم النصيحة الصادقة الى من شجعني وأخص بالذكر أم أولادي "ماما صليحة" على دعمها لي مساندتها طيلة كتابة للأطروحة حتى النهاية.

أخص بشكري الى عائلتي وأخواتي البنات: راضية، هاجر، مروة، صفاء وأطفالهم الذي لم يبخلو على بالتشجيع، الى عائلتي الثانية وإخوتي التي لم تنجبهم أمي: نعمة، أمال، جمال، فيصل، حافظ، فؤاد، نرمان.

الى رفيق دربي وسندي في الحياة الى من أخلص وقته وجهده لأتمم مذكرتي الى من كان معيني عند تعثراتي وداعمي عند الفشل زوجي الغالي"خليفة طاهر" الى من سيحمل مشعلي العلمي ونعشي إبني "أحمد غيث".

الى روح تمنيت إخبارها بإتمام العمل وأشكرها على دعائها ودعمها في نجاحاتي جدتي الغالية "باهية"و "أبي مسعود " وخالي"محمد ".

أسأل الله أن ينتفع بهذا العمل بقدر ما بذل فيه من جهد، وبالله التوفيق..... راوية

إهداء

إلى من كان السند والركيزة.

إلى رمزِ الكفاح.

إليكَ أزفُ نجاح

أبَي

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى إعداد وتطبيق برنامج تكفل نفسي للرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب، ليجتاز التلاميذ امتحان التعليم الابتدائي بشكل أفضل ويتمكن من تحقيق وانجاز فرص نجاح أكبر وبكل ثقة في النفس، حيث انطلقنا من فرضية مفادها وجود تأثير إيجابي للبرنامج في الرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الإبتدائية، وقد تم اختيار المنهج التجريبي كطريقة أساسية الإختبار هذا الفرض الرئيسي.

اختيرت العينة بالطريقة القصدية استعانة بمجموعة من الأدوات للكشف والتشخيص والمتمثلة في: مقياس مفهوم الذات الأكاديمية، اختار رسم الرجل لقياس الذكاء، امتحان تحصيلي مقنن لقياس صعوبة الحساب، كما تم الاستعانة بترشيحات الأساتذة، مراجعة السجلات التراكمية للتلاميذ.

حيث طبق القياس القبلي للكشف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمية على المجموعتين الضابطة والتجريبية الذي أسفر على نتائج اثبتت تدني مستوى مفهوم الذات الأكاديمية يتراوح بمجال (56–76) درجة وبعد تطبيق جلسات برنامج التكفل النفسي البالغ عددهم 16 جلسة على المجموعة التجريبية بمعدل جلستين أسبوعيا، طبق القياس البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية الذي أسفرت نتائجه على ارتفاع ملحوظ في مستوى مفهوم الذات الأكاديمية وأن هذا الفرق يعد مهما حيث وصل الى (65.60) درجة كما يقيسها هذا المقياس. ويفسر هذا الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية على أنه دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) ولصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية؛ وبعد مرور شهرين من انتهاء جلسات البرنامج تم تطبيق الاختبار التتبعي على أفراد المجموعة التجريبية، حيث اثبتت النتائج التقارب بين درجات القياس البعدي والتتبعي لأفراد المجموعة التجريبية ورغم وجود بعض التفاوتات بين درجات التلاميذ في كل من القياسين البعدي و التتبعي إلا أنها تنحصر بالإجمال في المجال (101–150) مما يوحي بثبات التحسن في مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين.

بعد تطبيق برنامج التكفل النفسي المعد في الدراسة الحالية، واختبار (ت) لدراسة الفروق توصلنا الى عدة نتائج تؤكد جميعها على الأثر الإيجابي للبرنامج التكفل النفسي في تحسين مستوى مفهوم الذات الاكاديمية لدى تلاميذ صعوبات تعلم الحساب وبقاء هذا الأثر في القياس التتبعي.

وعلى ضوء نتائج الدراسة يجب التأكيد على أهمية دراسة الخصائص النفسية والسلوكات الإيجابية للتلاميذ، حيث يتم التركيز على مفهوم الذات الأكاديمي من خلال برامج التكفل النفسي للرفع من مستوى التحصيل الدراسي

الكلمات المفتاحية: التكفل النفسي؛ الذات الأكاديمية؛ صعوبات تعلم الحساب.

Résumé de l'étude

La présente étude vise la mise en application d' un programme de prise en charge psychologique des élèves ayant des difficultés d'apprentissage du calcul en vue d'élever leur niveau académique pour la réussite en examen de fin d'étude primaire en toute concept de soi académique, avec des plus grandes opportunités de succès.

Nous avons entamé l'étude par l'hypothèse qu'il y aurait un effet positif de ce programme sur le niveau de le concept de soi académique chez les élèves ayant des difficultés d'apprentissage du calcul,.Pour cela, nous avons opté pour une approche expérimentale en tant que méthode fondamentale pour tester cette hypothèse principale.

L'échantillon a été choisi de manière intentionnelle, à l'aide d'un ensemble d'outils de détection et de diagnostic, à savoir ; l'échelle académique de le concept de soi académique, la sélection de l'intelligence en dessinant un homme, l'examen normalisé en mathématiques, la sélection des enseignants et la révision des registres cumulatifs. La mesure anticipée est appliquée pour repérer le niveau de le concept de soi académique sur le groupe témoin et le groupe expérimental, ce qui a abouti à des résultats prouvant que le faible niveau de la connaissance de soi académique vairié dans un domaine de (56-76) degrés. Et après application de 16 séances de programme de prise en charge psychologique sur le groupe expérimental, par une moyenne de deux séances hebdomadaires.

La poste de mesure est appliquée aux groupes témoin et expérimental. Les résultats ont démontré une augmentation significative et que cette différence est expressive car il a atteint (65.60) degrés tels que mesurés par l'échelle de le concept de soi académique, et que cette différence entre les scores moyens du groupe expérimental et ceux du groupe témoin est statistiquement significative au seuil de signification (0,01) et en faveur des scores moyens du groupe expérimental .

Après deux mois ,à la fin des séances du programme d'application du test de suivi sur les membres du groupe expérimental uniquement, les résultats ont prouvé

qu’il y a un rapprochement entre les scores de poste mesure et ceux de la mesure de suivi entre les individus du groupe expérimental, et en dépit de l’existence d’une certaine disparité entre les scores des élèves dans la poste mesure et la mesure de suivi. Cette disparité est confinée en totalité dans le domaine (101-150), ce qui suggère une stabilité de l’amélioration du niveau de la connaissance de soi académique parmi les élèves du groupe expérimental entre les deux applications.

Après avoir appliqué le programme de prise en charge psychologique préparé dans cette étude et les tests d'étude des différences, nous avons conclu plusieurs résultats qui confirment toute l'efficacité du programme de prise en charge psychologique pour améliorer le niveau de la conaiissance de soi académique des élèves ayant des difficultés d'apprentissage du calcul.Cet effet demeure dans la mesure de suivi.

A la lumière des résultats de l'étude, nous confirmons l'importance de l'étude des caractéristiques positives des élèves et l’application de la connaissance de manière scientifique, tout en se concentrant sur l'amélioration de la motivation pour la réalisation des meilleurs résultats scolaires .

Les mots clés: prise en charge psychique؛ le concept de soi académique ؛la Descalcul .

مقدمة

تعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبيا التي استقطبت اهتمام الباحثين في شتى التخصصات سواء النفسية أو التربوية أو حتى الطبية حتى أصبحت مجالا مستقلا من مجالات البحث في التربية الخاصة حيث يضم مصطلح صعوبات التعلم عددا كبيرا من التلاميذ اللذين يتعذر عليهم تحقيق الأهداف التعليمية لمواصلة تقدمهم الدراسي على الرغم من تمتعهم بذكاء متوسط وفوق المتوسط وصعوبات التعلم تعني الفجوة والهوة التي تكون بين التحصيل والأداء المتوقع للتلميذ، فحتى منتصف الستينيات من القرن العشرين لم يكن ثمة تفسير مقنع لأولئك الطلاب الذين لا يعانون مشكلات جسمية ولا اضطرابات سلوكية ولا إعاقات عقلّية ولا حرماناً بيئياً ولكنهم في الوقت نفسه لا يحسنون القراءة أو الكتابة أو العد، وكان هؤلاء يوصفون بالتخلّف العقلّي أو عدم الاهتمام بطبيعة العمل المدرسي. وظلت الأحوال على هذه الشاكلة إلى أن نُحِت مصطلح صعوبات التعلم، ووجد فيه الكثيرون مخرجاً من حيرتهم السابقة حيال هذه الفئة من الطلبة. (الوقفي، راضي،2004 ص253).

حيث حضي مصطلح صعوبات تعلم الحساب والمتغيرات النفسية المرتبطة به بالعديد من الدراسات ففي المؤتمر السنوي المنعقد في إيطاليا بعنوان "Mathematics& difficultie "أكدت مجموعة من الباحثين على أن الرياضيات تعتبر من المواد الصعبة بحكم طبيعة قوانينها، وهناك نوع من الحساسية تجاه هذه المادة. وقد اتفق هؤلاء الباحثون على أن المواد التي تمثل صعوبة لدى المتعلمين، غالباً ما تكون مشكلتها اللغة الرمزية

فضلا عن تميزهم بالعديد من الخصائص والسلوكيات النفسية والانفعالية الخاصة ولاسيما ضعف اعتقادهم بإمكانياتهم وقدراتهم على تحقيق الأهداف ولعله من الصعب التصدي لتدريسه لهذه الفئة ومد يد العون إليهم دون الاهتمام بدوافعهم واعتقادهم بقدراتهم وإمكانياتهم وأفكارهم عن أنفسهم والتقيد تدفع بهم إلى تحقيق أهدافهم أو تنئى بهم كليا عن هذه الأهداف وهو ما يعرف حاليا بمفهوم الذات الأكاديمية والتي تشير إلى اعتقاد التلميذ الشخصي بقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية والتحصيل الجيد، وثقته بقدراته وإمكاناته. حيث تعتبر الذات الأكاديمية من أهم العوامل الدافعية المؤثرة في سلوك الفرد وتحديداً خلال عمليات التعلم؛ فكلما ازاد مستوى مفهوم الذات الأكاديمية ايجابية زادت قدرة التلاميذ على المثابرة في إنجاز أهدافهم، ومواجهة العقبات التي تعترضهم وزادت ثقتهم بقدرتهم على النجاح والتفوق، وعلى النقيض من ذالك فإن الإفتقار لمستوى جيد من مفهوم الذات الأكاديمية يؤثر سلباً في قدرة التلميذ على المثابرة وإنجاز أهدافه التعليمية.

كما أن الحاجة إلى التقدم وتحقيق الذات والإبداع وخلق التغيرات المهمة في الحياة تتطلب أفراد يتمتعون بذوات سليمة وفعالة، لأن انخفاض مستوى الذات وخاصة الأكاديمي يصيب سلوك التلميذ بالشلل

وتدفع به للعيش في وسط مدرسي مليئ بالخوف والقلق من أي مهمات جديدة مما يؤدي إلى إحساس العجز الذي يعيقه على تحقيق النجاح الأكاديمي بغض النظر عن حقيقة قدراتهم وينجم عن ذلك نتائج نفسية وإجتماعية سلبية تؤدي إلى التقليل من التوظيف الذهني الفعال في مجال الدراسي قد يؤدي إلى مشكلات سوء التوافق النفسي.

بالمقابل كون المدرسة المؤسسة الإجتماعية والتربوية التي أنشأها المجتمع لتعليم أبنائه ومساعدتهم على النمو السليم فهي الى جانب الخدمات المعرفية ملزمة بتوفير الخدمات النفسية الكفيلة بتجنيب تلاميذها الإضطرابات النفسية. حيث يعتقد منظرو علم النفس الإيجابي أنه ""ينبغي النظر إلى جوانب القوة في الإنسان وتدعيمها بدل التركيز على الإضطراب" فيه ليجتاز التلميذ أول إمتحان انتقالي من المرحلة الإبتدائية الى المتوسط بكل سلاسة ونفسية إيجابية مع تحقيق التحصيل الدراسي الموازي لقدرات التلميذ في هذه المرحلة. حيث أن تواجد أخصائي نفساني مدرسي داخل كل مؤسسة تربوية وقيامه بدور المتمثل في إعانة التلاميذ على التعرف الى جانب ذواتهم والاهتمام بجوهرها، والتكفل عادة يوجه للتلاميذ الذين يعانون من اللاإستقرار النفسي.حيث أن التكفل النفسي هو جملة من الإجراءات الوقائية أو العلاجية باستعمال الوسائل والإمكانيات العملية التي يتم من خلالها التركيز على الفرد بهدف علاجه أو مساعدته في حل مشكلة ما؛ كما يعّرف بأنه تعبير يشمل كل المقاربات الفردية والجماعية للوصول بهم الى تحقيق أهدافهم الدراسية والمهنية ومرافقة التلميذ على الصعيدين النفسي و التربوي .

في ضوء ما تقدم فإن هذا البحث يسعى لمحاولة وضع برنامج تكفل نفسي للرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الحساب.علنا نستطيع بذلك مد يد العون لهؤلاء التلاميذ وندفع بهم إلى التغلب على إخفاقاتهم واعتقاداتهم السلبية ومخاوفهم من الفشل وتعميمه، فضلاً عن تحقيق أهدافهم التربوية.

ولإنجاز هذا البحث وتحقيق أهدافه تم إعتماد خطة عمل مقسمة حسب مراحل البحث والإطلاع النظري والدراسة الميدانية الى ستة فصول.

تضمن الجانب التمهيدي الفصل الأول المعنون ب: الإطار العام لإشكالية البحث سنتطرق فيه إلى عرض الإشكالية التي انطلق منها البحث والغرض منه والأهمية العلمية كذلك أهداف البحث، الدراسات السابقة التي أبرزنا من خلالها مدى علاقة هذه الدراسة بالدراسات السابقة سواء التقاطعات المشتركة أو المعارضات.

أما الفصل الثاني تحت عنوان: مفهوم الذات والذات الأكاديمية اندرج تحته محورين الأول بعنوان مفهوم الذات والثاني بعنوان الذات الأكاديمية في هذا الفصل تم التطرق فيه إلى التعريف بمفهوم الذات حيث يعتبر حجر أساس بناء وتكوين الشخصية وخاصة في المرحلة الأولى من العمر وخاصة الذات الأكاديمية وتكوين مفهومها لدى التلاميذ المقبلين على امتحان التعليم الابتدائي.

فمن دواعي البحث التطرق إلى فصل عن صعوبات التعلم حيث تمت تسميته بـ: صعوبات التعلم وخصائص التلاميذ السيكولوجية " وهوالفصل الثالث حيث يعتبر صعوبات تعلم الحساب أو عسر الحساب تحديدا مصطلحين مترادفين لإضطرابات تمس مختلف فروع الحساب والذي يمثل أهم مشكل يواجه التلاميذ في الدراسة، وسنعرض فيمايلي أهم العوامل المساعدة والمسببة له بتحديد مناطق الإصابة، إضافة إلى ذكر تصنيفات كل من عسري الحساب المكتسب والنمائي. وفي هذا الفصل تم توضيح الخصائص السيكولوجية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية.

أما الفصل الرابع فسيكون بعنوان: التكفل النفسي للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب يعتبر التكفل النفسي في هذه الأطروحة وفي فصلنا هذا وسيلة مساعدة نفسية مدرسية مختصة تقدم لفئة من التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم الحساب مع تدني في مستوى مفهوم الذات لديهم حيث تعتبر هذه الفئة مقبلة على امتحان المرحلة الإبتدائية وهو أول امتحان رسمي يجتازه تلامذتنا حيث يكون له الأثر الكبير على نفسيتهم وحتى في بناء وتكوين شخصيتهم لذا سنحاول في هذا الفصل التعرف على معنى التكفل النفسي ومراحله وسبله وأهدافه.

أما الفصل الخامس فهو فصل يحتوي على الدراسة الاستطلاعية حيث تتوافق القيمة العلمية للنتائج التي تتوصل إليها أي دراسة على دقة الإجراءات التي يتبعها صاحبها وحسن اختياره لأدوات جمع البيانات، كذا مدى ملاءمة الأساليب الإحصائية التي اعتمدها لمعالجة و تحليل تلك النتائج ،ولهذا الغرض ارتأينا في هذا الفصل عرض أهم الإجراءات المتبعة، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وأهم ما توصلت إليه /ثم التعريف بمجال الدراسة و منهجها وطبيعة عينتها وطريقة استخراجها، وضبط المتغيرات، كما سيتم التعرف بأهم الأدوات التي استخدمت لجمع بيانات هذه الدراسة كذلك كيفية اعداد برنامج التكفل النفسي و تقنين مقياس الذات الأكاديمية.

في الفصل السادس والأخير تم عرض ومناقشة النتائج. حيث تم في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها ثم تفسيرها ومناقشتها على ضوء الأطر النظرية وما توصلت له الدراسات السابقة وينتهي باستنتاج عام يلخص ويبرز ما توصلت إليه الدراسة وخاتمة تستخلص فيها توصيات مقترحة لاستكمال ما بدأ به البحث الحالي.

الجانب التمهيدي:

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1 إشكالية الدراسة

2 فرضيات الدراسة

3 -أهمية الدراسة

4 أهداف الدراسة

5 المفاهيم الإجرائية للدراسة

6 الدراسات السابقة

1-الإشكالية:

يقوم أي بحث علمي أولاً وقبل كل شيء على الإحساس بأن ثمة مشكلة تثير تساؤلات عنده، وتتطلب إجابات حاسمة أو على الأقل مقبولة علمياً ولقد نبع الإحساس بمشكلة هذه الدراسة من روافد عدة لعل أهمها الرافد البحثي، فمن المتعارف عليه علميا وجود فئة من التلاميذ يعانون من تدني في التحصيل الدراسي مع توافر مستويات مختلفة من المتغيرات البيئية والصحية والثقافية والعقلية أيضا، حيث يصنف هؤلاء التلاميذ ضمن التلاميذ العاديين ،فوق المتوسط وحتى المتفوقين ومع ذلك توجد فجوة عميقة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع في التحصيل الدراسي مع توافر جميع فرص التعليمية المتكافئة مع أقرانهم، وبالرغم من ذلك تظهر عليهم مظاهر من صعوبات في تعلم والتوافق الدراسي داخل الصف.

حيث تعد مظاهر "صعوبات التعلم" من بين المشكلات الأكثر ششيوعا وتعقيدا لعدم وضوح معالمها وتعدد أنواعها وتتطلب في تشخيصها عدة مقاييس ومحاكاة تشخيصية وفارقية ولعلاجها وضع طرق خاصة تربوية ونفسية لتحسين سلوك المتمدرس وقدراته التعليمية التعلمية وزيادة مردوده التعليمي، ولهذا المصطلح عدة أنواع نمائية منها وأكاديمية كما لها تأثير في الطريقة التي يتعلم بها الشخص أشياء جديدة، والكيفية التي يتعامل بها مع المعلومات، وطريقة تواصله مع الآخرين. وتشمل صعوبات التعلم جميع مجالات الحياة، وليس فقط التعلم في المدرسة، كما يمكن أن تؤثر في كيفية طريقة تعلم مهارات عالية المستوى مثل التنظيم وتخطيط الوقت، التفكير المجرد، وتنمية الذاكرة الطويلة أوالقصيرة المدى أو تعلم المهارات الأساسية مثل: القراءة والكتابة والحساب.

كما أن من بين المظاهر الأكثر إنتشارا في صعوبات التعلم هي التي تعنى بالعمليات الحسابية أو بما يعرف بـ: اللاحسابية أو عسر الحساب حيث أن هذا الاخير هو المصطلح الأكثر إنتشارا بين الأطفال في مرحلة المدرسة الابتدائية، فقد بينت الدراسات العربية حسب خالد زيادة(2006 .)أن حوالي 10.8% من الأطفال في الصف الرابع حتى السادس ابتدائي يعانون من هذا الاضطراب، أما الدراسة المصرية فقد وجدت نسبة 46.28%من الأطفال في الصف الثالث ابتدائي يعانون كذلك من هذا الاضطراب، في حين جمعية الطب النفسي الأمريكية(1994) قدرت نسبة 1% من المجتمع المدرسي هم مصابين بصعوبات حساب نمائية، في حين تقدر النسبة عند.:Shalev(2001) Badian(1983) بـ:6% (badian,1983 ,p63) .كما يقصد بعسر الحساب أو حل المشكلات في مادة الرياضيات أن يكون

التلميذ لديه ضعف في تحصيل المادة مقارنة بمعدل للسنة الدراسية وعلى الرغم من أن الصعوبات تعلم الحساب تاريخ طويل في أدبيات البحث النيورولوجي فقد عنيت البحوث والدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم تركيز على صعوبات تعلم القراءة والكتابة، أو اضطراب النشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه. أما البحوث والدراسات التي أجريت في مجال صعوبات التعلم والحساب خاصة، فقد تمركزت في المقام الأول على صعوبات تعلم الرياضيات كاضطراب مكتسب ناتج عن تلف المخ نتيجة لحوادث في المراحل النمو المبكرة. أما دراسة صعوبات تعلم الرياضيات كاضطراب، نمائي وعلى نحو أكثر خصوصية، كنمط فرعي من أنماط صعوبات التعلم فهو اتجاه حديث نسبيا وعلى الرغم من العدد الكبير للبحوث في مجالات صعوبات تعلم والتي حاول العديد من الباحثين تحديد نسبة انتشار صعوبات الحساب عند الأطفال فوجد كوسك(1974)أن 6%من الأطفال يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات. ودرس كوسك عينة كبيرة من الأطفال في تشيكوسلوفاكيا ووجد أن(23) من(370) من الأطفال في الصف الخامس الابتدائي يعانون من دسلكسيا وفقا لتعريفه.وقرر بادين (badian, 1983) أن معدلات حدوث التحصيل الضعيف في الرياضيات منتشرة أكثر في صفوف التعليم الإبتدائي وفي مجال الدراسات أجرى وديع مكسيموس (2000) دراسة حول الصعوبات التي تواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية عند دراسة الجبر، ودراسة المنوفي التي كشفت عن صعوبات تعلم حساب المثلثات واقتراح بعض طرق علاجه (نقلا عن المنوفي ،2000ص85).

أما دراسة نصرة الباقي (1999) فكان محورها الصعوبات التي تواجه تلميذات الصف الأول الإعدادي في تعلم الكسور بدولة قطر، ودراسة سليمان لتي بحثت الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب في حل مسائل التفاضل والتكامل، ووضع وحدة مقترحة لعلاج تلك الأخطاء، وغيرها كثير من البحوث الدراسات التي كانت في معظمها تتناول أجزاء محددة من مناهج الرياضيات، وفي صفوف دراسية من مراحل تعليمية محددة، وهناك بعض الدراسات التي تناولت مناهج الرياضيات وصعوباتها في المرحلة الابتدائية، فنجد دراسة أبو ريدة (1994)حول تشخيص مواطن ضعف تلاميذ الصفوف الأربعة الأولي في المفاهيم المهارات الرياضية في الأردن، ودراسة حسن زين التي أجريت في السعودية تمحورت حول صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية (نقلا عن زيادة,2005,ص ص41-42) وفي مجمل الدراسات المذكورة نجد أنها تطرقت إلى صعوبات تعلم الحساب من الجانب التعليمي التعلمي وعلاج هذه الصعوبات من الجانب الأكاديمي البحت؛ وعند الغوص في الخصائص النفسية والسلوكية والإطلاع على التراث النظري والدراسات السابقة لهته وخاصة من الجانب النفسي لهذه الفئة نجد أنها تعاني من تدني في مفهوم الذات والذات الأكاديمية خاصة حيث أن الفشل في

مادة الحساب وحل المشكلات يحز في نفس التلميذ خاصة الذين في الصفوف الخامسة ابتدائي والمقبلين على امتحان التعليم الابتدائي حيث ستكون مادة الحساب من بين المواد التي يجتازها أثناء إمتحان نهاية المرحلة الإبتدائية في الجزائر، ومن هنا سيكون التلميذ الذي يعاني من خبرات سالبة إتجاه مادة الحساب سيعمم الفشل في المادة الواحدة على جميع المواد الدراسية وسيعني الفشل عنده الفشل العام في السنة الدراسية ككل ومنه الرسوب في امتحان نهاية السنة حيث أثبتت دراسة فاروق ومحمد دسوقي " أن تقدير الذات الأكاديمية المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق المدرسي فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الدراسة أو في العمل دون أن يشعر بالحزن أو بالانهيار لمدة طويلة. بينما يميل الفرد ذو مفهوم الذات الأكاديمية المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يتقدم للموقف الجديد أو صعبة حيث أنه يتوقع فقد الأمل المسبق "(الدسوقي،1980، ص66)

تؤمن هورني بأنه توجد ثلاث خطوط رئيسية يمكن للطفل التحرك وفقها، فإذا تحرك نحو الناس فهذا يعني أنه تقبل عجزه ويحاول أن يكسب حبهم ومساعدتهم مما يشعره بالأمن والانتماء، ويبعد عنه الشعور بالضعف والعزلة، وإن هو تحرك ضدهم فإنه سيقع في صراع دائم معهم ويفقد الثقة بهم. وإن هو اختار الابتعاد عنهم فسيكون منعزلا وانسحابيا (نقلا عن فهمي،1995ص198) وبالمحصلة سيعاني سوء توافق نفسي، وقد يقف المحيطين به عاجزين عن مساعدته.

كما أن مفهوم الذّات من بين أكثر الأمور التي تؤثّر في إنجاز التلاميذ وتحصيلهم الأكاديمي في المدرسة ومن المعروف أن مفهوم الذات الموجب الذي يحمله الفرد عن نفسه لا يؤثر في إنجازه الأكاديمي فحسب، وإنما يؤثر كذلك وبشكل واضح في تطوّر شخصيته على المدى البعيد وتؤكد معظم الدراسات الحديثة أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستوى منخفض في مفهوم الذات. وقد بين الباحثون الذين يهتمون بدراسة مفهوم الذّات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن فشل هؤلاء الأطفال الأكاديمي يؤثّر سلبا في مفهوم الذّات لديهم (Kenny&Gans,p88)، فقد بين إلبوم وفاوجن(Elbaum & Vaughn, 2003) وكذلك غني ومنتجمري (Ghany, 2003; Montgomery, 1994)أن الخبرات السلبية التي يمر بها الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المدرسة، والمتعلقة بالأداء الأكاديمي المنخفض والقبول السلبي عند أقرانهم نتيجة هذا الأداء، الذي يؤثر سلبا في مفهوم الذّات لديهم كما لا ننسى المدرسة

التي تؤدي دورا هام في تشكيل مفهوم الذات حيث أنها تضم في صفوفها عددا كبيرا من التلاميذ الذين يمكن أن يوجه انتقادات لزملائهم من أقرانهم وهذا ينطبق أيضا على المعلمين؛ لذا نجد أن العلاقة بين مستوى مفهوم الذات والتحصيل الدراسي هي علاقة طردية وتشير الدراسات في هذا الصدد إلا أن هنالك كثيرا من الطلبة يجدون صعوبات مدرسية ليس بسبب ضعف قدرتهم العقلية ولكن تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على العمل المدرسي أي أنه إذا كان الفرد راض عن مفهومه لذاته فإن تحصيله الدراسي يكون جيد. ووفقا لهذه العلاقة فإنه إذا أردنا أن نرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ علينا العمل على تحسين مفهومهم لذواتهم ويتضح مفهوم الطالب عن ذاته كفرد عندما يرى نفسه من خلال عيون معلميه وزملائه في حجرة الدراسة وكذلك عندما يقارن قدراته بقدرات زملائه داخل المدرسة. (معمرية بشير، 2011، ص35).

حيث يرى معمرية أيضا أن نظرة التلميذ نحو ذاته تؤدي دورا هاما في توجيه سلوكه فالفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي، وبالقدرة على التصدي للعقبات ومواصلة بذل الجهد وتحقيق الأهداف وتدفع الفرد إلى مزيد من تحقيق الذات والتفوق والنجاح ويعبر مفهوم الذات الموجب عن الصحة النفسية والتوافق بينما يعبر مفهوم الذات الأكاديمية السالب عن الاضطراب النفسي وسوء التكيف المدرسي. (معمرية، 2011، ص36)

كما أوضحت الدراسات السابقة أن مفهوم الطفل عن نفسه وقدراته الأكاديمية وكذلك الحكم عليها لا تؤثران في سلوكه الحالي فحسب ولكنهما تؤثران أيضا في تنمية الذات الاجتماعية المقبلة فصعوبة الحساب سيحتاجها التلميذ في البيع والشراء في حل المشكلات اليومية التي تصادفه وهذا ما أثبتته عدة دراسات أجريت عليهم، حيث تم حصر الدراسات المعنية بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمشكلات التي يعانون منها ، وكانت النتيجة أن العامل الرئيسي الذي يكمن خلف العديد من مشكلات هؤلاء التلاميذ هو مفهوم الذات الأكاديمية، وضعف اعتقادهم بقدراتهم وامكاناتهم، وبمراجعة العديد من الدراسات في هذا المضمار التي تبين أن هؤلاء التلاميذ يعانون انخفاضاً ملحوظاً وعجزاً واضحاً في مفهوم الذات الأكاديمية فمثلا دراسة "هيمان سنة (1990) "التي كانت بعنوان الإدراك الذاتي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمية وتقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث استهدفت الدراسة معرفة ما إذا كان الإدراك الذاتي للصعوبة التعلم يرتبط بطريقة دالة بمفهوم الذات الأكاديمية وتقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبة التعلم حيث تكونت العينة من (78) تلميذا من ذوي صعوبة التعلم من الصف الثالث والرابع والخامس والسادس في مدينة نيويورك والذين تتراوح أعمارهم من (9–11) سنة ويبلغ متوسط ذكاء التلاميذ (105) ولقياس مفهوم

الذات فقد استخدم مقياس كوبر سميث وأما لمفهوم الذات الأكاديمية فتم استخدام المقاييس الفرعية الثلاث لمقياس "بورمان وشابمان " وتتمثل المقاييس الفرعية الثلاث في (إدراك القدرة العامة–الرضا عن المدرسة– الثقة بالنفس في القدرة الأكاديمية) وتم تطبيق أدوات الدراسة في جلسات مصغرة وشملت كل جلسة على(8) أفراد ولتحليل النتائج إحصائيا معامل ارتباط بيرسن وتحليل الانحدار المتعدد وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك ارتباطا دال إحصائيا عند مستوى (0,001)بين تلاميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية كما أن إدراك التلاميذ للصعوبات التعلم التي يعانون منها يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم وتحصيلهم الأكاديمي وتقديرهم لذاتهم.(نقلا عن إيمان عباس،2008، ص11).

للتحسين من جودة الحياة المدرسية والرفع من التحصيل الدراسي للتلميذ من فئة صعوبات تعلم الحساب والتكفل بهم بتقديم الخدمات التعليمية والطرق التدريسية التي تساهم في الإكتساب الجيد للمفاهيم الحسابية داخل غرف المصادر كما جاء في دراسة نورة زمرة(2018) معنونة بـ: فعالية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات تعلمية للخفض من صعوبات تعلم مادة الرياضيات حيث إعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المتبع ذي المجموعة الواحدة ضابطة وتجريبية في نفس الوقت مع قياس قبلي وبعدي ثم تتبعي حيث أسفرت النتائج على أن هناك فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على إستراتيجيات تعليمية في خفض صعوبات تعلم مادة الرياضيات وبالتالي زيادة التحصيل فيها؛ أو برامج التكفل النفسي من خلال برامج مقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الحساب حيث أن هذه البرامج–التكفل النفسي– الخطوة الأهم والأبرز التي يهدف إليها المختصون و ينتظرها الأولياء، كون التكفل والتخفيف من حدة الصعوبات الحسابية التي يواجهها التلميذ في مرحلة هو الهدف النهائي بعد اكتشاف وتحديد نوعية الصعوبة، حجمها ومدى تأثيرها، و تختلف أنواع التكفل النفسي الموجه لذوي صعوبات التعلم الحساب باختلاف نوعية الصعوبة التي يعاني منها االتلميذ، إلى جانب طريقة التطبيق و حجم الأثر الناجم، فمنذ ظهور مصطلح صعوبات التعلم الحساب ظهرت عديد التقنيات العلاجية و استراتيجيات التكفل نفسية، وحتى الإجتماعية والأسرية، إضافة إلى تدخل عديد التخصصات في عملية التكفل فنجد إلى جانب النفسانيين مساهمات للمرشدين التربويين و البيداغوجين جنب إلى جنب الأرطوفونين وحتى المرشدين الاجتماعيين، وهذا ما أدى إلى تنوع التقنيات العلاجية وإستراتيجيات التدخل المبكر حيث سعى العديد من الباحثين في وضع برامج لهذه الفئة كما جاء في دراسة ريم الجهني ومها زحلوق المسماة فاعلية برنامج تدربي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سنة(2013) حيث هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج لتنمية مفهوم التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث اتبعت في ذلك المنهج التجريبي وعلى عينة قوامها 16 تلميذ في المجموعة التجريبية و16 تلميذ في المجموعة الضابطة مستخدمتا مقياس تقدير السلوك ومقياس (رافت) لقياس الذكاء ومقياس مهارات التواصل حيث

أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (<0.05)بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المفتوح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مفهوم الذات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التجريبي المفتوح. (نقلا عن شحاته،2013)

ومن خلال الطرح سابق الذكر نسعى في الدراسة الحالية الى بناء برنامج تكفل نفسي الذي هو عملية للفهم إمكانيات الفرد واستعداداته واستخدامها في حل مشكلاته ووضع خطط لحياته المدرسيسة من خلال فهمه لواقعه وحاضره ومساعدته في تحقيق أكبر قدر من الكفاية التحصيل الدراسي وتحقيق مستوى متزن من مفهوم الذاته وصولا إلى درجة إيجابية من التوافق النفسي ومنه نطرح التساؤل التالي: ما فاعلية برنامج تكفل نفسي للرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب؟

2 –فرضيات الدراسة:

تهدف الدراسة الى إعداد برنامج تكفل نفسي والتعرف على مدى فاعليته على تحسين مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى عينة من تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي يعانون من صعوبات تعلم الحساب المقترنة بإنخفاض لمستوى مفهوم الذات الأكيديمية، وقد إنطلقنا من إفتراض وجود أثر ايجابي للمتغير المستقل (برنامج التكفل النفسي) على المتغير التابع الذي تم تحديده لهذه الدراسة (مستوى مفهوم الذات الأكاديمية).

وبناء على إشكالية الدراسة والإطار النظري لها، تمت صياغة فرضيات تعتبر حلولا مؤقتة، ستسعى الدراسة إلى إختبارها، وترد هذه الفرضيات كالتالي:

أ –**الفرضية العامة:** يوجد أثر إيجابي للبرنامج التكفل النفسي في رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.وتنبثق عنها

ب–**الفرضيات الفرعية** وهي كالتالي:

1. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياس القبلي والبعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة الضابطة.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمفهوم الذات الأكاديمية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

3-أهمية االدراسة:

أنها تحاول تقديم المستجدات النظرية في مجال الذات الأكاديمية وصعوبات تعلم بصفة عامة وصعوبات تعلم الحساب بصفة خاصة.

تكمن أهمية هذا البحث في طبيعة الإشكالية المطروحة والفئة المستهدفة لذوي صعوبات التعلم التي تحتاج إلى رعاية تربوية وتعليمية خاصة والأهم من ذلك رعاية وتكفل نفسي الذي يمس الجانب السيكولوجي الذي هو المنطلق لبناء مفهوم للذات الأكاديمية سوي.

كذالك تنبع أهمية البحث من أهمية متغير الذات الأكاديمية الذي هو مصدر التوقع أو الفشل خاصة لتلاميذ ذوي صعوبات الحساب.

كما تبرز الدراسة من كونها تمس دورا حساسا من أدوار المختص النفساني المدرسي ألا وهو التكفل النفسي للتلاميذ من فئة صعوبات التعلم ومساعدة هذه الفئة على تخطي أفكارهم نحو ذواتهم الأكاديمية وخاصة في المجتمع الجزائري.

تبرز أهمية مستوى مفهوم الذات الأكاديمية كإحدى الإتجاهات الحديثة المفسرة للدوافع الإنسانية المساعدة على تحقيق نجاحه الدراسي والمهني المستقبلي.

تلفت نظر المسؤولين الى أهمية دور الأخصائي النفساني داخل المؤسسة التربوية الابتدائية ومدى فاعلية إجرءات الكشف والمتابعة للتلاميذ والمرافقة والتشخيص المبكر في تحسين مرامي التربية وهو النجاح الأكاديمي والتحصيل الدراسي.

تزود المسؤولين بمصادر فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها بدافعية التلاميذ نحو تحسين من رغباتهم إتجاه مادة الحساب للرفع من مردودهم الدراسي والحد بعد ذالك من التسرب الدراسي.

لفت النظر الى التقنيات المستخدمة في البرنامج التكفل النفسي والمساعدة على تطبيق حصص الدعم وتعيز غرف مصادر داخل كل مؤسسة وتعي عملية المساعدة على النضج السوي لشخصياتهم وبلوغ أقصى ما يمكنهم قدراتهم، وذالك عبر التركيز على الجوانب الإيجابية منها وحثهم على التفكير الإيجابي وتنمية مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لديهم.

تحقيق التوافق النفسي للتلاميذ المقبلين على إمتحان التعليم الإبتدائي والذي من شأنه التقليل من ظاهرة التسرب المدرسي والتأخر الدراسي والرسوب، كذلك العنف المدرسي.

تقدم برنامج تكفل نفسي يعد وسيلة لمساعدة التلاميذ على تحقيق مستوى من مفهوم الذات الأكاديمية يسمح لهم بالتكيف الدراسي النجاح.

تفتح أفاق بحثية من شأنها أن تدفع للمزيد من الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم وبرامج التكفل النفسي والذي يعتبر من أكثر الميادين إفتقارا لها.

4-أهداف الدراسة:

- جمع التراث النظري وإبراز المصطلحات والمتغيرات المتعلقة بالموضوع.
- تشخيص صعوبات تعلم الحساب للتلاميذ الصف الخامس.
- التعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمية. لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الحساب
- يرمي هذا البحث إلى التوصل إلى بناء برنامج تكفل نفسي لرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.
- بناء وتطبيق برنامج تكفل نفسي للرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية للفئة ذوي صعوبات التعلم الحساب.
- تحسين مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

5-التعاريف الإجرائية الدراسة:

تعد خطوة ضبط متغيرات البحث مفاهيميا أو إجرائيا أو كلاهما مع خطوة ضرورية في العمل البحثي نظريا وتطبيقيا وميدانيا، وذلك لما لها من أهمية في ضبط تصور الباحث لمتغيرات بحثه من جهة ولما للضبط الإجرائي من دور في توضيح معالم العمل التطبيقي بدءا من تصميم الأداة البحث وانتهاء إلى مناقشة النتائج.

وعليه فمتغيرات البحث هي كالتالي:

أولا: التكفل النفسي:

هو وسيلة نفسية اجتماعية لتوعية الفرد بذاته يقوم بها الأخصائي النفساني، من خلال جلسات البرنامج الإرشادية؛ التدريبية والتعليمية مع التلاميذ عينة الدراسةللرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية.

ثانيا: الذات الأكاديمية:

الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدراته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية والرؤية المستقبلية له وإدراكهالأبعاد القوة لديه حسب درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

ثالثا: صعوبات تعلم الحساب:

هي الفجوة بين الأداء الفعلي والمتوقع في مادة الحساب حسب الاختبار التحصيلي المقنن.

6-الدراسات السابقة:

حظي مجال مفهوم الذات عموما والذات الأكاديمية بصفة خاصة بإهتمام العديد من الباحثين في مجال علم النفس وتعددت مواضيعه حسب الفئة وأغراض البحث، وسعى البعض الى إثبات أثر البرامج سوءا الإرشادية أو التكفلية أو التدريبية في تحسين الحياة المدرسية للتلميذ ومردود المؤسسات التربوية وكون الدراسة الحالية تسعى للكشف عن فاعلية برنامج تكفل نفسي لتحسين مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب، فإنها إستفادة من عدة دراسات ذات العلاقة سيتم ذكر أهمها وفق التسلسل الزمني.

6-1دراسة هيمان سنة(1990)،التي كانت بعنوان الإدراك الذاتي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمية وتقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذا كان الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم يرتبط بطريقة دالة بمفهوم الذات الأكاديمية وتقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ،حيث تكونت العينة من (78) تلميذ من الصف الثالث والرابع والخامس والسادس في مدينة نيويورك والذي يتراوح أعمارهم من (9-11) سنة ويبلغ متوسط ذكاء التلاميذ (105) ولقياس تقدير الذات فقد استخدم مقياس كوبرسمث وأما لتقدير الذات الأكاديمية فتم استخدام المقاييس الفرعية لمقياس(بورمانو شابمان)وتتمثل في إدراك القدرة العامة _الرضا عن المدرسة_الثقة بالنفس في القدرة الأكاديمية حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباط دال إحصائيا عند مستوى(0.001) بين التلاميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية والإدراك الذاتي للصعوبة كما أن إدراك التلاميذ لصعوبة تعلمهم يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم وتحصيلهم الأكاديمي وتقديرهم لذاتهم .

6-2دراسة حنان حسين محمود التي بعنوان مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتها بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طلبة الجامعة(2002) بجامعة القصيم حيث تسعى الدراسة الى تعرف مدى اختلاف الإندماج الأكاديمي بإختلاف كل من مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي، وأمكانية التنبؤ بالإندماج الأكاديمي من خلال أبعاد كل من مفهوم الذات الاكاديمية و الطموح الاكاديمي ؛حيث جرت الباحثة تقنين المقاييس كل من متغيرات الدراسة و أسفرت النتائج الى إختلاف مستوى مفهوم الذات الاكاديمية و الطموح الاكاديمي حيث أنه يمكن التنبؤ بالاندماج الاكاديمي من خلال الطموح

6-3دراسة لبنى بنت حسين العجمي الموسومة بعنوان تفعيل برامج تقويم الأطفال ذوي صعوبات تعلم في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية سنة (2006) جامعة أم القرى الملكة العربية السعودية التي تمثلت في دراسة وصفية لتلاميذ ذو صعوبات تعلم مصاحبة أو ملازمة مع حالات إعاقة حيث توصلت إلى وضع برنامج من وحي خبرات الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية في مجل التقويم والتعليم لهذه الفئة.

6-4') دراسة عبد العزيز بن درويش بن عابد المالكي المعنونة ب:أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالثة ابتدائي في المملكة العربية السعودية جامعة أم القرى سنة(2008)حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات على أداء تلاميذ صف الثالث حيث تكونت عينة الدراسة من(60) تلميذ وتلميذة تم إختيارهم بالطريقة العمدية بناءا على ترشيح المعلمين بوجود صعوبات لديهم وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الاختبار القبلي و البعدي في التحصيل التجريبي ويدل ذلك على فاعلية البرنامج.

6-5) دراسة عطاء الله بن يحي وناصر الدين زيدي، المتمثلة في تشخيص صعوبات التعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي سنة (2009)حيث تم استخراج عينة الدراسة من مجموعة تلاميذ الصفوف العادية في مؤسسات الأغواط شرط أن لا يكون لديهم أي إعاقة حسية أو حركية أو عقلية أو مشكلات صحية كما لا يعانون من حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي وقدراتهم العقلية في حدود المتوسط فأكثر ومنهم الأذكياء جدا ومع ذلك فإن مستواهم الدراسي ضعيف جدا حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى وضع اختبار تشخيصي معياري المرجع في مادة الرياضيات لمستوى الطور الثالث من التعليم الابتدائي.

6-6) دراسة آيت يحيى نجية ونصيرة زلال معنونة ب «دراسة صعوبات تعلم الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي سنة (2009) جامعة الجزائر حيث قامت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية متكونة من (66) حالة حيث أسفرت النتائج على أن أفراد العينة يواجهون صعوبات أكبر في عملية مثل الضرب والقمة والمسائل مقارنة مع عمليات أخرى مثل الطرح والجمع والترتيب.

6-7) دراسة فتحي شحادة أبو زيد بعنوان فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية الاستعداد للكتابة لدى أطفال صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال (دراسة تجريبية في محافظة دمشق سنة 2013) .حيث هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال والتعرف على مدى فاعلية البرنامج .وكانت عينة الدراسة من خمسة أطفال ذوي صعوبات التعلم ثم اختيارهم من رياض الأطفال التابعة لمحافظة دمشق روضة دار السلام ثلاثة من الذكور وإناث بأعمار تتراوح بين (5 و 6)سنوات حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس ألبعدي على اختبار الاستعداد للكتابة لصالح المجموعة التجريبية تعزى إلى البرنامج التجريبي .

6-8)دراسة ريم الجهني و مها زحلوق المسماة فاعلية برنامج تدربي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم سنة(2013) حيث هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج لتنمية مفهوم التواصل الاجتماعي ومفهوم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث اتبعت في ذلك المنهج التجريبي وعلى عينة قوامها 16 تلميذ في المجموعة التجريبية و16 تلميذ في المجموعة الضابطة مستخدمتا مقياس تقدير السلوك ومقياس (رافت) لقياس الذكاء ومقياس مهارات التواصل حيث أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (<0.05)بين متوسطي درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس مهارات التواصل الاجتماعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المفتوح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)بين متوسطات درجات التلاميذ في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مفهوم الذات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التجريبي المفتوح. (شحاته،2013)

6-9)دراسة أمجد محمد هياجنة وفتحية بنت محمد الشيكري المعنونة ب"فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية سنة (2013)" ب سلطنة عمان حيث هدفت الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي جمعي ، وتقصي فاعليته في تنمية الذات الأكاديمية لدى طالبات صعوبات

التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية بسلطنة عمان تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات في الصفين الخامس و السادس أساسي و البالغ عددهم (20) طالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين:تجريبية وضابطة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الذات و أسفرت نتائجه على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين ألبعدي والتتبعي وهذا يدل على فاعلية البرنامج الجمعي.(الهياجنة،شيكري،2013).

6-10)دراسة إيمان بوقفة(2013):بعنوان"الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء": أجريت الدراسة على عينة قوامها(201) من فئة ذوي صعوبات التعلم تم إختيارهم من ولايتي جيجل و باتنة، و لغرض الدراسة تم إستخدام مقياس الكفاءة الذاتية الأحمد الزق و مقياس أستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لبوردي وعدله على البيئة العربية أحمد(2007)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات التعلم و الأسوياء لصالح الفئة الأخيرة، عدم و جود فروق دالة احصائيا بين الجنسين من ذي صعوبات التعلم في درجات الكفاءة الذاتية الأكاديمية(بوقفة،2013)

6-11) دراسة أسماء لشهب سنة (2015) الجزائر حيث تهدف الدراسة إلى تشخيص ذوي صعوبات تعلم الحساب في المدرسة الابتدائية ودراسة الفروق في تحصيل مادة الرياضيات في ضوء متغيري الجنس والبيئة المحيطة، وذلك بتطبيق اختبار تحصيلي مقنن في مادة الرياضيات على 19تلميذا في السنة الثانية ابتدائي من مدرستين إحداهما بولاية الوادي والثانية بالعاصمة. وباستخدام الاختبار "ت" لدراسة الفروق توصلت إلى: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس، بينما كانت الفروق دالة إحصائيا بالنسبة لمتغير البيئة المحيطة ولصالح تلاميذ مدرسة ابن دانون بالعاصمة. كما تضمنت الدراسة تطبيق برنامج علاجي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الحساب. (لشهب،2015).

6-12)دراسة أسماء لشهب و زبدي نصر الدين (2017) المعنونةب: "أثر الإرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية " دراسة ميدانية على عينة من نلاميذ التقني رياضي بمرحلة التعليم الثانوي بولاية الوادي حيث هدفت الدراسة إلى التعريف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ بشكلي منحه أفضل فرص للنجاح و الرضا حيث إستخدم المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج حث قسمت العينة الى مجموعتين ضابطة و تجريبية حيث

أسفرت نتائج على فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في تحسين مستوى فاعلية الذات الأكاديمية للتلاميذ و بقاء الأثر حتى بعد مرور شهرين من إنتهاء البرنامج.

13-6)دراسة نورة زمرة و رابحي إسماعيل معنونة بـــ: فعالية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات تعلمية للخفض من صعوبات تعلم مادة الرياضيات (2018) حيث إعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المتبع ذي المجموعة الواحدة ضابطة و تجريبية في نفس الوقت مع قياس قبلي و بعدي ثم تتبعي حيث أسفرت النتائج على أن هناك فاعلية للبرنامج التعليمي القائم على إستراتيجيات تعليمية في خفض صعوبات تعلم مادة الرياضيات و بالتالي زيادة التحصيل فيها و أن هناك فروق ذات دلالو إحصائية لمتوسط درجات التلاميذ على القياس القبلي و متوسط درجاتهم على القياس البعدي على الاختبار التحصيلي الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال اســتعراض الدراســات الســابقة والتي تناولت إعداد وتكييف مقيياس لمفهوم الذات العامة والأكاديمية أو علاقتها بعدة متغيرات كتقدير الذات والأداء الأكاديمي وقلق المســتقبل ومســتوى الطموح أو التنظيم الذاتي المعرفي أو التي تناولت علاقة مفهوم الذات الأكاديمية باســتراتيجية التعلم لذوي صــعوبات تعلم الحســاب ومشــكلاتهم التربوية و النفســية ،وأثر البرامج التدريبية أو الإرشــاديةعلى تنمية الدوافع الإنسـانية بشـكل عام ، كما يلاحظ إجماعها على الأثر الإيجابي لهذه البرامج على مسـتوى مفهوم الذات الأكاديمية لأفراد وعلى الإسـتراتيجيات التي يتبعونها مما ينعكس على دافعيتهم الدراسـية خاصـة أن الفئة المستهدفة من ذوي صـعوبات تعلم الحساب كما خلصـة بعض الدراسات الى أن للبرامج دور فعال و الأثر البالغ مهما تعددت أســـاليبها كدراســـة إيمان بوقفة(2013):بعنوان"الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإسـتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صـعوبات التعلم و الأسـوياء و كذالك دراسـة فتحي شـحادة أبو زيد بعنوان فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية الاسـتعداد للكتابة لدى أطفال صـعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال (دراسة تجريبية في محافظة دمشق سنة(2013).

وحسب إطلاع الباحثة أن الدراسات التي تناولت جانب التكفل النفسي لذوي صعوبات التعلم الحساب في المرحلة الأبتدائية تقل في الدول العربية وتنذر في الجزائر حيث أن الدراسة الحالية إقترن فيها عينة التلاميذ ذو صعوبة تعلم الحساب مع متغير تدني مستوى مفهوم الذات الأكاديمية ومحاولة وضع برنامج تكفل نفسي يساهم في تكوين تراث نظري يستفاد منه.

حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على عينة لا تتماشا و طبيعة البحث الحالي من ناحية مقياس مفهوم الذات الأكاديمية مما استدعى تقنين المقياس وفق البيئة الجزائرية و على عينة تلاميذ صعوبات تعلم الحساب وهذا ما لم نجده في دراسة بوقصارة وزياد(2015) و الذي أخذ بعين الإعتبار المدرسة الجزائرية من منهاج و طرق تدريس و تكفل النفسي والنظام المعتمد فيه و خصائص العينة المستهدفة، إذ يفترض بتلميذ الصف الخامس إبتدائي حسب منظومتنا أن يكون قادرا على تجاوز إمتحان التعليم الإبتدائي دون أي توقع للفشل و التكيف مع البيئة المحيطة و تحقيق النجاح الأكاديمي و الذي بدوره يشكل خطوة في مسيرة تحقيقة للنجاحات الأكاديمية و تحصيل الدراسي ناجح، علما أن هذه المرحلة العمرية بداية تكوين توقعات الفرد عن أداءه الأكاديمي و قدراته الشخصية حيث ترتبط هذه المراحل بخصائص كل تلميذ و بعض العوامل المحيطة به .

ما أوردت هذه الدراسات رصيدا نظريا ثريا حول الموضوع، مما أفاد الباحثة في وضع تعريف إجرائي يتماشى وخصائص الفئة المستهدفة من الدراسة الحاليا سواء من حيث الخصائص النفسية الأفراد العينة وحاجاتهم أو من حيث خصائص (مميزات وعيوب) المدرسة الجزائرية وتأطيرها المادي والبشري كما إستفادة الباحثة من البرامج من حيث: الأسس النظري، بناء وتطبيق ومختلف الصعوبات والعراقيل التي يمكن أن تعترض الدراسة النظرية والميدانية، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات...

كما تختلف الدراسة الحالية عن سابقاتها بأنها حددت العينة المستهدفة بتحسين مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ السنة الخامسة إبتدائي الذي يقبلون على امتحان نهاية السنة كإمتحان رسمي لأول مرة وخاصة عند إقتران بصعوبة تعلم الحساب الذي هو من ضمن المواد التي يجتازها التلميذ مما يثر سلبا على دافعيتهم وتقديم تحصيل دراسي جيد، وقد حاولت الباحثة تقديم برنامج تكفل نفسي يتميز بخصائص تمكن وتشجع في الوقت نفسهعلى تطبيقه بكل دائم مثل: بساطة ووضوح المفاهيم والوسائل والتقنيات المستخدمة، عدد الجلسات ومدتها نابع من واقع التلميذ والأخصائي على حد سواء من حيث الحجم الزمني والتوقيت، إعتماد أساليب تدريبية وتعليمية ضمن الجلسات لتسهيل تطبيقها على الأخصائي أو المعلم.

الفصل الثاني:

مفهوم الذات والذات الأكاديمية

تمهيد

1) مفهوم الذات
2) الأطر النظرية لمفهوم الذات
3) التطور التاريخي للمفهوم الذات
4) تكيل مفهوم الذات
5) وظائف مفهوم الذات
6) قياس مفهوم الذات
7) مفهوم الذات الأكاديمية
8) مستويات مفهوم الذات الأكاديمية
9) خصائص ذوي مفهوم الذات الأكاديمية(منخفض-مرتفع).

خلاصة الفصل

تمهيد:

في هذا الفصل سنتطرق إلى التعريف بمفهوم الذات حيث يعتبر حجر أساس بناء و تكوين الشخصية وخاصة في المرحلة الأولى من العمر وخاصة الذات الاكاديمية وتكوين مفهومها لدى تلاميذ المقبلين على امتحان التعليم الابتدائي

1-مفهوم الذات:

مفهوم الذات عند روجرز (Rogers) هو تصور كلي يتكون من ادراكات الفرد عن ذاته في مفردها، أو في علاقاتها بالأشخاص الآخرين والأشياء الموجودة في البيئة أي علاقتها بالحياة، إضافة إلى القيم والأحكام المتصلة بهذه الادراكات ويعرف "تام "وزملاؤه (Tam et al, 2003).

مفهوم الذات بأنه إطار مرجعي لفكرة الفرد عن نفسه يتكون خلال تفاعل الفرد مع العالم المحيط به. عرفه كذلك كيم وكاسير ولي(Kim, Kasser, & Lee 2003) بأنه مجموعة الاعتقادات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم. وهنالك ثلاثة مظاهر معروفة لمفهوم الذات يحملها أي فرد عن نفسه وهي كما يرى لورنس (Lawrence, 1996):

1. **صورة الذاتSelf-image:** وتشير إلى ما عليه الشّخص فعليا، وهي أهم عناصر مفهوم الذات، ويطلق عليها الذات الحقيقية.
2. **مفهوم الذات المثاليIdeal self:** وتشير إلى الصورة التي يود الشّخص أن يكون عليها.
3. **تقدير الذاتSelf-esteem:** وتشير إلى مشاعر الشّخص حول الفرق بين ما هو عليه.
4. **صورة الذات؛** وما يودّ أن يكون الذات المثالية.

إن وسم الطفل بأنه من ذوي صعوبات التعلم، سوف يؤثر في تقديرات الآباء والمعلمين لمفهوم الذات عند هؤلاء الطلبة مما يجعلهم يقدرون أنفسهم بشكل منخفض مقارنة بأقرانهم العاديين. (Montgomery, 1994)

فقد أدرك " بندورا" مبكراً أن الحكم على الذات الذي يصدره الأشخاص المقربون من الفرد يؤثر بشكل مباشر في أفعاله وتصرفاته، وبالتالي على مفهوم الذات لديه (Pisecco et al, 2001)ولاشك أن ذلك يؤثر سلبا في طريقة تعامل الكبار مع هذه الفئة من الطلبة، التي تتأثر هي سلبيا بذلك، مما يؤثر في توافقها النفسي والاجتماعي والأكاديمي. وقد أكد شابمان (Chapman, 1988)، أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يدركون قدراتهم ومهاراتهم بشكل سلبي، وذلك بسبب المستوى المتدني لأدائهم على هذه المهارات والقدرات واعتقادهم أن النجاح والإنجاز في المجال الأكاديمي في المستقبل شيئان مستحيلان

بالنسبة لهم، بالإضافة إلى الاستسلام السريع عندما يتعرضون للمهمّات الصّعبة. وبالإضافة إلى ذلك يربط المربون والتربويون بين مفهوم الذات لدى الطالب وبين حالته التربوية والأكاديمية، فهم يفترضون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عادة ما يمتلكون مفهوماً منخفضا للذات، بينما يمتلك الأطفال الموهوبون مفهوماً مرتفعا للذات، ويرى هيويس وبيكر(Prout, & Baker,), (Marcal,& Marcal, 1992 Hughes)1990أن مشاعر مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم تكون منخفضة وضعيفة بشكل عام نتيجة لخبرة الاذلال، والرفض، والفشل التي يمرون بها عموما.ومن الأسباب التي تؤدي إلى مفهوم الذات المنخفض عند ذوي صعوبات التعلم يتمثل في حاجة هؤلاء الأفراد للدعم الأسري أكثر من الطّفل الطّبيعي، حتى يتحسن مستوى مفهوم الذات عندهم.لكن هذا الدعم لا يتوفر غالباً. (Rowley1981)

ومن أسباب ذلك أيضاً أن الطالب إذا بدأ بشكل فاشل داخل قاعة الدروس، فإن المعلّم يدركه على أنّه فاشل في كل شيء ويعامله على ذالك النحو، وهذا يعزّز مفهوم الذات السلبي لديه (Rowley،1981)فغالبا ما ينظر المعلمون إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويقدرون مفهوم الذات لديهم على أنه أقل مما هو لدى الطلبة العاديين، مما يؤدي إلى سيادة مشاعر التعاسة والسلبية لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين. (Bear, Minke & Manning, 2002) وفي السياق نفسه يرى كافالي وفورنيس (Kavale & Forness, 2000) أن ذوي صعوبات التعلم عادة ما يحملون مشاعر مسكوت عنها تتضمن تقديرا كليا منخفضا للذات، ويعد تقدير الذات الكلي أهم مكونات مفهوم الذات، وهو أكثر من مجرد إفصاح موجز عن إدراك الفرد لذاته من خلال ميادين مختلفة.

2الأطر النظرية لمفهوم الذات:

2-1مفاهيم النظرية:

2-1-1نظرية الذاتSelf theory:

هي أحدث وأشمل نظريات الذات وذلك لارتباطها بطريقة الإرشاد الممركز حول العميل.صاحب النظرية كارل روجر ولد عام (1902) في أحد ضواحي مدينة شيكاغو كان الطفل الرابع من تسلسل ستة أخوان لوالد متدين.

كانت إحدى رغبات روجر أن يكون قساً والتحق فيما بعد عام(1924) بكلية المعلمين ليدرس علم النفس العيادي في جامعة كولومبيا حتى أكمل دراسته ليصبح أستاذا بشهادة الدكتوراه في علم النفس وفي جامعة لوهاي ثم جامعة شيكاغو ونتيجة لعطائه العلمي المتميز منح جائزة العطاء العلمي المتميز.

2-1-1الذات:

وهي أهم المفاهيم التي أعدت العمود الفقري للنظرية ومحور هام ترتكز عليه كل المفاهيم ومن خلال مفهوم الذات يمكن أن نعرف مستوى المفاهيم الأخرى والمعروف عن الذات مفهوما فلسفيا خلافي بين العلماء القدماء أصحاب الحضارات التي سبقت هذا الزمان منذ اليونان(سقراط وأرسطو وأفلاطون) مرورا بالحضارة الإسلامية أمثال ابن سينا وابن الرشد وآخرون إذ كان موضوع الخلاف هل الذات هي النفس أو الروح وأين هي من الجسم؟

وجاء روجر ليدرس الذات بعيدا عن هذا الخلاف وأعدها(كينونة الفرد التي تتكون نتيجة تفاعله مع الآخرين وهي مجموعة مدركات ومفاهيم وقيم) وتشتمل الذات على أنواع منها الذات المدركة والذات الواقعية والذات العميقة والذات الاجتماعية ولكل نوع من الأنواع مستوى وأعلاهن الذات الاجتماعية.

2-1-2مفهوم الذات:

من أهم المواضيع التي بحثها روجر في الذات وعرفه أنه (تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعده تعريفا نفسيا لذاته) أي إن تكوين مفهوم الذات الايجابي أو السلبي عند الإفراد من خلال تصور وتقييم الفرد لذاته.

2-1-3الخبرة:

هي موقف أو حدث يمر به الفرد في زمن معين ومكان معين يتفاعل الفرد معها ويتأثر بها فيحولها إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم ذاته ويؤكد روجر أن المشكلة تتكون حينما لا تتفق أو لا تتطابق الخبرات مع مفهوم الذات وعلى العكس إذا تتطابقن فسوف يشعر الفرد بالراحة النفسية والتوافق النفسي.

2-1-4الفرد:

يسمى في العديد من المصادر (العضوية) إذ يشير مفهوم الفرد أو العضوية أن الفرد ككيان متكامل يشمل الجانب الجسمي والنفسي معا ودائما لدى الفرد دافعا فطريا (لتأكيد ذاته) من خلال تفاعله مع البيئة الاجتماعية ومن خلال العمل والانجاز والإبداع والأداء الاجتماعي وحينما لا يستطيع أن يؤكد ذاته بين الآخرين بالطرق المقبولة قد يلجأ إلى الطرق غير المقبولة كالجريمة أو الخروج عن المقبول في المجتمع فتتولد لديه مشكلة تحتاج إلى التدخل الإرشادي من قبل المرشد النفسي.

2-1-4المجال الظاهري:

هو العالم الخاص بكل فرد إذ يتفاعل مع مجاله الظاهري كما يدركه هو لذا يسمى المجال الإدراكي للفرد الذي يتكون من خلال تفاعل الفرد مع محيطه الخارجي وخبراته التي خبرها الفرد في حياته.

2-1-5السلوك:

يرى روجر أن (السلوك هو النشاط الموجه نحو هدف معين يقوم به الفرد لإشباع حاجاته) يرى روجر أن الإطار المرجعي للفرد هو أفضل طريقة لفهم سلوكه ولتغيير سلوكه وعلى هذا الرأي يسعى المرشد في أن يكون استنباط حل مشكلة المسترشد من خلال المسترشد نفسه.فالمرشد النفسي الجيد يتعامل مع هذا الموضوع بمهارة لكي يستطيع تغيير سلوك المسترشد.

2-1-6مفهوم الذات الأكاديمي:

عرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه"الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها " **(الريموني، 2000، ص22).**

كما يعرف بأنه "مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي " **(Freeman, 2008, p5).**

يعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه"مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي ".**(Freeman, 2008, P5)**،ويعرف مفهوم الذات الأكاديمي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المفحوص في مقياس المخصص في هذه الدراسة.

3-التطور التاريخي لمفهوم الذات:

لم يعرف الإنسان الذات كما عرفها في الوقت الحاضر من حيث كونها مصطلحا نفسيا له دلالاته. فلا توجد لغة في العالم سواء كانت قديمة أو حديثة وعلى اختلاف الحضارات إلا واستخدمت ألفاظ مثل أنا، ونفسي، والتي تدل على ذاته، لذلك فإن جذور وأسس مفهوم الذات قديمة جدا حيث تؤكد المصادر بدايتها قبل الميلاد، وإن بعض الأفكار السائدة في الوقت الحاضر، ترجع أصولها إلى هوميروس الذي ميز بين الجسم الإنساني المادي والوظيفة غير المادية والتي أطلق عليها فيما بعد بالنفس أو الروح(Soul، Psyche،Spirit).

يشير فرحان إلى إن مفهوم الروح Soul ادخله سقراط (470 أو 469) ق.م حيث أدرك المعنى العميق للعبارة المنقوشة على معبد دلفي "اعرف نفسك بنفسك".

أما المخطوطة الهندية التي يرجع أصلها إلى القرن الأول قبل الميلاد فتذكر: "النفس تمجد نفسها لا تعتقد أنها دنيئة".

النفس صديقة نفسها، والنفس أيضا هي العدوة الوحيدة لنفسها، ولهذا فهي تكبح نفسها بنفسها وكذلك فهي تصادق بنفسها وحينما تضل فهي تقهر نفسها، وهي عدو نفسها والعدو الوحيد فكما تهدئ النفس من نفسها فهي أيضا تخضع وذلك لأنها تستند إلى أساس لا يتزعزع.فمن خلالها تشعر إن الإنسان كان يفكر في سلوكه فالنفس تفكر وتختار وتقيم.

وللمفكرين العرب اهتمام في ذلك فابن سينافي القرن العاشر الميلادي (980–1037) يرى مفهوم الذات على أنه الصورة المعرفية للنفس البشرية.

أما الغزالي في القرن الحادي عشر الميلادي فيقول إن للنفس خمس واجهات... النفس الملهمة، النفس اللوامة، النفس البصيرة، النفس المطمئنة، والنفس الأمارة بالسوء. اعتبر الأربع منها حميدة، بينما الخامسة غير حميدة.

إن العقيدة الدينية ترى الإنسان مكونا من الجسم والروح، والجسم هو الطبيعة المادية المعرضة للتغيير عن طريق المؤثرات الخارجية كالسقوط، بينما تبقى النفس كما هي، وهي مركز الرغبة والتفكير كذلك الاختيار.

قد إهتم ديكارت بمسألة الثنائية بين الجسم والروح أو النفس في كتابه مبادئ الفلسفةعام 1644 حينما أطلق مقولته المشهورة" أنا أفكر إذن أنا موجود" وهذا يعني أنه لا يمكن إنكار وجود الشخص مازال التفكير واقعا.

هذا يدل على أن هناك تفاعلاً ميكانيكياً بين العقل والجسم.

قد تكلم بعد ذلك المفكرين عن مفهوم الذات بكونه الروح Soul تارة، واعتباره الذات Self تارة أخرى أمثال جون لوك Locke (1632–1704) وجورج بيركيلي Berkeley (1685–1753) وهيوم (1740) وتوماس براون Brown (1778–1820) وجيمس ميل Mill (1829) وكانت سنة(1838).

وفي القرن التاسع عشر اتسعت دائرة النقاش حول مفهوم الذات بعد أن أصبح علم النفس علما معترفا به يدرس السلوك ويعتبر وليم جيمس (James) نقطة الانتقال بين الطرق القديمة والحديثة في دراسة

الذات، الذات العارفة واعتبرها لا قيمة لها في فهم السلوك إذ هي تتضمن مجموع من العمليات كالتفكير والإدراك والتذكر، أما الذات كموضوع وهي الذات التجريبية العملية وتتضمن:

أ. **الذات المادية:** وهي تتضمن جسم الفرد وأسرته وممتلكاته.

ب. **الذات الاجتماعية:** وتتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد.

ج. **الذات الروحية:** وتتضمن انفعالات الفرد ورغباته .

قد أضاف جيمس (James) بعداً آخر يتسم بالشمولية ولا يقتصر على الجانب الجسمي بالمعنى العضوي بل يتعداه ليشمل كل ما يشترك به الفرد مع الآخرين كالعائلة ومحلتنا ومجتمعنا ويطلق عليه بالذات الممتدة (Reflected self).

قد ذكر جيمس(James) إن للإنسان من الذوات بقدر عدد الذين يعرفونه من الناس فله ذات معينة لزوجته وذات أخرى لأولاده، وذات ثالثة لزميله في العمل، وذات رابعة لربه.

من أوائل علماء النفس الاجتماعيين الذي ساهموا إسهاماً فعالاً في دراسة الذات، علم النفس الاجتماعي (Cooley, 1902)، وهو صاحب الرأي المشهور، إن المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه مفهوم مرآة الذات "هو أن الفرد يرى نفسه بالطريقة التي يراها به الآخرون.

لذلك تنمو الذات من خلال تفاعل الفرد الاجتماعي، وتتكون الصورة عن نفسه من خلال إدراكه لرؤية الآخرين له وتخليه لحكمهم وما يترتب على ذلك من شعور وهو ما يسمى بالذات المنعكسة (Reflected self).

نتيجة لذلك توصل كولي (Cooley)إلى مفهوم الذات الاجتماعية (Group Self) لتفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه ليكون عضوا في جماعة معينة تسودها علاقات متبادلة من التعاون والتآلف، أو قد يشترك الفرد ضمن المجموعة في فكر معين أو ناد معين،و بالرغم من إن سوليفان (Sullivan) يسير في نفس النهج الذي سار عليه كولي (Cooley) وميد (Mead) إلا أنه يختلف عنهما في تأكيده على التفاعل الاجتماعي الخاص المتمثل بالأسرة، وبشكل أساسي الأم أو الإفراد المهمين له، بينما يؤكد كولي ميد (Cooley and Mead) على تفاعل الطفل مع المجتمع بشكل عام.

أما يونج (Jung) فقد استخدم مصطلح الذات كمرادف لمعنى النفسPsyche أو الشخصية في صورته النهائية في كتاباته المبكرة،

لكنه استخدم الذات كمركز للشخصية في كتاباته المتأخرة، وهي تربط بين هذه التنظيمات جميعا على نحو يكفل للشخصية الوحدة والاتزان والاستقرار.

هناك من يرى أن الاهتمام بدراسة مفهوم الذات قد ضعف في بداية القرن العشرين حسين توق والطحان ويعللون ذلك إلى:

أ. ظهور مدرسة واطسن (Watson) السلوكية في أمريكا التي تصدرت عصرها (1925) حيث أصبح الاهتمام بملاحظة السلوك الخارجي تاركين الحياة الداخلية للفرد، واعتبار التحدث عن الذات ضرباً من التخمين واللاموضوعية.

ب. إهمال علماء الذات التجريب العلمي الدقيق، وتمسكهم بمناهج قديمة (الاستنباط) وعدم ثقتهم بالمناهج الجديدة، كما أوضح ذلك ديجوري (Diggory) خلال مراجعته الواسعة لنظريات الذات.

ج. هناك اعتقاد ساد عند عدد من علماء الذات بأنه لا يوجد أسلوب فعال للكشف عن مفهوم الذات بشكل دقيق.

وبعد الانشقاق الذي حدث في صفوف السلوكيين التجريبيين عندما تبين لهم أن بعض نتائج التجارب لا يمكن تفسيرها بالاعتماد على التعزيز فقط دون الرجوع إلى العالم الداخلي، وظهور مدرسة الجشطالت، بدأ الاهتمام بدراسة الذات، ويعد كوفكا (Koffka) من رواد مدرسة الجشطالت الذي اعترف بوجود الذات والذي اعتبرها لب أو نواة الأنا، حيث تتكون الأنا من الخبرات التي يتعرض لها الفرد، وقد تكون هذه الخبرات، خبرات شعورية أو لا شعورية وفي الحالة الأولى تتكون الأنا الظاهرية (Phenomenal Ego).

أما فرويد (Freud) الذي يمثل علماء التحليل النفسي فيعتبر الأنا المرتكز الأساس في بناء الشخصية، إذ لها دور وظيفي وتنفيذي تجاه الشخصية، فهي التي تتحكم بدوافع الفرد من حيث تفريغها التحكم بها للموازنة بين ما يفرضه الواقع من أخلاقيات والدوافع الطبيعية، أي أن وظيفتها هي التوافق بين الواقع والضمير.

يمكن القول أن الأجزاء المتفاعلة المكون للشخصية وهي الهوا والذات، والذات العليا لها خصائصها التي تميزها عن بعض بالرغم من أن فرويد يعد الهوا الغريزة الوراثية هي الأساس في نشوء الأنا.ولكن لا يمكن أن يشتغل الهوا لوحده دون التفاعل مع العالم الخارجي الذي يظهره بوضوح، لذلك لا يكون شكلاً واحداً وإنما يختلف من شخص لآخر وفق تلك الغريزة الموروثة، وحصيلة لمتغيرات البيئة المتنوعة التي تشكل السلوك الإنساني للفرد.

من العلماء الذين دعموا هذا الانشقاق في المدرسة السلوكية ونظرية الجشطالت ميد (Mead 1934) الذي يرى مفهوم الذات شيئا واضحاً ومميزاً لأنه يدرك بالحواس، حيث أكد أن الشخص يستجيب لنفسه لشعور معين واتجاهات معينة مثلما يستجيب الآخرون له.

وتوسع ميد (Mead) في شرح مفهوم مرآة الذات الذي بدأه كولي (Kooley)، فالفرد يستجيب بالطريقة التي يتوقع إدراكها الآخرون.

يعتقد ميد(Mead) إن الفرد لا يمتلك ذاتاً واحدة تكون في كل الأحوال، إنما للفرد عدة ذوات بحسب الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد فدور الأب له ذاته، ودور الصديق...الخ.

قد ميز ميد(Mead)بين مكونين للذات أولهما الذات المفردة وتمثل دافع الفرد الطليقة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية، وأطلق على المكون الثاني اسم الذات الاجتماعية وهي تمثل المعايير الثقافية التي تشربها الفرد، وهما مكونان متفاعلان يعدان بمثابة الدافع للسلوك الإنساني.

تمثل الذات عند ادلر (Adler 1935) تنظيما يحدد للفرد شخصيته ورؤيته، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن الحي ويعطيها معناها وتسعى الذات في سبيل الخبرات التي تكفل للفرد أسلوبه المتميز في الحياة، وإذا لم توجد تلك الخبرات فإنها تعمل على خلقها.وهنا لابد من الإشارة إلى أنه يفترض أن نجعل الأفراد يدركون أنفسهم بطريقة تبعث على الرضا من خلال تعامل الآخرين معهم وإشعارهم بالمسؤولية الفاعلية في المجتمع، لفتح الباب أمامهم ذات إيجابية.

أما لاند هو لم (Landholem 1940) فقد ميز بين النظرة إلى الذات من خلال الذات، والنظرة إلى الذات من خلال ما يراه الآخرون إليه... وسميت الأولى بالذات الذاتية، وهي الرموز التي يدركها الفرد بنفسه مثل الكلمات أي ما يعتقده الشخص تجاه نفسه، أما الموضوعية فإنها تتكون من الرموز التي يكونها الشخص من خلال ما يراه الآخرون.

وفي سنة 1943 استعمل مفهوم الذات لأول مرة بواسطة فيكتور ريمي والذي يعد من أنصار المدرسة الظواهرية في رسالته للدكتوراه وعنوانها The self concept as afactor in counseling and personality organization فهو يقول أن مفهوم الذات لا يزيد عن كونه هدفاً مدركاً منظماً ناتجا من حاضر وماضي الملاحظة الذاتية، إنه ما يعتقده الفرد عن نفسه أي الخريطة التي يرجع إليها الإنسان لفهم نفسه وخاصة أثناء لحظات الأزمات وتلك التي تتطلب الاختبار ويتكون من أفكار الفرد ومشاعره، آماله، ومخاوفه ووجهات نظره عن نفسه وما سيكون عليه.

شاين (Chein,1944) حاول تحديد مصطلحا الذات والأنا فيرى أن الذات هي محتوى الوعيوليست موضوعاً له كالجسد، وليس لها وجود واقعي خارج هذا الوعي. فهي لا تقوم بأي عمل لأن ذلك من نصيب الأنا.فالأنا بناء واقعي معرفي ينبني حول الذات فهي تدافع عن الذات، وعندما يتعرض الذات للخطر تقوم الأنا لنجدتها.

برتوشي (Berttocci) يرى الأنا كعملية أما الذات كموضوع الأنا، والذات عند برتوشي موحد ومركب للإحساس والتذكر والتصور والإدراك والحاجة والشعور والتفكير والذات عنده تقابل الأنا عند فرويد.

أما ليكي (Lecky, 1945) صاحب نظرية اتساق الذات (Self Consistency) فيقول أن فكرة الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به تتحدد في نظام متسق موحد من القيم والمفاهيم التي تحدد شخصية الفرد، والتي هي نتاج للخبرات التي مر بها.لذلك فإن الحاجة الأساسية لدى الفرد هي المحافظة على وحدة واتساق مفاهيم وقيم الذات. ويتضح من ذلك أن ليكي يتحدث عن مفهوم الذات الواقعي (المدرك) والاجتماعي والمثالي والخاص.

يعتقد شريف وكانتريل (Serif & Cantril, 1947) الأنا بأنها مجموعة من الاتجاهات من نوع ما أظنه في نفسي، ما أعطيه قيمة، ما هو لي، وما أتعين به، ويقولان إذ تعرض الاعتبار الذاتي عند شخص لمأزق فان مواقف الأنا تكون في حالة التحضر إلى أن تدفعه لبذل جهد أكبر وعمل أكثر.

يعرف مورفي (Murphy, 1947) الذات على أنها مدركات الفرد ومفاهيمه فيما يتعلق بوجوده الكلي أو كيانه.أي الفرد كما يدرك نفسه، وفي رأيه نالانا Ego عبارة عن جهاز من الأنشطة المعتادة التي تدعم الذات أو تحميها عن طريق استخدام ميكانيزمات معينة مثل التبرير والتقمص والتعويض.

هيلكارد (Hilgqrd, 1949) وصف الذات أمام الجمعية النفسية الأمريكية عام (1949) بأنها شيء لا يمكن الاستغناء عنه للوصول على فهم كامل لميكانيزمات دفاع الأنا الفرويدية، وهي صورة الإنسان عن نفسه. ولمعرفة طبيعة صورة الأنا أو مفهوم الذات يرفض الأسلوب المباشر عما يظنه الفرد عن نفسه، لأن العوامل اللاشعورية يمكن أن تشوه صورة الذات.

مفهوم الذات لا يزيد عن كونه هدفا مدركا منظما ناتجا من حاضر وماضي الملاحظة الذاتية، إنه ما يعتقده الفرد عن نفسه أي الخريطة التي يرجع إليها الإنسان لفهم نفسه وخاصة أثناء لحظات الأزمات وتلك التي تتطلب الاختبار ويتكون من أفكار الفرد ومشاعره، آماله، ومخاوفه ووجهات نظره عن نفسه وما سيكون عليه.

شاين (Chein, 1944) حاول تحديد مصطلحا الذات والأنا فيرى أن الذات هي محتوى الوعي وليست موضوعاً له كالجسد، وليس لها وجود واقعي خارج هذا الوعي. فهي لا تقوم بأي عمل لأن ذلك من نصيب الأنا.

برتوشي (Berttocci, 1945) يرى الأنا كعملية أما الذات كموضوع الأنا، والذات عند برتوشي موحد ومركب للإحساس والتذكر والتصور والإدراك والحاجة والشعور والتفكير والذات عنده تقابل الأنا عند فرويد.

أما ليكي (Lecky, 1945) صاحب نظرية اتساق الذات (Self Consistency) فيقول إن فكرة الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به تتحدد في نظام متسق موحد من القيم والمفاهيم التي تحدد شخصية الفرد، والتي هي نتاج للخبرات التي مر بها.

لذلك فإن الحاجة الأساسية لدى الفرد هي المحافظة على مفهوم وحدة واتساق مفاهيم وقيم الذات.يتضح من ذلك أن ليكي يتحدث عن الذات العام، ولا يحلل إلى مكوناته كمفهوم الذات الواقعي (المدرك) والاجتماعي والمثالي والخاص.

ويعتقد شريف وكانتريل (Sherif & Cqntril, 1947) الأنا بأنها مجموعة من الاتجاهات من نوع ما أظنه في نفسي، ما أعطيه قيمة، ما هو لي، وما أتعين به، ويقولان إذا تعرض الاعتبار الذاتي عند شخص لمأزق فإن مواقف الأنا تكون في حالة التحضر إلى أن تدفعه لبذل جهد أكبر وعمل أكثر.

يعرف مورفي (Murphy, 1947) الذات على أنها مدركات الفرد ومفاهيمه فيما يتعلق بوجود الكلي أو كيانه. أي الفرد كما يدرك نفسه، وفي رأيه أن الأنا Ego عبارة عن جهاز من الأنشطة المعتادة التي تدعم الذات أو تحميها عن طريق استخدام ميكانيزمات معينة مثل التبرير والتقمص والتعويض.

هيلكارد (Hilgqrd, 1949) وصف الذات أمام الجمعية النفسية الأمريكية عام (1949) بأنها شيء لا يمكن الاستغناء عنه للوصول على فهم كامل لميكانيزمات دفاع الأنا الفرويدية، وهي صورة الإنسان عن نفسه.

لمعرفة طبيعة صورة الأنا أو مفهوم الذات يرفض الأسلوب المباشر عما يظنه الفرد عن نفسه، لأن العوامل اللاشعورية يمكن أن تشوه صورة الذات الواعية، وهو يفضل استنتاجهاعن طريق الوسائل الاسقاطية أو المقابلات الاكلينكية، ويرى أن مفهوم الذات له شقان كعملية وكموضوع فالسلوك شيء تحدده الذات كلية، وهو ليس نتاج الذات وحدها بل نتاج لعمليات نفسية مركبة تثيرها منبهات قريبة وبعيدة لا يدركها الشخص.

سنيج وكومز (Snygg and Combs, 1949) وهما من أنصار مذهب الظواهريات فقد ذهبا إلى أن السلوك كله بدون استثناء يتوقف على المجال الظاهري الذي هو الكون مثل ما يبديه في لحظة ما،

والمجال الظاهري يتغير بتغير الحاجات والأنشطة المتصلة به. ويعتبر أن مفهوم الذات الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديداً للمجال الظاهري.

كما يرى سنيج وكومز (Snygg and Combs, 1949) أن كل سلوك يتحدد بحاجته للحفاظ على ذاته. ويعرفان مفهوم الذات بأنه تلك الأجزاء في المجال الظاهري التي يميزها الفرد بأنها خصائص لنفسه تتميز بالثبات الجزئي.

قد اعتبرا الذات موضوعا وعملية في آن واحد، وقد وضحا سبب اعتبارها كذلك من خلال المثال الآتي:

الصخرة تتكون من جزئيات معينة، وتكون بذلك ناتجا، ولكنها بحكم وجودها تؤثر في العالم من حولها، أو في العالم الذي تقع فيه، وبذلك تكون أيضا عملية ديناميكية، وبالطريقة نفسها تتكون الذات من إدراكات تتعلق بالفرد ولهذا التنظيم من الإدراكات آثار حيوية ومهمة على سلوك الفرد.

يلتقي سنيج وكومز مع ليكي فكل منهما لا يحللان مفهوم الذات إلى العناصر المكونة له مثل مفهوم الذات المدرك، الاجتماعي، المثالي الخاص. لكنهما يختلفان في أن سينج وكومز يعتبران محتويات مفهوم الذات شعورية بينما ليكي يعتبر مكونات مفهوم الذات شعورية أو لا شعورية.

لذلك يمكن القول أن مفهوم الذات عند ليكي أوسع من مفهوم الذات لدى سينج وكومز، إذ أن المحتويات اللاشعورية يمكن استحضارها من خلال عملية التحليل النفسي.

أما كاتيل (Cattel, 1950) فيرى الذات هي الأساس في ثبات السلوك البشري وانتظامه. وقد قسم الذات إلى قسمين الذات الواقعية Real Self وهي الذات الحقيقية أو العقلية، أما الذات المثالية فهي ذات الطموح. إن الذات العقلية أو الحقيقية هي التي تمثل حقيقة الفرد وكما يقرٌّ بها، أما الذات المثالية فهي كما يود الفرد أن يرى نفسه.

سيموندس (Symonds, 1951) نشر كتابه الأنا والذات وأكد فيه نالانا هي مجموعة من العمليات النفسية أما الذات فهي الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه، أو هي الطريق أو الكيفية التي يتصرف بها الشخص مع نفسه، وتتكون الذات من أربعة جوانب هي كيف يدرك الفرد، ويقيم سلوكه وكيف يحاول من خلال مختلف الأعمال تعزيز نفسه أو الدفاع عنها، وما يعتقده أنه نفسه، والذات طبقا لسيموندس ربما تكزن شعورية أو لا شعورية، وبذلك فهو يحذر من أن اعتبار ما يقوله الشخص عن نفسه،هو تعبير مضبوط عن حقيقة مشاعره معززاً سيموندس من كلامه هذا نتائج تجارب دولف(1933)،(1953) وهنتلي (1940) التي أكدت أن التقييم الشعوري يختلف عن التقييم اللاشعوري للذات.

ساربين (Sarbin, 1952) يرى الذات بناءاً معرفياً يتكون من أفكار الشخص عن مختلف نواحي وجوده فمفهومه عن جسمه (الذات البدنية) ومفهومه عن أعضاء الحس لديه (الذات الحسية) وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية)، ويعتقد ساربين أن هذه الذوات تتكون من شكل ارتقائي منظم. الذات البدنية أولاً ثم الذات الحسية وأخيراً الذات الاجتماعية.

أما سوليفان (Sullivan, 1953) فيتفق مع كولي وميد في كون الذات تتسق من التفاعل الاجتماعي.

يرى نظام الذات الذي يعد بناءاً من النواهي والضوابط التي توجه سلوك الفرد، بما يحقق له الأمن ويجنبه القلق والتوتر منذ الطفولة. حيث يتمثل لرغبات والديه تجنباً للقلق الناشئ من فقدان حبهما فيصطنع لنفسه ضوابط السلوك التي تشكل "نظام الذات" ويسلك وفقاً للقيم الاجتماعية.

فلا بد من الذكر أن سوليفان (Sullivan) يعطي اهتماماً كبيراً لتفاعل الطفل مع الناس ذوي الأهمية الخاصة كالأم والأب في حين يؤكد كل من كولي وميد على ضرورة التفاعل مع المجتمع بشكل عام.

البورت (Allport, 1957) استخدم مصطلح الجوهر (proprium) بدلاً من الذات أو الذات الممتدة المميزة، والجوهر طبقاً لألبورت تمثل مكاناً مهماً لنظريته عن الشخصية، وسبب عدم استخدام الذات هو لتجنبه قابلية استخدام هذا المصطلح في أكثر من مرة.

أما كارل روجرز فالذات عنده مفهوم مركزي حتى أن نظريته يطلق عليها نظرية الذات الشخصية، والذات أو مفهوم الذات المصطلحان متكافئان بالنسبة لروجرز هي كل منظم ومنسق يتكون من إدراك خصائص الأنا وإدراك العلاقة بين أنا والآخرين وبالجوانب المتنوعة للحياة سوية مع القيم المرتبطة بتلك الإدراكات، ونتيجة للتفاعل مع البيئة وجزءا من هذه المدركات يتمايز تدريجيا ليكون الذات والذات المدركة هي "مفهوم الذات تؤثر في الإدراك والسلوك، أي تفسير الذات كونها قوية أو ضعيفة.

يقول روجرز أن كل فرد يوجد في عالم من الخبرة خاص به، وهو عالم متغير، وعندما تكون هذه الخبرة شعورية فإنها تختص بعالم الرموز، والعالم الخاص بالفرد الذي يدركه هو عالم لا يعرفه بمعنى أصيل وكامل إلا الشخص نفسه.

يتلخص العلاج حسب نظرية روجرز في قبول المعالج للمسترشد بكل غير مشروط لكل ما يقوله، عليه توفير الجو المناسب ليعبر المسترشد عن حياته الخاصة بشكل حر، وما المعالج إلا أن يحيطه بجو اجتماعي كفيل يجعله معبرا عن مشاعره ودوافعه، وإن يصل إلى قبول هذه المشاعر وهذه الدوافع.

يرى روجرز كذلك أن الكائن الحي يستجيب إلى المجال الظاهري ككل منظم كما يخبره ويدركه أما السلوك في أساسه فيهدف إلى إشباع الحاجات التي يدركها الفرد في مجاله الظاهري، ويرى أن الحاجات مترابطة فيما بينهما، فبالرغم من تعدد الحاجات إلا أنها في النهاية هي لحفظ الذات وتدعيمها.

ويقول روجرز أن سوء التوافق النفسي ينشأ حيث يمنع الكائن الحي عدد من خبراته الحسية والحشوية ذات الدلالة من بلوغ مرتبة الوعي، فالشخصية لا يمكنها أن تحقق نفسها إذا لم تكن الخبرات حقيقية بالنسبة للذات الواقعية (زهران).

ومن الإضافات لنظرية روجرز التي حددت اتجاهه نحو المذهب الإنساني تأكيده لأهمية توفر المناخ النفسي المشبع بالحب والتقبل والحرية، الذي يساعد الفرد على النمو والصحة وتحقيق الكمال، كما نادى روجرز بحرية التعبير عن الذات، واستقلال شخصية الفرد، وتفردها. أن دور العلوم السلوكية الآن ومن وجهة روجرز، هو خلق الأساليب والنماذج التي تتيح للفرد أن يمارس حريته وتساعده على تكوين شخصيته منفردة، ومبتكرة، وتساعده على أن يجد ذاته، ويتقبلها ويحقق أهدافها، ويسمو بها نحو الكمال.

فالعلوم السلوكية مطالبة الآن أن توفر للإنسان أساليب التوافق النفسي المناسبة للعصر، حتى يستطيع أن يواجه المشكلات المتجددة، روجرز (Rogers)، وهكذا أظهر روجرز نظامين في بناء الشخصية وهما الذات (مفهوم الذات) والكائن الحي، وقد يتداخل هذان النظامان أحدهما بالآخر في تعارض أو انسجام ومن هنا يكون التوافق أو سوء التوافق. فعندما لا يتطابق الكائن الحي مع مفهوم الذات تؤدي إلى سوء التوافق، وفي هذه الحالة تفقد الذات اتصالها مع الخبرة الواقعية الحقيقية للكائن الحي، وتشحن بالتوترات.

ويعتقد روجرز أن الخبرات التي لا تتسق مع الذات قد يدركها الشخص كتهديدات وبالتالي يصبح مفهوم الذات أقل اتفاقاً وانسجاماً مع الواقع الفعلي للكائن الحي. وكلما تطور الوعي بالذات كلما نمت الحاجة إلى الاعتبار الايجابي، لأن هذا الاعتبار لا يقتصر على ذلك المتأتي من الآخرين، ولكن المتأتي من ذاته أيضا.

يرى إسماعيل أنه لا يمكن أن نفهم الشخصية أو السلوك بشكل عام بلا مفهوم الذات، فلا يقتصر تفاعل الإنسان مع البيئة من الناحية السيكولوجية على مجرد صدور الاستجابات، وما يرافقها من عملية تعلم أو تعديل لهذه الاستجابات، بل إن هذه الاستجابات ذاتها تصبح ضمن متغيرات البيئة الأخرى موضوعا لإدراكه وتصوره وانفعاله، ومفهوم الذات يعتبر متغيرا هاما من متغيرات الشخصية، ولا نستطيع أن نفهم سلوك الفرد إلا في ضوء الصورة الكلية التي يكونها الفرد عن نفسه، ومفهوم الذات ينشأ عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءا من المجال الكلي الذي يتفاعل معه بنفس الطريقة التي

يكون بها الفرد المفهومات الأخرى عن العالم المحيط، وليس من الضروري أن يكون هذا المفهوم على المستوى الشعوري.

ومن أهم التطورات الحديثة في نظرية الذات ماقدمه فنون (Vernon)الذي قسم الذات إلى مستويات هي:

1. الذات الاجتماعية أو العامة (Social or Public) التي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسيين.
2. الذات الشعورية الخاصة (Conscious Public Self)كما يدركها الفرد عادة، ويعبر عنها لفظياً ويشعر بها، وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط.
3. الذات البصير (Insightful Self) التي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضح في موقف تحليلي شامل مثل ما يحدث في عملية الإرشاد والعلاج النفسي الممركز حول المسترشد.
4. الذات العميقة (Depth Self) (أو المكبوتة) التي تتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي.

هكذا تتخذ الذات عند فرنون شكل مستويات متدرجة من أعلى إلى أسفل وذلك لما تتضمنه من محتويات شعورية ولا شعورية. فالذات الاجتماعية العامة تمثل المستوى الأعلى، ويأتي بعدها الذات الشعورية الخاصة، فالذات البصيرة وأخيرا الذات العميقة.

يعتقد زهران أن مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتقييمات الخاصة للذات يصوغه الفرد كتعريف نفسي لذاته. ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية.

تشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو الذات المدركة (Perceived Self)، والتصورات والمدركات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، الذات الاجتماعية (Social Self) والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية كما يود أن تكون الذات المثالية (Ideai Self).

ثم أضاف زهران بعداً جديداً هاماً للذات سماه مفهوم الذات الخاص (Private Self concept) وهو يختص بالجزء الشعوري السري جداً أو العوري، أي الخبرات الشخصية السرية للذات والتي يخجل الفرد منها ولا يستطيع البوح عنها.

نستشف من ذلك أن الفرد يمكن أن يكشف عن مفهوم الذات المدرك والاجتماعي والمثالي بدون اللجوء إلى حيل الدفاع، ولكن من الصعب جداً الكشف عن مفهوم الذات الخاص، فمن السهل للفرد أن يقول إن له زوجاً وزوجة، لكنه من الصعب أن يقول إن له عشيقا أو عشيقة.

في إطار المنحى الإنساني، قدم عبد الغفار إطاراً نظرياً جديداً يقوم على أساس عدد من المسلمات الأساسية، وهي أن الإنسان يتميز عن غيره من المخلوقات بتكوينه العقلي، كما أن الإنسان بطبيعته خير، وأن حريته وإرادته وقيمه وفلسفته وجوانبه الروحية هم محددات إنسانية، ثم قدم عبد الغفار مفهوم إرادة الوجود ويقصد بها تلك القوة الدائمة الدفع والتوجيه والتنظيم لنشاط الفرد، بغية تحقيق وجوده والوصول إلى مستوى مناسب من الإنسانية الكاملة.

يرى راجح أن مفهوم الذات هو فكرة الفرد عن نفسه أي الصورة التي يكونها عن نفسه بنفسه من خلال ما تتسم به من صفات وقدرات جسمية وعقلية وانفعالية بالإضافة إلى القيم والمعايير الاجتماعية التي ينتمي إليها، كما يذكر الطموح، فهو الذي يوجه الفرد في اختيار أعماله وأصدقائه وزوجته ومهنته والكتب التي يقرأها والأماكن التي يرتادها... ويقول أيضا أن من بين أسباب استصغار الذات أو كرهها بعد الشقة بين ما يرغب فيه الفرد وبين ما يقدر عليه بالفعل، مما يولد الشعور بالنقص أو العجز والشعور بالذنب.

مما تقدم يمكن استخلاص النقاط التالية:

1. أكدت الدراسات السابقة على أن الذات موضوع وليس عملية ويظهر ذلك جلياً عند جيمس عندما اعتبر الذات كموضوع وهي الذات التجريبية العملية، كذلك أكد على ذلك كل من (شاين وهيلكارد وسيموندس وروجرز)، وقد استخدمت كثير من التعبيرات في النظريات الذاتية مثل المدركات الذاتية، والتقييمات الذاتية، والنقد الذاتي، وشعور المرء بارتياح نحو ذاته التي تشير إلى مفهوم الذات كموضوع.
2. تتكون الذات من الصورة المنعكسة عن الآخرين، والصورة التي يراها الفرد عن نفسه، وهذا ما أكد عليه كولي الذي يرى المجتمع مرآة يرى الفرد فيها نفسه والتي توسع فيها كل من ميد Mead، ساربينSarbin، سوليفان Sullivan.
3. يختلف المفكرون في نظرتهم إلى كيفية معرفة مفهوم الذات. روجرز يؤكد على التقرير الذاتي (Self report) فقد أشار إلى أن أحسن حال ممكن لفهم السلوك هو من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه، بينما يرفض هليكارد الأسلوب المباشر فيما يظنه الفرد عن نفسه لأن العوامل اللاشعورية يمكن أن تشوه الذات، لذلك يميل الأخير إلى استخدام الوسائل الاسقاطية أو المقابلات الاكلينكية، وهذا ما يؤكد عليه فرويد.

4. يظهر من خلال نظرة روجرز إلى النفس، التفاؤل على المستوى الفرد الذي قد لا يلمس عند فرويد، حيث يعتقد روجرز إن الإنسان يستطيع شعورياً وعقلانياً أن يتحكم في نفسه، وأن يتحول من الأساليب غير المرغوبة في الفكر والسلوك إلى الأساليب المرغوبة، حيث لا يؤمن روجرز بأن الفرد محكوم بالقوى اللاشعورية أو بخبرات الطفولة المبكرة.
5. إن في هذه تأكيداً على الجانب الذاتي دون اعتبار الجانب الموضوعي من خلال إعطاء الفرد الحق في تقرير مصيره وفقا لإدراكه الذاتي.
6. وقد يسلك سلوكاً غير مقبول، وليس له الحق في أن يؤثر في الآخرين من خلال السلوك الخاطئ.
7. إن مفهوم الذات بحد ذاته لا يمكن ملاحظته، ولكن يمكن الاستدلال عليه من خلال السلوك، وهو ينمو مع الخبرة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين وخاصة القريبين منه.
8. لا يوجد اتفاق بين المتهمين في هذا المجال على الذات والأنا ففرويد أكد على الأنا واغفل الذات، ومنهم من ركز على فكرة الذات مثل جيمس، ولاند هولم وميد وكولي، وهناك من يدمج بين نظرية فرويد للتحليل النفسي وبين النظرية الاجتماعية لميد.
9. هناك اتفاق بين المهتمين على أن ماهية مفهوم الذات متعلم وليس وراثي، ولكن الاختلاف في نوعية الفكرة التي يحملها الفرد تجاه ذاته هل هي شعورية؟ أو شعورية وغير شعورية فمثلاً ذهب سينج وكومز (1949) وروجرز (1951) إنها فكرة شعورية بينما ذهب ليكي أن كون الفكرة التي يحملها الفرد تجاه ذاته شعورية وغير شعورية ويتفق معه إسماعيل 1961 وزهران 1977.
10. إن بعض المهتمين يرون مفهوم الذات بصورة إجمالية دون تحلله أو تفككه إلى عناصر ومستويات مثل سنيج وكومز وليكي بينما يحلله آخرون مثل جيمس 1950 وساربين 1952.
11. إن العوامل التي تؤثر في مفهوم الذات كثيرة ومتشبعة، فهو يتأثر بالأفراد المقربين له كالأب والأم والمعلم، والأقران، ويتأثر بالنضج والتعلم، ويتأثر بالحاجات والأمن، والحب، احترام الذات، تحقيق الذات ويتأثر بالمعتقدات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات، وهذه عرضة للتغيير، فما زالت هذه عرضة للتغيير.. إذن يمكن أن يتغير مفهوم الذات عند الفرد وخاصة في المراحل العمرية الأولى من خلال التدخلات العلمية والموضوعية.
12. تأكيد بعض العلماء والباحثين على الاتجاه الاجتماعي في تفسير مفهوم الذات ومنهم يونج (1931)، وميد (1934) وإسماعيل (1961)، وزهران (1978)، بينما أكد آخرون في تفسير الذات على التحليل النفسي كفرويد وكوفكا الذين ركزوا بشكل أساسي على الأنا التي تعد المحرك والمسيطر في ذات الوقت

على الدوافع، ومنهم من أكد على الاتجاه (Phenomenology) في تفسير مفهوم الذات والذي يتميز بأنه يركز على العالم كما يدركه الفرد أو على العالم الذاتي للشخص كما في ذلك إدراك الفرد لذاته مثل سنيج وكومز(1949)، سيمونس(1951)، روجرز (1951)، وقسم آخر جمع بين الاتجاه الاجتماعي والاتجاه الظاهراتي مثل راجح (1985).

13. ذكر عبد الغفار (1980) أن الإنسان خير بطبيعته. وأرى أن النفس الإنسانية تتكون من مجموعة من العناصر المتضادة، ففيها مثلا عنصرا الخير والشر بدليل قوله تعالى ﴿ ونَفْسٍ مَا سَوَاهَا فَأَلْهَمَهَا فَجُورَهَا وتَقْوَاهَا، قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾؛ كما أن عنصر الخير أكثر تجسيداً للعقل الذي يحتاج إلى إرادة ومجالدة، بينما يكون عنصر الشر أكثر تجسيد للعاطفة التي تكون سهلة وأكثر طواعية للأفراد وخاصة لصغار السن، إن مفهوم الذات مصطلح نفسي يعبر عن مفهوم افتراضي يشتمل على جميع الآراء والأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه فضلاً عن المعتقدات والقيم والقناعات والطموحات المستقبلية التي تتأثر إلى حد كبير في النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.

يدرك مفهوم الذات الافتراضي من خلال رؤية الفرد لنفسه ورؤية الآخرين له، وما يرتبط به من متغيرات كثيرة بيئية ووراثية، وقد لا تمثل هذه الادراكات التي يتوصل إليها الفرد حقيقة كنه، وقد تكون هذه الصورة هي النموذج الذي يرغبه الفرد. ولا بد من الذكر إن الفروع التي تتفرع من مفهوم الذات العام لا يمكن أن تستقل شكل مطلق. وإنما تتأثر كل منها بالأخرى، فيتأثر مفهوم الذات الجسمي بمفهوم الذات الاجتماعي، كما يتأثر مفهوم الذات النفسي بالجسمي والاجتماعي، ويتأثر مفهوم الذات المدرك والاجتماعي بمفهوم الذات المثالي.

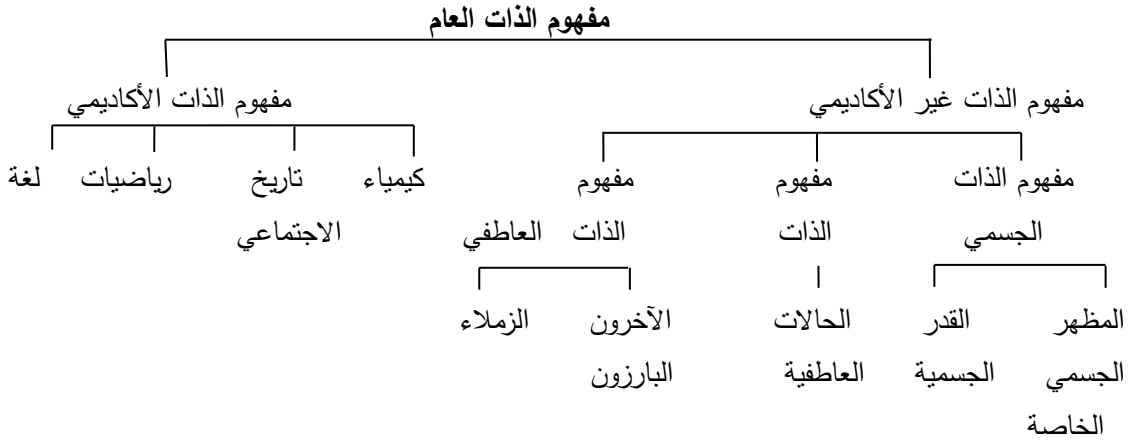
وليس بالضرورة أن يكون مفهوم الذات المثالي واقعياً إذ قد يكون غير واقعي وكلما كان مفهوم الذات المدرك هو المسيطر فيكون مفهوم الذات المثالي أكثر واقعية لأنه بني على تقييمات واقعية لكفاءات الفرد وقدراته.

تبين من خلال ما سبق في الفقرة تعدد التعريفات المتعلقة بمفهوم الذات، ولم يكن هناك تعريف واحد يتفق عليه المهتمون، ومن الطبيعي أن تختلف وجهات النظر حول الإطار النظري لمفهوم الذات.

من أقدم وجهات النظر تلك التي تعتبر مفهوم الذات أحادي البعد(ConstructUndimensional)، ولا وقت وجهة النظر هذه القبول والتأييد من عدد من الدارسين مثل روزنبركRosenberg.

أما وجهة النظر الثانية فتعتبر مفهوم الذات نموذجا هرميا (Hierarchical Model) وقد اقترحت من قبل شافلسون وزملائه (Shqvelson et al) ولاقت وجهة النظر هذه قبول عدد من الدارسين مثل (Byrne) ويقترح هذا الإطار أن المفاهيم المتعددة الجوانب يمكن أن تشكل هرماً، قمته مفهوم الذات العام، وقاعدته خبرات الفرد في المواقف الخاصة والشكل التالي يوضح ذلك.

شكل رقم (01): أبعاد مفهوم الذات



3 أنواع مفهوم الذات:

هنالك باحثون كثيرون تحدثوا عن خصائص مفهوم الذات. شافلسون وزملاءه (Shavelson et al)شافلسون وبولص (Shavelson and Bolus) حددوا مفهوم الذات بعدد من الخصائص.

1. **مفهوم الذات منظم** (Organized): إن الفرد يدرك ذاته من خلال الخبرات المتنوعة التي تزوده بالمعلومات، ويقوم الفرد بإعادة تنظيمها حيث يصوغها ويصنفها وفقاً لثقافته الخاصة.

فهي طريقة لإعطاء الخبرات التي يمر بها الأفراد معنى فالطفل مثلاً ينظم الخبرات التي يمر بها والخاصة بعائلته، أصدقائه مدرسته، أقربائه.فأول خاصية لمفهوم الذات هو أنه بناء منظم يصنف فيه الناس المعلومات التي لديهم عن أنفسهم في فئات ويربطون هذه الفئات بعضها ببعض.

إن عملية تنظيم الخبرات ليست بشكل واحد ومحتوى واحد وإنما تختلف تبعاً للمتغيرات البيئية التي يتعرض لها الفرد التي تمثل ثقافته الخاصة، لكنهم يشتركون معاً في عملية تنظيم الخبرات والتي تعد إحدى خصائص مفهوم الذات.

2. **مفهوم الذات متعدد الجوانب (Multifaceted)**: مازال الفرد يصنف الخبرات التي يمر بها إلى فئات، وقد يشاركه الكثير في هذه التصنيفات، إذا لمفهوم الذات جوانب متعددة وليس أحادي الجانب

قد تكون هذه التصنيفات في مجالات كالمدرسة، التقبل الاجتماعي، الجاذبية الجسمية، القدرة العقلية والجسمية... الخ.

3. **مفهوم الذات هرمي(Hierqrqchical)**: يشكل الذات هرماً قاعدته الخبرات التي يمر بها الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات العام.

هناك من يقسم قمة الهرم إلى قسمين (مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات غير الأكاديمي). كل منها ينقسم إلى أجزاء، فالجانب الأكاديمي يتفرع إلى مفاهيم تتعلق بمفهوم الذات القدرة، مفهوم الذات التحصيلي التي بدورها تنقسم إلى جوانب أكثر تحديدا كالمفاهيم التي تتعلق بالعلوم الطبيعية، الاجتماعية اللغات، الرياضيات.

أما مفهوم الذات غير الأكاديمي فتنقسم إلى:

أ. الذات الجسمية وتتفرع بدورها إلى مفهوم المظهر العام، مفهوم كل عضو من الأعضاء، مفهوم لون البشرة.

ب. الذات الاجتماعية وتتفرع إلى مفهوم تقبل الذات، مفهوم القبول الاجتماعي، مفهوم تقبل الغير.

ج. الذات النفسية وتنقسم بدورها إلى مفهوم الانطباعات الشخصية، مفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة، مفهوم الاتجاهات.

لابد من الذكر أنه لا يوجد اتفاق بين المتهمين على تقسيم معين فمثلاً سونج وهايتي (Song and Hattie) يقسمان مفهوم الذات إلى ثلاثة أقسام:

أ. مفهوم الذات الأكاديمي ويتضمن الذات التحصيلية ومفهوم ذات القدرة (العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية واللغات والرياضيات) إلى مفهوم الذات الصفي.

ب. مفهوم الذات الظاهرة ويتضمن مفهوم الذات الجسمية والثقة بالذات.

ج. مفهوم الذات الاجتماعية ويتضمن مفهوم الذات العائلي ومفهوم الذات الرفاق ويمكن أن يكون التدرج الهرمي لمفهوم الذات متكونا:

- **الجانب الجسمي:** ويتفرع إلى المظهر العام، التناسق بين أعضاء الجسم، شكل ولون الجسم، تناسق أعضاء الوجه، لون العيون، لون الشعر وهكذا إلى فروع دقيقة.
- **الجانب الاجتماعي:** الذي يجسد تفاعل الفرد مع الآخرين، والذي يحدد من خلاله درجة التقبل والقبول حيث يتفرع إلى مفهوم تقبل الذات، ومفهوم القبول الاجتماعي والذي يتفرع إلى مفهوم القبول الأسري مفهوم قبول الأقران، مفهوم القبول المدرسي.

- **الجانب الانفعالي:** ويتفرع إلى مفهوم الانطباعات الشخصية، ومفهوم الأحاسيس والمشاعر الذاتية الخاصة.
- **الجانب العقلي:** والذي يرتبط بالقدرات الذهنية التي يجسدها بشكل أساسي الجانب الأكاديمي الذي يتفرع إلى مفهوم الذات اللغات ومفهوم الذات العلوم ومفهوم الذات الرياضيات، وهكذا.

4. **مفهوم الذات ثابت Stable:** يتسم مفهوم الذات بالثبات النسبي وخاصة في قمة الهرم، ويقل ثباته كلما نزلنا من قمة الهرم إلى قاعدته حيث يتنوع مفهوم الذات بشكل كبير وذلك لتنوع المواقف فمفهوم الذات الأكاديمي مثلاً أكثر ثباتاً من مفهوم تقبل الغير. ولابد من الإشارة إلى أن هذا يتعلق بالمرحلة العمرية الواحدة، لأن المفاهيم قد تتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى وذلك نظراً للمواقف والأحداث والخبرات التي يمر بها الفرد.

1- مفهوم الذات نمائي (تطوري) Développemental:

تتنوع جوانب مفهوم الذات لدى الفرد خلال مراحل تطوره فهو لا يميز في مرحلة الطفولة نفسه عن البيئة المحيطة به. وهم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها.

فالطفل يولد ولا يدرك ذاته كتكوين نفسي فهو يستجيب إلى البيئة للإشباع البيولوجي السريع، ولا يستطيع أن يميز نفسه عن العالم الخارجي، ويبدأ شعور الفرد بذاته عندما يدرك أنه منفصل عن والديه كما يميز ذاته عن العالم الخارجي، ولكن لا يكون تنظيماً كلياً وإنما يحدث ذلك مع مرور الزمن.

وتتطور مفاهيم جديدة كلما تقدم العمر عبر المراهقة والبلوغ حيث أن الفرد كلما نما زادت مفاهيمه وخبراته، ويصبح له القدرة على إيجاد التكامل فيما بين هذه الخبرات بأجزائها الفرعية لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً.

2- مفهوم الذات تقييمي (Evaluative):

أي مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية ووصفية، فيعطي الفرد تقييماً لذاته في كل مواقف حيلته فهو لا يقتصر على وصف ذاته فحسب، وإنما يقيم ذاته في المواقف التي يمر بها، وقد تصدر التقييمات لذاته بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع المثالية، أو يعدد تقييماته بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء، أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي تبعا لاختلاف الانفراد والمواقف أيضا.

3- مفهوم الذات فارقي (Differentiable)

هناك تمايز بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري فمثلا مفهوم الذات الجسمية ترتبط بمفهوم المظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات.

ومفهوم الذات القدرة العقلية يفترض أن ترتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية، كذلك ما يتعلق بالمفهوم الأضيق فمفهوم الذات للقدرة الأكاديمية في الرياضيات مرتبط بتحصيل الفرد في الرياضيات أكثر من ارتباطه بالدراسات الاجتماعية.

4-تشكيل مفهوم الذات:

أن مفهوم الذات ليس شيئاً موروثاً لدى الإنسان، وإنما يتشكل خلال التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها ابتداءاً من الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة كما أن الوعي بالذات يبدأ ضيقاً عند بداية حياته فينمو ويتطور باتساع البيئة التي يتعامل بها، ومن خلال الخبرات الجزئية والمواقف التي يمر بها الفرد في أثناء محاولته للتكيف مع البيئة المحيطة به.

إن المصدر الأول الذي يشكل مفهوم الذات هو الصورة الجسمية، فبنية الجسم ومظهره وحجمه تعد من الأمور الحيوية والتي تمول الفرد مفهومه لذاته وبخاصة في سنواته الأولى، عدس وتوق[1] فطول الفرد، ووزنه، ولون بشرته، وسلامة حواسه، وتناسق جسمه، كلها ترتبط باتجاهه نحو نفسه وشعوره بكفاءته وتقبله لذاته، وهذه تؤثر بإيجابية أو سلبية على مفهوم الذات.

قد أشارت قطامي وبرهوم إلى أن الدراسات توصلت إلى أن النضج الجسمي المبكر له نتائج عكسية على الإناث حيث يملن إلى الانطواء والانعزال عن زميلاتهن، وذلك لأنهن يحملن إهتمامات ورغبات تختلف عن الاهتمامات والرغبات الموجودة لدى الإناث في مجموعتها العمرية (كالاهتمامات الجنسية)، وأتحفظ فيها وصلت إليه هذه الدراسة لأن النضج الجسمي المبكر وما يرتبط به قد يكون له تأثير ايجابي في رؤية الفرد لنفسه، وخاصة إذا ارتبط ذلك بثقافة جنسية.

كما أن اللغة تساعد في تطوير مفهوم الذات، فاستعمال بعض الضمائر كياء الملكية وضمائر الغائب دليل على تمييز الطفل لذاته. يذكر بيرنز (Burns) إن معظم الأطفال يبدءون باستخدام الضمائر في السنة الثانية حيث يكون الاستخدام مشوشاً غير دقيق، فالطفل يسمع أمه تخاطبه بالضمير أنت فعندما يتكلم يقول أنت بدلاً من الضمير أنا، وقد يتكلم بضمير الغائب.

إن زيادة الضمائر في لغته تعكس زيادة في لغة الطفل، إذ يستطيع من خلالها التعبير عن نفسه كفرد له مشاعره وحاجاته وخصائصه، وتشكل مؤشراً لنضج فهمه لوجوده ودليل على تمييز الطفل لذاته عن الآخرين.

يتحدث أريكسون Erikson حول المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي وهي مرحلة تطوير الشعور بالهوية، والتغلب على الشعور باضطراب الهوية وعدم تمييزها والتي تبدأ من عمر 12 وحتى سنة 18، إذ تكون هذه المرحلة من النوع الصعب والحساس في حياة الأفراد، وفيها تقترب الطفولة من نهايتها بمراحلها المختلفة، والبدء بتكوين هوية خاصة به تحدد موقفه من العالم، وتأتي هذه المرحلة موازية للمرحلة الخامسة عند فرويد وهي المرحلة الجنسية (علاونة، 1989ص 65-73).

إن اللغة لها تأثيرها في نشأة الطفل حيث أن هناك علاقة بين اللغة والتطور الذهني، فكلما اتسعت دائرة الطفل اللغوية انعكست بشكل إيجابي على تطوره الذهني، كما أن هناك علاقة بين اللغة والأفكار حيث أن كلاً منها يؤثر في الآخر...لذلك تعتبر اللغة من المصادر المهمة التي تؤثر في تشكيل مفهوم الذات.

والتغذية الراجعة تعتبر المصدر الآخر التي تشكل مفهوم الذات وخاصة من ذوي الأهمية بالنسبة للطفل كالوالدين والأقرباء والمعلمين والأقران، وقد أثار كولي إلى مرآة الذات حيث يصف مفهوم الذات بأنه انعكاس لما في عيون الآخرين (Burns, 1981).

فالتغذية الراجعة للطفل على كيفية الشعور نحوه لها أثرها في رؤيته لنفسه، وما يقوم به الآباء من تقبيل ومعانقة وابتسامة وكلام وما يقدمه من تغذية وملابس كلها رسائل تجعل له قيمة من قبل الآخرين خاصة المقربين له، فالطفل يرى نفسه من خلال سلوك الآخرين له. وكلما اتسعت رقعة الطفل دخلت عناصر جديدة لها أهميتها بالنسبة للطفل كالمعلمين وأقران الدراسة.

وتعد الخبرات المدرسية من المصادر المهمة في تشكيل مفهوم الذات، فالمعلم له دوره الكبير في تشكيل مفهوم الطفل لذاته من خلال الطرق والأساليب التربوية الحديثة، كما أن النجاح والفشل الدراسي يؤثران في الطريقة التي ينظر بها الطلبة إلى أنفسهم. فالطلبة ذوو التحصيل المرتفع من المحتمل إن يطوروا مشاعر ايجابية نحو ذواتهم وقدراتهم والعكس صحيح.

أما خبرات النشأة الأولى للطفل من المصادر الحيوية في تشكيل مفهومه لذاته، حيث تكون الأفكار والمشاعر والاتجاهات من خلال التنشئة الاجتماعية وتفاعله اليومي في البيئة التي يعيش فيها وما يتلقى من أساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية، وخبرات الفشل والنجاح والوضع الاجتماعي والاقتصادي.

ولعل أهم مصدر لهذه التنشئة هي خبرات التنشئة الأسرية، حيث يتأثر مفهوم الذات إلى حد كبير في العلاقات الأسرية بين الطفل وولديه، فالطفل الذي يعامل على أنه محبوب فهو يشعر بنفسه كذلك.

لذلك فإن كثيراً من الدراسات بحثت أثر فقدان أحد الوالدين أو كليهما أو التصدع الأسري وتوصلت إلى أن هناك فرقاً في مفهوم الذات بين هؤلاء الأطفال وأقرانهم الذي يعيشون في كنف والديهم مثل: عدس (1981)، القيسي(1988)، مصطفى (1990).

حيث أن للوالدين دور هام في تكوين الذات المدركة أو الواقعية لدى الأطفال، حيث يقوم الوالدان من خلال عمليتي الثواب والعقاب بإبقاء السلوك المرغوب والمقبول اجتماعيا واستبعاد غير المرغوب منه كما سيهم الوالدان في تشكيل الذات المثالية لدى الأطفال، ذلك أن الطفل يقوم بتمثل المعايير والقيم الخلقية التي يوجهه والده بالالتزام بها وإتباعها.

تقول ويلي (Wylie, 1961): تبدأ عملية التقمص والاحتذاء بالنموذج المتمثل في صورة الأب أو الأم والتي أكدتها نظرية التحليل النفسي من أهم العمليات النفسية التي تشكل الذات المثالية لدى الطفل.ومن ناحية أخرى فإن محتوى مفهوم الذات يزداد كلما اتسعت رقعة بيئة الطفل لأنها تتأثر بعمليات النضج والتعلم والتنشئة الاجتماعية

قام جيرزيلد (Jersild, 1963) بتحليل ثلاثة آلاف تقرير كتبها تلاميذ المرحلة الابتدائية والثانوية وطلبة الكليات تحت عنوان ماذا أحب؟ وماذا أكره في نفسي؟ ودعم هذا الإجراء بالقابلات والمناقشات مع عدد من التلاميذ. فكانت نتائج تحليل التقارير الذاتية، هو تصنيف استجاباتهم إلى مجموعات شملت الخصائص الجسمية والحالة الصحية، والقدرات العقلية والمدرسية والعمل المدرسي والاتجاهات نحوها، والعلاقات العائلية والاجتماعية والسمات الشخصية بما فيها المزاج، الطبع، النزاعات والانفعالات والأفكار والاهتمامات والخبرات الدينية والاستقلالية والاعتماد على النفس، كما شملت أيضاً المواهب الخاصة والرياضة والألعاب والهويات.

أما دراسة لايفلسي وبروملي في (Bruns, 1981) فهدفت معرفة علاقة نسب العبارات الوصفية بالعمر والجنس وعامل الذكاء، فتبين أن عبارات الأوصاف التي تتعلق بالمعلومات الشخصية تناقضت مع زيادة العمر، وشكلت هذه العبارات 39% من عبارات من أعمارهم سبع سنوات، بينما كانت 6% من عبارات الذين هم في سن 14 سنة، أما العبارات التي تتعلق بالمظهر الجسمي فقد أظهرت زيادة مفاجئة عن أعمار 15 سنة، وتدل هذه الزيادة على الأهمية التي يعطيها المراهقون إلى مرآة الجسم والجاذبية الجسمية بالنسبة للحبس الأخر.

كما رافقت زيادة العمر زيادة في العبارات التي تتعلق بالصفات الجسمية والاتجاهات نحو الذات ونحو الآخرين. وكانت نسبة العبارات المتعلقة بسمات الشخصية واتساق السلوك تشكل 4% من عبارات من هم في السنة السابعة من العمر، بينما تشكل هذه العبارة 35% من عبارات من هم في سن (14) سنة، مما تشير إلى اهتمام المراهقين بذواتهم وبالعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، كما اتصفت عبارات الأطفال بالسطحية ووصف ما هو محسوس كالمظهر، والممتلكات (لون الشعر، العاب، هوايات تمارس طعام يفضل) تصبح أكثر تحديداً وتطور مع زيادة ذكر الصفات النفسية في نهاية المرحلة الإعدادية.

ويزداد كذلك في سن المراهقة ذكر العبارات دليل على أن محاولة المراهقين تشكيل مفهوم ذات مستقر يجسد مجموعة من القيم، لأن معلومات الفرد عن نفسه تكون أحسن تنظيماً واتساقاً وتلاحماً في هذه المرحلة. ويظهر المراهقون أكثر إدراكا لمجتمعهم وأكثر اهتماماً بتقييم الآخرين لهم.

أم بالنسبة للجنس فقد أظهرت ثلاث فئات من عبارات الأوصاف لها أثر في الجنس، حيث كانت عبارات الذكور التي تتعلق بالهويات والاهتمامات أكثر من البنات، في حين كانت عبارات الإناث أكثر بالنسبة للعلاقات مع الجنس الآخر والعلاقات العائلية والأقارب. وقد علل الباحثان ذلك إلى اختلاف معدل النضج بين الذكور والإناث.

أما فيما يتعلق بالذكاء، فقد ركزت عبارات الأطفال الأكثر ذكاءً على الأمور الملموسة كالمظهر العام، رفاق اللعب والعلاقات مع الجنس الآخر، بينما ركزت عبارات الأطفال الأكثر ذكاءً على سمات الشخصية والسلوك.

تبين من ذلك أن مفهوم الذات يتأثر بالعمر، ففي مرحلة المراهقة يؤثر النضج الجسمي في نفسية المراهق حيث يعطيه أهمية كبرى بالمقارنة مع أقرانه بكل ما يتعلق بجسمه، فهو يهتم بالانطباعات والآراء والتعليقات التي يسمعها من رفاقه وخاصة من الجنس الآخر، حيث يؤثر هذا في مفهوم الذات ومفهوم الذات الجسمي بشكل خاص، كما أن المهتمين في هذا المجال يقولون أن أبعاد مفهوم الذات تكون واضحة بتقدم العمر بينما لا تكون كذلك قبل سن 8 سنوات (مارش وكرافين وديبوس March & Graven & Depus, 1991).

كما يتأثر مفهوم الذات بالأدوار الاجتماعية التي يقوم بها منذ طفولته، لأن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات، وأن مفهوم الذات الموجب يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية نجاحاً فالعلاقة بين التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات علاقة موجبة.

من خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن مفهوم الذات يشمل كل ما يدركه الفرد بصورة المركبة والمؤلفة من تفكيره عن نفسه وتحصيله وخصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية ورؤيته بما يتمنى أن يكون عليه.

وهناك آراء متعددة ذكرت أبعاد مفهوم الذات ويعتبر وليم جيمس أول من ذكر أبعاده وهي:

أ. الذات كما يعتقد الفرد بوجودها في الواقع، وهو ما اصطلح عليه بين علماء النفس بالذات المدركة.

ب. الذات كما يرونها الآخرون وهي ما تقابل ما اصطلح عليه ذات الاجتماعية.

ج. الذات كما يتمنى الفرد أن يكون عليه وهي تقابل ما اصطلح عليه بالذات المثالية.

أضاف جيمس بعداً آخر سماه بالذات الممتدة (The Extended Self) ويمثل كل ما يمتلكه الفرد، وما يشترك به مع الآخرين مثل العائلة، الوطن، العمل (ابستاين Epstein).

أما كولي Cooley فذكر الذات المنعكسة (Reflected Self) وهو تصور الفرد لما هو عليه من خلال انعكاس ذلك من الآخرين، والذات الاجتماعية (Social Self) وهي الخبرات الناتجة من خلال انضمام الفرد مع المجموعة كأن يكون في نادي معين، طائفة دينية، حزب...

أما ميد Mead فيقول أنه يمكن أن تنشأ للفرد عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى، ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية، فقد تنمو لدى الفرد مثلاً ذات عائلية تعكس الاتجاهات التي تعبر عنها أسرته، وذات مدرسية تعكس اتجاهات معلميه وزملائه (جلال).

أما أبعاد لندهولم Landholem فتتسم بالبساطة والوضوح حيث ذكر الذات الذاتية وهي ما يعتقده الفرد عن ذاته وهي ليست ثابتة.

والذات الموضوعية وهي ما يعتقده الآخرون في الفرد (لابين وجرين)، بينما ذهب مورفي إلى ذكر الذات المثالية والذات المحيطة، وقد فرق كاتل (Cattel) بين ثلاثة أبعاد للذات وهي الذات البنائية(Structural Self) وهي بمثابة المؤثر المنظم الرئيسي الذي يمارس تأثيره في السمات الدينامية في تفاعلها والذات المثالية ثم الذات العقلية (هول وليندزي).

ويعتقد سيموندس (Symonds) أن الذات تتكون من الأبعاد الآتية:

أ. كيفية إدراك الفرد لنفسه.

ب. معتقدات الفرد مع نفسه.

ج. تقييم الفرد لنفسه.

د. الأساليب السلوكية التي يحاول الفرد بها تقوية ذاته والدفاع عنها (الشرقاوي).

ويرى إسماعيل إن أبعاد الذات.

أ. الذات الواقعية كما هي في الواقع.

ب. الذات المثالية ما يتمنى الفرد أن يكون عليه.

ج. الذات العادية أي من حيث توفر مفهوم الذات عند الآخرين.

أما فرنون فقد ذهب إلى أن الذات مكونة من عدد من المستويات الإدراكية في تكوين الشخص الداخلي متدرجة من مستوى أعلى إلى أدنى وفقاً لما يتضمنه من محتويات شعورية ولا شعورية، كما يقول أن كل فرد لديه ذات مركزية تعد من محتويات شعورية ولا شعورية، كما يقول أن كل فرد لديه ذات مركزية تعد بمثابة النواة التي تتجمع حولها الأجزاء الأخرى والتي تتكون من الذات الاجتماعية، والذات الشعورية الخاصة، والذات البصيرة، والذات العميقة، وقد تتعارض هذه الأجزاء فيما بينها، ولكنها تسعى دائماً إلى الوحدة والتكامل.

وقد ذكر زهران مستويات الذات عند فرنون كمايلي:

1. المستوى الأعلى، ويتكون من الذات الاجتماعية والعادية التي يعرضها الفرد للمعارف والغرباء والأخصائيين النفسيين.
2. الذات الشعورية الخاصة: كما يدركها الشخص المتوافق، ويعبر عنها بشكل لفظي لأصدقائه المقربين فقط.
3. الذات البصيرة، وتعني رؤية الفرد لذاته بصدق على حقيقتها وتقبله لها والتي يتحقق منها الفرد عندما يوضع في موقف تحليل شامل، مثل ما يحدث في عملية العلاج النفسي الممركز حول العميل أو التوجيه النفسي.
4. الذات العميقة أو المكتوبة: ويختلف هذا المستوى عن سابقه بأنه لاشعوري، وتناظر الذات العميقة عند فرنون اللاشعور عند فرويد والذي يمثل الغرائز العدوانية والجنسية.

يمكن الكشف عنها أو التوصل إلى صورتها عن طريق العلاج النفسي أو التحليل النفسي.وأضاف زهران إلى مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات المثالي، مفهوم الذات الخاص أو السري (العوري) وهو الجزء المتعلق بالخبرات المخجلة والبغيضة والمؤلمة والتي لا يود الفرد إظهارها.

وحلل سويف الذات المنعكسة (الاجتماعية) إلى عناصر ثلاث هي:

1. تخلينا لما نبدو عليه في نظر الآخرين.

2. تخلينا لحكم الآخرين.
3. ما يترتب على ذلك من شعور بالزهو أو الهوان.

ولا يختلف فهمي عمن سبقوه حيث ذكر ثلاثة أبعاد لمفهوم الذات:

أ. فكرة الفرد عن نفسه (قدراته، وإمكاناته) فقد يرى أنه شخص له كيان، ذو قدرة على التعلم، وقوة جسمية وعلى العكس قد يشعر أنه فاشل، أو أنه قليل الأهمية، ضعيف القدرات، فرص النجاح أمامه ضئيلة.

ب. فكرة الفرد عن نفسه من خلال علاقته بالآخرين، فقد يرى الشخص أنه مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه.

ج. نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون وهي الذات المثالية.

ويرى شافلسون (Shvelson) أن مستويات مفهوم الذات تبدأ بمفهوم الذات العام ثم تنقسم إلى مفهوم ذات أكاديمي ويشمل مفاهيم عن المواد الدراسية، ومفهوم ذات غير أكاديمي ويشمل مفاهيم ذات اجتماعية وانفعالية وجسمية.

إما بيرنز (Burns) فذك أبعاد مفهوم الذات بجانبيه الجسمي والنفسي حيث ذكر مفهوم الذات المؤقت إضافة إلى مفهوم الذات المدرك ومفهوم الذات الاجتماعي ومفهوم الذات المثالي.

نستخلص مما ذكر أن أكثر الأبعاد التي ذكرت وأكد عليها المختصون هي:

1. يتكون مفهوم الذات من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته، وهي عبارة عن إدراك الفرد لذاته كما هي على حقيقتها وليس كما يتمنى، ويشمل هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ودوره في البيئة التي يعيش فيها وقيمة ومعتقداته وطموحاته.
2. مفهوم الذات الاجتماعي وهو عبارةعن مدركات الفرد وتصوراته وفقاً لما ينعكس من خلال تفاعله مع الآخرين.

أي شعور الفرد وتصوره لكيفية تصور الآخرين له من خلال القول والفعل.ولا يمكن أن تكون آراء الآخرين على نفس الدرجة من الأهمية، فرأي المعلم ليس كرأي الزميل، ورأي الأم ليس كرأي أم صديقة.

إذ أن الطفل الذي يكون مرغوباً فيه ومحبوباً من قبل الناس المقربين له كالآباء والمعلمين والأقرباء والأقران يكون مفهوماً اجتماعياً ايجابياً، بينما الطفل النقيض الذي يقابل بالرفض والكره من قبل هؤلاء الذي ذكروا أعلاه يكون مفهوماً اجتماعياً سلبياً. وتشكيل مفهوم الذات الاجتماعي يعتمد على الكيفية التي يعامل بها الناس المقربون للأطفال.

3. مفهوم الذات المثالي وهو ما يتمنى المرء أن يكون عليه سواءً من الناحية الجسمية أو النفسية أو العقلية أو جميعها.

إن هذه الأبعاد لا تكون مستقلة عن بعضها حيث تؤثر بعضها البعض فيتأثر مفهوم الذات النفسي بمفهوم الذات الجسمي، ومفهوم الذات المدرك بمفهوم الذات الاجتماعي، ويتأثر مفهوم الذات المثالي بمفهوم الذات المدرك والاجتماعي.

يرى هارلوك (Hurlock, 1974) أن مفهوم الذات المثالي سواءً كان واقعياً أم غير واقعي فإنه يتحدد بمدى سيطرة كل من مفهوم الذات المؤقت والمدرك، فإذا كان مفهوم الذات المدرك هو المسيطر فإن مفهوم الذات المثالي غالباً ما يكون أكثر واقعية في هذه الحالة لكونه بني على تقييمات واقعية لكفاءات الفرد وقدراته.

5-وظائف مفهوم الذات:

يتفق العلماء والباحثون على أن مفهوم الذات يعتبر حجر الزاوية في الشخصية، وأن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها وجعله بهوية تميزه عن الآخرين.

يقول البورت (Allport)أن وظائف الذات هي العمل على وحدة وتماسك الشخصية وتميز فرد على آخر، وهي تساعد على اتساق الفرد وتقييماته ومقاصده.

كذلك استخدم البورت الذات الممتدة المميزة ومن وظائفها إحساس الفرد بذاته الجسمية والإحساس بهوية الذات وماهيتها، ورغبة الفرد في ارتقاء الأنا وامتدادها، وتلك الوظائف تبدأ في مرحلة الطفولة، وتعد الذات المنطقية العاقلة، وكفاح الذات من أجل الحياة وسعيها نحو المعرفة من أهم مظاهر الذات الممتدة في المرحلة التابعة.

أما رأي ليكي (Lecky, 1945) فيصيب فيما قدمنا له حيث يعتقد أن مفهوم الذات بوصفه بؤرة الشخصي دور رئيسي في تحديد المفاهيم التي يمكن استيعابها وتضمينها في التنظيم الكلي للشخصية. وهناك من يرى أن وظيفة مفهوم الذات الأساسية هو تنظيم عالم الخبرة من اجل التكيف السلوكي.

في هذا السياق يعتقد روجرزأنه بتعديل مفهوم الذات يحدث تغير في السلوك، وإنه بدخول خبرات جديدة ضمن تنظيم الذات بطريقة شعورية يزول الإحساس بالتناقض والتوتر.

يرى كولمان (Coleman) أن من وظائف مفهوم الذات نمو الشخصية. بينما يرى آخر، أكثر تحديداً، أن مفهوم الذات هو القطب الفاعل الذي يحدد سلوك الفرد. ويعتقد المليجي "إن مفهوم الذات يحدد أداء الفرد الفعلي".

ذهبت بيمر (Beemer) ابعد من ذلك فقالت إن مفهوم الذات يؤثر في تنظيم الإدراك، واستيعاب الخبرات وتحديد السلوك.

يجسد زهران(1997) في رؤيته لوظيفة مفهوم الذات كبرمجة لعالم الخبرة فهو يقول " بأن وظيفة مفهوم الذات وظيفة واقعية وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه، ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك ".

أما لابين وجرين فيعتقد أن مفهوم الذات هو الذي يقوم بصفة أساسية بتوجيه وضبط وتنظيم أداء الفرد وعمله؛ وتأسيساً على ذلك، يمكن القول أن مفهوم الذات هو العمل الجوهري في التحكم بالسلوك البشري، فهو قوة دافعة لتنظيم وضبط وتوجيه السلوك إذ يحدد الاستجابات الذاتية في مواقف الحياة المختلفة، كما أنه يعطي التفسيرات لاستجابات الآخرين، وإن ذلك يحدد أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين من جهة ومن جهة أخرى فهو يؤثر بشكل أو بآخر فيتحديد أسلوب تعامل الآخرين معه.

كما تتميز وظيفة مفهوم الذات بأنها انتقائية من خلال إدراكه للخبرات والمواقف التي يتعرض لها والتي تتلاءم أو تتعارض مع ميوله ورغباته وحاجاته واعتقاداته.لذلك تبتعد استجابات الفرد عن النمطية فقد تختلف استجابته في موقف مماثل وفق الزمن والمكان، فهو يسعى إلى تنظيمعالم الخبرة من اجل التكيف مع الذات ومع الآخرين والتي تدعو إلى اتساق الفرد.

6-قياس مفهوم الذات

لم تتزامن دراسة الذات التجريبية ووسائل قياسها مع ظهور أول النظريات إذ تعد نظرية الذات لوليم جيمس (1890) أول نظرية للذات ثم تبعه عدد من العلماء والباحثين.

بدأ الاهتمام بقياس مفهوم الذات عندما أخذت الأهداف التربوية تتسع لتشمل الجوانب الاجتماعية والانفعالية بعد أن كانت مقتصرة على الجانب المعرفي. وقد تزايد الاهتمام بقياس مفهوم الذات الذي يعد حجر الزاوية في الشخصية الأمر الذي أدى إلى تعدد الأساليب والأدوات التي تقيس مفهوم الذات.

يعد أسلوب الملاحظة من الأساليب القديمة التي لا يمكن التعويل عليها لعدم تقنين الإجراءات الخاصة بتسجيل الملاحظات، كذلك لا يمكن أن يكون هناك تطابق بين السلوك المشاهد وما ببغيه هذا السلوك.لذلك تخلى المهتمون بهذا المجال عن هذا الأسلوب، واستخدموا وسائل أكثر موضوعية لقياس

مفهوم الذات، هي طريقة التقارير الذاتية. وفي هذه الطريقة يكشف الفرد عن مستوى مفهومه لذاته من خلال فقرات مقياس معد لقياس مفهوم الذات.

وهناك أساليب متعددة لقياس مفهوم الذات عن طريق التقاريرالذاتية

6-1 **سلالم التقدير (Rating Scales)**: وهي أكثر الأنواع شيوعا في قياس مفهوم الذات، وتتكون من أسئلة أو قوائم أو مقاييس اتجاهات نحو الذات، ويطلب من المفحوص اختيار الاستجابة التي تمثله، وتكون الاستجابات من ثلاثة فأكثر، وتعطي لكل استجابة درجة معينة، كأن يعطي للفقرة الايجابية الدرجة الأعلى والفقرة الأكثر سلبية الدرجة الدنيا، وتكون هذه التقديرات كأوزان عددية للصول إلى الدرجة الكلية للمقياس.

حيث أن في هذه الحالة تعتبر جميع العبارات متساوية في الأهمية عند حساب الدرجة، على سبيل المثال عبارة أنا مترددة تكون الاستجابات إما ثلاث درجات:ك دائما...غالبا...نادرا؛ أو سلم من أربع درجات مثل: تنطبق على بدرجة كبيرة جدا–تنطبق على بدرجة كبيرة–تنطبق على بدرجة قليلة–لا تنطبق على– أو سلم خماسي الدرجات:أوافق بشدة، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق بشدة.

فمن العوامل التي تؤثر في مثل هذه المقاييس المرغوبية الاجتماعية حيث ينسب الفرد المفحوص لنفيه صفات ليس فيه، ولكنها مرغوبة اجتماعيا.

6-2قائمة رصد الصفات (The Check List): وهي عبارة عن قائمة من الأوصاف والنعوت، ويطلب من المفحوص أن يشير إلى الفقرة التي يراها تمثل ذاته، وتكون في الغالب عبارات قصيرة تكون الإجابة عليها بنعم أو لا بحسب انطباقها أو عدم انطباقها على المفحوص، ومن مزايا هذا النوع من المقاييس أنها سهلة تناسب الأطفال الصغار في اختبار إحدى الاستجابتين.

ومن المآخذ على الأسلوب هو أنه قد تضيع كثير من الاستجابات بين نعم ولا بحيث تبتعد عن الدقة في التقييم، على سبيل المثال، أشعر أني متفوق على زملائي.نعم أو لا.

6-2-1تصنيف كيو (Q Sort): تتكون هذه الطريقة من عدد كبير من العبارات التي تصف الذات قد تصل إلى 150 فقرة، وتكتب على بطاقات صغيرة مرقمة ترقيماً متسلسلاً، وتستخدم لوحة للتصنيف قسمت إلى تسعة أقسام، ويطلب من المفحوص أن يصنف هذه العبارات ابتدءاً من أقرب نعت إلى ذاته إلى أبعد نعت لذاته، أو بعبارة أخرى أقصى درجات عدم الانطباق.

في جلسة أخرى يصنف المستجيب نفس العبارات مرة أخرى إلى أقصى درجات الانطباق على المستجيب إلى أقصى درجات عدم الانطباق.

في جلسة أخرى يصنف المستجيب نفس العبارات مرة أخرى بنفس الطريقة بالنسبة لمفهوم الذات المثالي (كما يود المرء أن يكون) وبعد تسجل الاستجابات في ورقة خاصة بعد ترتيب البطاقات حسب أرقامها المتسلسلة، وبعد ذلك يحسب معامل الارتباط بين التصنيف الأول الخاص بمفهوم الذات المدرك والتصنيف الثاني الخاص بمفهوم الذات المثالي، ويمثل معامل الارتباط الناتج درجة مفهوم الذات أو دليل مفهوم الذات الذي يستخدم في بحوث الشخصية كمؤشر للتوافق.

ذكرت دراسة تيرنز (Turner) الذي طلب من 175 طالباً تصنيف كيومرتين على أساس الذات والمرة الثانية على أساس الذات المثالية.

استخدمت ديموند (Dymond) مائة عبارة ثم تنسيقها في تسعة أصناف متسلسلة تضم 1,4,11,21,26,21,11,4,11 من المدركات على التوالي.

في هذا النوع من المقاييس يجبر الفرد على توزيع الفقرات التي تمثل نعومة على تسع مجموعات.

تتميز هذه الطريقة بأنها سهلة وممتعة، كذلك تسمح للباحث أن يختار العبارات من مصادرمتعددة، من نظرية في الشخصية أو استبانات للشخصية أو من مقابلات للعلاج لكن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت طويل.

6-2-2طريقة الاستجابات الحرة Free Response Method:ومن رواد هذه الطريقة في القياس (Jersild) وسترانج (Strang) (الداوود)، ولهذه الطريقة إجراءات.

أ. إكمال الفقرات الناقصة حيث تعطي عدد من الفقرات، ويطلب من المفحوص إكمالها مثل:

1. أنني...
2. أشعر بالخوف عندما...
3. أشعر بالارتباك عندما...
4. أتردد عندما...

ب. كتابة مقالة عن نفسه.

ومن عيوب طريقة الاستجابات الحرة صعوبة في التحليل وإعطاء تقديرات للمفحوصين، وخاصة في طريقة كتابة مقالة، كما أن الفرد قد يكون مجبراً على إكمال فقرات قد لا تكون ممثلة لمشاعره الحقيقية، كذلك لا نستطيع التحقق من الصدق والثبات وبشكل خاص عند كتابة المقالة.

6-3الأساليب الاسقاطية:أن الطرق الاسقاطية عبارة عن أساليب غير محددة يعطيها الفرد معاني نابعة من باطنه، وهذه الطرق لا تهتم إذا كانت استجابات الفرد صائبة أم خاطئة، وإنما تهتم بطريقة التعبير

عن نفسه. فالطريقة التي يفسر فيها المؤثرات المختلفة تمكن الاختصاصي من استقراء ملامح شخصية الفرد.

وقد استخدمت هذه الأساليب في دراسة مفهوم الذات اللاشعور من قبل فريدمان(1955) وموين وجونز (1957) ولنتون وجراهام (1958). (الداوود ,ص 77).

وقد برروا استخدام هذه الأساليب في أن العناصر اللاشعورية لها صلة وثيقة بنظريات الذات أو السلوك، حيث أن هناك خصائص هامة تؤثر في السلوك، لا توجد على مستوى الوعي، أما أكثر الطرق الاسقاطية شيوعاً كما ذكر ذكرها اندرسون واندرسون(Anderson and Anderson) اختبار تداعي الكلمات (Word association) وترابطها (Jung, 1910) واختبار تكملة الجملة (Sentence completion) (Forer, 1951) واختبار رسم شخص (Draw a person) (Machover, 1949) واختبار تفهم الموضوع (Thematic Appreception test) (Murray, 1938) واختبار رورشاخ (Rorshach, 1942).

وتتميز الأساليب الاسقاطية عن غيرها من الأدوات بخصائص أهمها:

1. عدم إدراك المفحوص غالباً الغرض من الاختيار.
2. ثراء الاستجابات التي تصدر عن المبحوث.
3. حساسية الكشف عن بعض الجوانب اللاشعورية الكامنة في الشخصية.
4. تكشف عن بعض جوانب الشخصية.
5. تتسم ببعدها عن المؤثرات البيئية والثقافية فيه تمثل نموذجاً للاختبارات غير المنحدرة ثقافياً. (حسن، عبد العال، 2000،ص80)

المقابلة: استخدمت هذه الطريقة في الإرشاد والعلاج النفسي لدراسة مفهوم الذات الذي يعد حجر الزاوية في بناء شخصية الفرد أما أكثر نظريات الإرشاد والتوجيه استخداماً لها نظرية روجرز التي تركز على المسترشد، حيث تتطلب هذه الطريقة أن يقدم المعالج الاحترام غير المشروط للمسترشد وأن يسعى لخلق جو من الألفة والمحبة والثقة المتبادلة التي تساعد المسترشد على البوح مما في داخله وخبراته.

يمكن أن يوجه بشكل غير مباشر إلى السلوك المرغوب. إذ تختلف أسلوب هذه المقابلة عن اتجاه التحليل النفسي.وتعد المقابلة من أهم الأساليب التي يمكن أن يحصل الباحث من خلالها على معلومات كثيرة، شريطة ألا يؤثر في استجابات المفحوصين.

أخيراً لا بد من الذكر، إن هذه الأساليب لا يمكن تطبيقها في المجال المدرسي مع عدد كبير من التلاميذ، أما أكثر الأنواع التي يمكن استخدامها في إطار المدرسة هي سلالم التقدير وقائمة رصد الصفات.

يعد النوع الثاني (قائمة رصد الصفات) أسهل استخداماً مع الأطفال الصغار لأن الاستجابة تتطلب نعم أو لا، أما المقاييس المتعددة الدرجات تتميز بكمية المعلومات المقدمة، مما تكون أقدر على إظهار التباين بين المفحوصين أكثر من المقياس الذي يتطلب إجابته نعم أو لا... لكنه في ذات الوقت يتناسب مع كبار السن.

أمثلة على مقاييس مفهوم الذاتعرض بيرنز، (Burns)دراسة مسحية لمقاييس مفهوم الذات التي قام بتطويرها الباحثون، وفيمايلي مجموعة من هذه المقاييس:

1. **مقياس كوبر سميث (Coopersmith self Concept Scale):**

- تدرج المقياس: (مستويان نعم – لا).
- المدى العمري: (10– 16) سنة.
- عدد الفقرات 58.
- معامل الثبات: استخدام الاختبار وإعادة الاختبار لفترة زمنية هي (5) أسابيع 88%.
- أما معامل الثبات: استخدام الاختبار وإعادة الاختبار بفترة زمنية (3) سنوات مع عينة أخرى تكونت من 55 تلميذاً 70%.
- تراوحت معامل الثبات للمحاولات الأربعة الفرعية للمقياس باستخدام معامل الاتساق الداخلي ألفا (Alpha) 58%– 89%.
- معامل الاتساق الداخلي ككل ألفا (Alpha) 87%.

2. **مقياس بيرس هاريس (Piers and Harris Self Concept Scale):**

- تدرج المقياس: مستويان (نعم– لا).
- المدى العمري: 8–16سنة.
- عدد الفقرات: 80 فقرة.
- معامل الثبات: استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفترة زمنية هي شهران، أربعة أشهر 77%.
- معامل الاتساق الداخلي ألفا (Alpha) 78%– 93%.
- معامل الارتباط مع القلق 69%
- معامل الارتباط مع الذكاء متدن ولكنه موجب 32%.

3. **مقياس تينيسي (Tennesse Self concept Scale):**

- تدرج المقياس: خمسة مستويات.

- المدى العمري: 12 فأكثر.
- معامل الثبات: باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار كانت 75%- 92%.

4. مقياس بليدسو (Pledose Self concept Scale):

- تدرج المقياس: ثلاثة مستويات.
- المدى العمري: 7-13 سنة.
- عدد الفقرات: 30 فقرة.
- معامل الثبات: باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار بفترة زمنية هي أسبوعان كان بين 66%- 81%.
- معامل الارتباط مع مقياس القلق بين 30%- 46%.

5. مقياس ليبزيت (Lipsitt Self concept Scale):

- تدرج المقياس: خمسة مستويات.
- المدى العمري 9-16 سنة.
- عدد الفقرات: 30 فقرة.
- معامل الثبات: باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفترة زمنية هي أسبوعان كان بين 73%- 91% باستخدام التجزئة النصفية (Split Half) كان 88%.
- معامل الارتباط مع مقياس القلق (ذوي مفهوم الذات المنخفض هم ذوي القلق المرتفع).

6. مقياس جوردون (Gordon Self concept scale):

- معامل الثبات باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار فترة زمنية هي أسبوعان كان بين 87%- 89%.
- معامل ثبات العوامل باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار لفترة زمنية هي أسبوعان كان بين 45%- 82%.
- معامل الارتباط بين العوامل مع بعضها ومع المقياس ككل كانت متدنية ولكنها ذات دلالة إحصائية ولم تصل إلى الصفر.

7. مقياس تنيسي لمفهوم الذات الذي ألفه وليم فيتس Fitts:

قام بترجمته وإعداده باللغة العربية صفوت فرج وسهير كامل(1985).

- تدرج المقياس: خمسة مستويات.
- المدى العمري: 12سنة فأكثر.

- عدد الفقرات: 100 فقرة.

للمقياس صورتان: إرشادية وإكلينيكية بحثية وتستخدم فيها البنود ذاتها، ولكن يمكن الفرق بينهما في طريقة التصحيح. يستخرج من الصورة الإرشادية الدرجات الآتية، نقد الذات، الدرجة الموجوبة (الدرجة الكلية، الهوية، الرضا عن الذات، السلوك، الذات الجسمية، الذات الأخلاقية، الذات الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية، درجة التغييرية، درجة التوزيع، درجة الزمن).

أما الصورة الإكلينيكية البحثية فيستخرج منها الدرجات الآتية. نسبة الصواب إلى الخطأ، درجات محصلة الصراع (صراع القبول، الصراع الإنكاري)، درجات الصراع الكلية، المقاييس التجريبية الستة الآتية: الدفاعات الموجبة، سوء التوافق العام، الذهان، اضطرابات الشخصية، العصاب، تكامل الشخصية.

1. اختبار مفهوم الذات للكبار لمحمد عماد الدين إسماعيل يتكون المقياس من(100) عبارة يجاب عن كل منها ببدائل تسعة (من صفر–8) ويجيب المفحوص الواحد عن عبارات المقياس ثلاث مرات 1.مفهوم الذات الواقعية (فكرة الفرد عن نفسه) 2.مفهوم الذات المثالية، 3.مفهوم الذات لدى الشخص العادي.وإلى جانب هذه الأبعاد يقيس الاختبار كذلك أبعاد ثلاثة أخرى هي: التباعد، تقبل الذات، تقبل الآخرين.
2. اختبار مفهوم الذات للصغار لمحمد عماد الدين إسماعيل ومحمد أحمد غالي.
3. ولا يختلف هذه المقياس عن المقياس السابق والمتعلق ببنائه إذ يتكون من 100 فقرة في كل منها صفة من الصفات التي يمكن أن تطلق على الذات بوجه عام. وهي تشمل أبعاد ستة هي الذات الواقعية، المثالية، مفهوم الشخص العادي، التباعد، تقبل الذات، تقبل الآخرين.

يستجيب المفحوص لكل فقرة ثلاث مرات: تبعاً للذات الواقعية والمثالية والمتعلقة بالشخص العادي.وصل ثبات إعادة التطبيق إلى 0.996، وحسب الصدق المنطقي وصدق المحكمين.

4. قياس مفهوم الذات للأطفال في سن ما قبل المدرسة الذي أعده حليم بشاي وطلعت منصور (1981) اعتمد هذا المقياس في إطارهالنظري على ما قدمه **كولر** ويقيس أبعاد خمسة نظرة الطفل إلى علاقاته بالكبار وبالرفاق ونظرته إلى التعلم وإلى الذات الجسمية، والذاتالانفعالية. يتكون المقياس من (35) زوجاً من العبارات كل زوج منها يمثل عبارتين إحداهما إيجابية والأخرى سلبية.

مثال: "الطفل الذي يمسك البالون فرحان" و"الطفل الذي يمسك العلم حزين". ويطلب من الطفل أن يحدد أي الطفلين يشبهه أكثر.

حسب ثبات اتساق استجابات الطفل لعشرة بنود متكررة عبر تطبيقين يفصلهما ثلاثة أسابيع وصل إلى 685%، في حين وصل التصنيف بعد تصحيح الطول إلى 0.72، وتم حساب الصدق باستخراج

معامل الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية وكانت جميع المعاملات جوهرية إحصائياً بما يشير إلى اتساق داخلي مرتفع للمقياس.(نقلا عن أبو زيد،2013،ص54).

5. قياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى والمتأخرة من إعداد حليم بشاي وطلعت منصور (1982) الذي اعتمد في تصحيحه على فكرة مقياس **بولين سيزر وفيفان شيرمان**. يقيس هذا المقياس ثلاثة مجالات هي الخبرات المدرسية، العلاقات مع الأصدقاء، الخبرات الأسرية. يشتمل المقياس على (35) فقرة، يجاب عن كل فقرة ثلاث مرات على أساس المقارنة بزملاء الفصل الأهمية بالنسبة للطفل، الرضا عن النفس.يصلح هذا المقياس للتطبيق مع أعماره 8–12 سنة وصل معامل ثبات التنصيف للمقياس إلى 0.81، كما أن معاملات إعادة الاختبار(بعد ستة أسابيع مقبولة لغالبية البنود).

6. مقياس بيرس وهاريس المطور للبيئة الأردنية: قام أسعد الداوود عام 1982 باشتقاق معايير أردنية لمقياس بيرس– لمفهوم الذات.

- تدرج المقياس: مستويان (نعم–لا).
- المدى العمري: 8–18 سنة
- معامل ثبات المقياس: باستخدام طريقة الاختبار بفترة زمنية هي 30 يوماً كان 95%.
- معامل الارتباط بين المقياس ومقياس (معرب) للقلق (72%).

7. مقياس مفهوم الذات لجمال حميد قاسم المطبق على البيئة العراقية:

- تدرج المقياس: مستويان (نعم–لا).
- المدى العمري: (6–12) سنة.
- عدد الفقرات: 58.
- معامل الثبات: باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفترة زمنية قدرها (10) أيام (96%).

7–مفهوم الذات الأكاديمي

عرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه " الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها ". (الريموني،2008، ص22)

أما وجهة النظر الثالثة فتعتبر مفهوم الذات نموذجاً تصنيفياً (Taxonomical Model) وهذا النموذج مماثل لنظريتي سبيرمان وثيرستون للذكاء حيث يفترض وجود عامل لمفهوم الذات بالإضافة إلى وجود مجموعة من العوامل الخاصة والتي تعتبر عوامل شبه مستقلة، وهناك العديد من الدراسات أجريت وفق الإطار التصنيفي لمفهوم الذات حيث ذكر بايرن (Byrne, 1984) عدة دراسات مثل ليلمر (Lillmer) وماركس وواين (Wine and Marx) وسورس وسورس (Soars and Soars).

أما وجهة النظر الرابعة فكانت لوين وماكس (Wine and Marx) وتعتبر مفهوم الذات نموذجاً تعويضياً (Compensatory Model)، وهذا النموذج يتفق مع النموذج الهرمي والتصنيفي في تأييده فكرة وجود العامل العام لمفهوم الذات، يرى هذا النموذج أن التدني في أحد جوانب مفهوم الذات يقابله تعويض جانب آخر.

قد لاحظ كل من وأين وماركس (1981) إن من يدرك نفسه وكأنه في مستوى أقل نجاحاً في المستوى الأكاديمي يميل لإدراك نفسه كأنه في مستوى أكثر نجاحاً في الجوانب الجسمية والاجتماعية، ومن يدرك نفسه متفوقاً في الجوانب الجسمية والاجتماعية يميل لإدراك نفسه أقل تفوقاً في الجانب الأكاديمي.وهذا ما يؤيد الفريضة القائلة بأن إدراك الذات بالفشل وعدم الرضا في جانب آخر.

يرى الكاتب من خلال وجهات النظر السابقة، أنه لا يمكن القبول بأن مفهوم الذات أحادي الجانب وقد يكون النموذج الهرمي أكثر تحقيقاً لمفهوم الذات، وذلك لأنه يزداد ويتسع نتيجة للعمر، النضج والتعلم والأدوار، وهذا لا يعني أن نرفض النموذج التعويضي لأن الفرد قد يحتاج إلى تعويض حالة الفشل والإخفاق في جانب ما ليحقق نجاحاً في جانب آخر أقدر على تحقيقه نتيجة للسمات التي تتلاءم مع ذلك الجانب، لكي يحقق التوازن الذي هو إحدى وظائف مفهوم الذات.

كما أنه لا يمكن الفصل تماماً بين الفروع التي تشكل مفهوم الذات سواءً التصنيف الذي اعتمد على (الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية) أو الأكاديمي وغير الأكاديمي. إذ إن كل منهما يؤثر في الآخر بدرجات متفاوتة وهي جميعا تصب في مفهوم الذات العام.

فعند تحسن مفهوم الذات الأكاديمي في الرياضيات مثلاً ينعكس ذلك على موضوع العلوم أكثر من انعكاسه على مفهوم الذات الاجتماعي (غير الأكاديمي)، كما أن تحسن مفهوم الذات العاطفي أو الجسمي ينعكس بشكل إيجابي على مفهوم الذات العاطفي أو الجسمي ينعكس بشكل إيجابي على مفهوم الذات الاجتماعي أكثر من انعكاسه على مفهوم الذات الأكاديمي بمواضيعها المختلفة.

8-مستويات مفهوم الذات الاكاديمية:

أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمية ودرجة عموميتها ودرجة ثباتها يؤثر في سلوك التلاميذ وفي قدرته على السيطرة الذاتية مهما كان الموقف بسيط او معقد، لاسيما وان الذات الاكاديمية تسير الى معتقدات التلميذ حول ذاته وحول التغلب على المواقف والمهمات المختلفة التي تواجهه خلال سعيه لتحقيق أهدافه الأكاديمية وصف (شواراز وشميتز (2005) Schmitz&Schwarzer) مستويين من مفهوم الذات الأكاديمية وهما:

1-مستوى عالي لمفهوم الذات الأكاديمية: هناك العديد من الدراسات التي تدل على أن الأفراد ذوي المستوى المرتفع من مفهوم الذات الأكاديمية يتسمون بإتقا الأهداف، ويفضلون تنفيذ مهام إضافية وأكثر تطلبا ومبتكرة.

2-مستوى منخفض من مفهوم الذات الاكاديمية: ويتسم التلميذ ذو المستوى المنخفض بتجنبهللمواجهة كما يرتبط انخفاض مفهوم الذات لاكاديمية مع الهلع والاكتئاب والمعاناة من الإرهاق.

عندما يكون مستوى مفهوم الذات الأكاديمية فإن التلميذ يكتسب الثقة في قدرته على أداء السلوكيات التي تساعده على السيطرة على الظروف و إجتياز العقبات بنجاح "" و يمكن اعتبار الكفاءة الذاتية المدركة في هذه الحالة شكلا من أشكال الثقة بالنفس وعلى الرغم أنه ما من أشكال الثقة بالنفس وعلى الرغم من أنه ما من شخص يمتلك الثقة التامة بشأن أي شيء يفعله غلا انه في قدرة كل شخص أن ينمي إيمانه بالقدرات الضرورية الأداء بعض السلوكات المحددة"«(الجبوري و الطريحي،2006، ص 52).

فمفهوم الذات الاكاديمية هنا لا تتحدد فقط ماإذا كان الفرد سيحاول القيام بسلوك معين، بل تحدد إضافة إلى ذلك طبيعة الأداء، فالمستوى المرتفع للذات الاكاديمية الناجم عن التوقعات العالية بتحقيق النجاح يؤدي بدوره ومن جديد إلى الرفع من مستوى هذه الأخيرة، وبالمقابل يؤدي انخفاض مستوى مفهوم الذات الاكاديمية الىّ إنخفاظ محسوس في بذل الجهد و يزيد بذالك من احتمالية الفشل و بالتالي تدني لتوقعات التلميذ مما يؤدي إلى إنخفاض إضافي في مستوى مفهوم الذات الاكاديمي. من خلال ما تم ذكره، يمكن ملاحظة مستويات الكفاة الذاتية عبر ثلاثمضاهر أساسية، وهي:

1-إختيار الموقف: يمكن للمواقف التي يمربها التلميذ أن تكون اضطرارية، فإن توافرت للتلميذ حرية الاختيار فأنه سيختار موقفا تبعا لدرجة مفهومه نحو ذاتهه الاكاديمية، أي أنه سيختار المواقف التي سيستطيع فيها السيطرة على مشكلاتها و متطلباتها، ويتجنب المواقف التي تحتمل الصعوبات، كما يعترف على نقاط قوته وضعفه وهذا ما يسميه (شفارتسر) بالدافعية التي تقوم على المواقف و تفضيل نشاطات معينة، وتشككيل السلوك (الجبوري و الطريحي،2016،ص52)

2-الجهد المبذول: ويتمثل في الجهد الذي يبذله التلميذ من أجل إنجاز عمل أم مهمة بيداغوجية ما، أن التوجه الدافعي كمتغير في الشخصية يعتمد على طبيعة التقييمات التي يتلقاها الفرد وهو يقوم بالمبادرة أو الاستجابة لمثيرات المحيط، فإذا كانت التقييمات تنطوي على تعزيز أوتغذية راجعة تفيد بالقبول والاستحسان فان ذلك يقوي من إحساس التلميذ بفاعليته والعكس صحيح.

3-المثابرة: في السعي للتغلب على المواقف، وتتحدد درجة مفهوم الذات الاكاديمية من قبل التلميذ درجة مثابرته على تنظيم ذاته، فالشخص الذي يشعر بدرجة عاليا من الفاعلية الذاتية سوف يثابر على بذل الجهد أكثر من الذي يشعر بدرجة عالية من فاعلية ذاتية سوف يثابر على بذل الجهد أكثر من الذي يشعر بدرجة أقل من الفاعلية. فالتقدير المسبق المرتفع للذات الاكاديمية سيعطي للتلميذ ثقة في أن مساعيه سوف تقوده للنجاح بغض النظر عن صعوبة المهمة، وهذا ما أطلق عليه (شفارتسر) تسمية "" الإرادة"" التي تقوم نية القيام بسلوك ما إلى سلوك فعلي يحرص التلميذ على استمراريته أمام العقبات (الجبوري والطريحي،2016، ص53)

9-خصائص ذوي مفهوم الذات الأكاديمية (منخفض-مرتفع):

أفادت دراسة قام بها (لوك ولثام) ""أن الأفراد الذين يتسمون بحس عال من الكفاءة الذاتية في مجالات محددة سيحاولون تحقيق مستويات أعلى من مستوى أدائهم الفعلي""؛ وهو ما يتفق مع دراسة (فرقت وكونيز) والتي أشارت إلى ""أن مفهوم الذات الأكاديمية ترتبط بصورة مباشرة وغير مباشرة بتحقيق الأهداف المعرفية بصورة خاصة"" (الوطبان،2006، ص34).

وهناك خصائص عامة لذوي مفهوم الذات وهي

1-مجموعة الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وامكانياته ومشاعره.

2-ثقة الفرد في النجاح في أداء عمله.

3-وجود قدر من الاستطاعة سواء فسيولوجية أم عقلية أم نفسية بالإضافة الى توافر الدافعية في المواقف.

4- هي سمة ليسة ثابة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتمثل بما ينجزه الشخص فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.

5- أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمية تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الاخرين، كما تنمو بالتدريب وأكتساب الخبرات المختلفة.

6- يرتبط مستوى مفهوم الذات الأكاديمية بالتوقع و التنبئ ولكن بالضرورة أن تعكس هذه التوقعات قدرة التلميذ وإمكانياته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون لدى التلميذ توقعاا بفاعلية ذات مرتفعة وتكون امكانياته قليلة .

7- تتحدد الذات الأكاديمية بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول، مدى مثابرة التلميذ .

يتبين مما سبق أن خصائص التلاميذ يمكن اخضاعها للتطور والتنمية وذلك بتعريض التلاميذ لخبرات تربوية مناسبة، كما يتضح ارتباطها بشخصيته مما يجعلها تنعكس على سلوكاته وتتأثر بما يوفره المحيط من مثيرات؛ ويمكن تصنيف خصائص الأفراد تبعا لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لديهم إلى مجموعتين:

أ) خصائص ذوي مستوى مفهوم الذات المرتفع:

ويتميز تلاميذ هذه المجموعة بجملة من المميزات أهمها:

1 –الثقة بالنفس والقدرات: وأهم مايميز الشخص الواثق من نفسه، قدرته على تحديد أهدافه بنفسه، الأمر الذي يمكنه من القيام بتنفيذ أعماله بيسر. حيث أن التلميذ الفعال لديه القدرة على الثقة بما يسعى إليهفيصبر ويثابر لأجل تحقيق أهدافه، الأن الثقة بالنفس تعتبر طاقة دافعة تعين صاحبها على مواجهة الصعاب والعراقيل التي قد تعترضه.

2-**المثابرة:** سمة تساعد التلميذ على إخراج طموحاته الداخلية لتجسيدها على أرض الواقع، والمثابرة تعني الاستمرارية، وانتقال الفرد من نجاح إلى نجاح وتتميز الشخصية الفعالة بالنشاط والحيوية وعدم اليأس وقدرتها على مواجهة المواقف ولو انت محبطة.

3-**القدرة** على إنشاء علاقة سليمة مع الاخرين: للتلميذ من سمات المرونة والشعور بالانتماء والذكاء الاجتماعي.

1- القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية: فالتلميذ المهيأ انفعاليا لتحمل المسؤولية يكون مبدعا في أداء واجباته ويستخدم كل واجباته وطاقته.

2- البراعة في التعامل مع المواقف غير التقليدية: فالتلميذ ذو مستوى مفهوم الذات المرتفع يستجيب للمواقف الطارئة بطريقة مناسبة، ويعدل من مواقفه وأهدافه وفقا لظروف البيئة، ويتميز بكونه مرنا وإيجابيا ومتقبلا للأسباب والأفكار الجديدة في أداء الأعمال.

يتضح مما سبق أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمية يعتبر من أهم العوامل المؤثرة وبشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي، حيث أن ""التلميذ ذو المستوى مفهوم الذات الأكاديمية مرتفع: ينخرط بسرعة وسهولة في المجتمعات الأكاديمية، أما الإحساس بفاعلية متدنية فيؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيل، كما

أن المفهوم الذات الأكاديمية العالي يؤدي إلى سلوكيات دراسية إيجابية وإلى تحقيق النجاح الدراسي (الشمري،2015، ص30).

ب) خصائص ذوي مستوى مفهوم الذات الأكاديمية المنخفض: ومن سماتهم :

1) يخجلون من المهام الصعبة.
2) يستسلمون بسرعة.
3) لديهم طموحات منخفضة.
4) ينشغلون بنقائصهم ويهولون المهام المنوطة لهم.
5) يرزون على النتائج الفاشلة.
6) يصعب عليهم النهوض بعد النكسات.
7) يقعون بسهولة ضحايا الاجهاد والإكتئاب.

على عكس ذوي مفهوم الذات الأكاديمية المرتفع فإن فئة مستوى مفهوم الذات المنخفض يبدون تحصيلا دراسيا متدنيا، ويفشلون في تنظيم أوقات المراجعة ماما يجعلهم عرضة للقلق والضغط الناجمين عن تراكم الدروس والضيق الوقت وغالبا ما يفشلون ويصابون بالإحباط، وقد يلجؤون الى طرق غير سليمة لتحسين مستواهم ومواصلة الدراسة. (المصري،2011، ص67).

خلاصة الفصل:

تطرق هذا الفصل الى مفهوم الذات بصفة عامة ومفهوم الذات الأكاديمية بصفة خاصة منحيث الأطار النظري لها وأبعادها ومصادرها ومستوياتها وركزة على مفهوم الذات الأكاديمية كونها متغير هذه الدراسة، ثم تم التطرق الى الربط بين مفهوم الذات الأكاديمية والعملية التعلمية التعليمية والتربوية التي يمكن للوسط المدرسي تقديمها للتلميذ لمساعدته على تحسين مفهوم الذات الأكاديمية.

الفصل الثالث:

التكفـــــل النفســـي

تمهيد

1- تعريف التكفل النفسي

2- مراحل التكفل النفسي

3-الفرق بين التشخيص الفحص والعلاج

4-أهداف التكفل النفسي

5-أهمية التكفل النفسي وأبعاده

6- أنواع التكفل النفسي

7 -أساليب التكفل النفسي

8-دور الأخصائي النفسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر التكفل النفسي في مذكرتنا هذه وفي فصلنا هذا وسيلة مساعدة نفسية مدرسية مختصة تقدم لفئة من التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم الحساب مع تدني في مستوى مفهوم الذات لديهم حيث تعتبر هذه الفئة مقبلة على امتحان المرحلة الابتدائية وهو أول امتحان يجتازه تلامذتنا حيث يكون له الأثر الكبير على نفسيتهم وحتى في بناء وتكوين شخصيتهم لذا سنحاول في هذا الفصل التعرف على معنى التكفل النفسي ومراحله وسبله وأهدافه.

1-تعريف التكفل النفسي:

لغة: تكفل بالشيء: ألزمه نفسه وتحمل به، ويقال تكفل بالدين أي التزم به.تكفل، يتكفل، تكفلا فهو متكفل والمفعول متكفل.التكفل برعاية المحتاجينالالتزام بذلك. (المنجد في اللغة والأعلام،1992ص291).

اصطلاحا: هو إعانة الفرد من جانب ذاتيته والاهتمام بجوهره، والتكفل عادة يوجه للأفراد الذين يعانون من اللاإستقرار النفسي.والتكفل النفسي هو جملة من الإجراءات الوقائية أو العلاجية باستعمال الوسائل والإمكانيات العملية التي يتم من خلالها التركيز على الفرد بهدف علاجه أو مساعدته في حل مشكلة ما. كما يعّرف بأنه تعبير يشمل كل المقاربات الفردية والجماعية في مختلف الحقول العلاجية، التربوية، البيداغوجية، والاجتماعية، يمكن لهذا المفهوم أن يكون علاج نفسي أو إعادة تأهيل أرطفوني أو علاج نفسي حركي أو علاج بالعمل أو حتى تكفل مؤسساتي باعتبار المؤسسة مكان للتكفل بالفرد الذي يواجه صعوبات وهذا لما سيتعرض له الفرد من فعل تربوي أو تعليمي أو علاجي (محمد شلبي، محاضرات غير منشورة) .

2-مراحل التكفل النفسي:

للتكفل النفسي مراحل أساسية وهي:

أ- الفحصl'Examen:

يعتبر الفحص الدقيق حجر الزاوية للتشخيص الموفق والعلاج الناجح، ويجب أن تكون عملية الفحص واضحة تماما لدى المعالج، من حيث أهميتها، هدفها، شروطها، ومصادر المعلومات كالبيانات وخطوات الفحص. (حامد عبد السلام زهران،1997، ص175)

ونقصد بالفحص مجموع الخطوات التقنية المؤدية إلى تحديد مدى توازن الشخصية ومدى الخلل الطارئ على هذا التوازن.ويمكن القول كذلك أنه مجموعة الخطوات التي تستطيع أن تساعدنا على تحديد خمسة متغيرات في شخصية المفحوص وهي:

- التعرف على اضطرابات الشخصية في حال وجودها.
- تحديد هذه الاضطرابات وتصنيفها ضمن جدول الدلالات المرضية.
- تحديد منشأ هذه الاضطرابات.
- فهم أبعاد الشخصية ومدى نضجها.
- مقارنة التناسب بين الشخصية والعمر الزمني للمفحوص.

إن الفحص النفسي إذا ما استطاع أن يساعدنا على تحديد هذه المتغيرات فإنه يكون بذلك قد ساعدنا على التشخيص الموضوعي للاضطراب النفسي أو العقلي الذي يعاني منه المفحوص وبهذا نقصد بالفحص النفسي ذلك الفحص المتكامل الذي لا يقتصر على بعد من أبعاد الشخصية مهملا بقية أبعادها ويعتبر الباحثان Stern&Robbins الفحص النفسي:" يعني أن يتعلم الفاحص متى يسكت، متى يتدخل، ومتى يشجع المريض على الكلام عننفسه، كما يجب على الفاحص أن يتعلم كيف يكسب ثقة المريض وأن يتدرب على التحكم بمجرى الفحص (النابلسي،1991، ص11).

الهدف منه: يكمن هدف الفحص في فهم شخصية المريض ديناميا ووظيفيا، والوقوف على نواحي قوته وضعفه، وتحديد اضطرابات الشخصية التي تؤثر في سعادته وهنائه وتوافقه النفسي والاجتماعي وعلاقته بالآخرين خاصة الأقرب إليه، وفهم حياته الحاضرة والماضية وعلاقتها بمشكلاته ومرضه.

شروطه: يجب أن تراعى في عملية الفحص الشروط التالية:

- **دقة وموضوعية الفحص:** وهذا من أجل الوصول إلى تشخيص دقيق وبالتالي تقيم عملية العلاج مثل: إعادة بعض الاختبارات لملاحظة مدى التغير الذي طرأ على حالة العميل.
- بذل أقصى جهد للحصول على المعلومات والبيانات بكافة الطرق.
- حث العميل على التعاون والاهتمام بعملية الفحص، حتى يستطيع المعالج مساعدته، فكثيرا ما يكون الفحص متعذرا بسبب ما يبديه العميل من مقاومة وعدم التعاون.
- **سرية المعلومات:** وهو أمر ضروري يجب أن يؤكده المعالج للمريض حتى يتحدث بحرية وثقة في جو آمن.
- **تنظيم المعلومات:** وهذا ما يجعل تفسيرها دقيقا ويضمن الحصول على صورة كاملة للشخصية.

- تقييم المعلومات التي يحصل عليها المعالج وعليه يحدد إذا كانت حقائق ثابتة أواحتمالية، ويمكن قياس صدق المريض بطرح بعض الأسئلة التي لا يمكن الإجابة عليها بالنفي.

على الفاحص أن يضع بعض الملاحظات العامة في حسابه أثناء عملية الفحص هي كالتالي:

- ✓ معرفة ماذا ولماذا وكيف ومتى يسأل.
- ✓ إتمام الفحص بطريقة سهلة وطبيعية تمهد لها الخبرة والخلفية العلاجية.
- ✓ التأني في الحكم والتقدير وعدم الاعتماد على الملاحظة العابرة أو الصدفية.
- ✓ التثبيت وتجنب التخمين أو الاستنتاج الخاطئ.
- ✓ وضع مبدأ الفروق الفردية في الحسبان.
- ✓ سلامة الحكم والتقدير وتجنب التسامح الزائد أو التعسف الزائد.

ب. وسائل الحصول على المعلومات في الفحص:

إن هذه الوسائل يكمل بعضها بعضا ومن أهمها ما يلي:

المقابلة ال عياديةL'entretien clinique:

تعتبر المقابلة الوسيلة الأولى في الفحص والتشخيص وهي علاقة اجتماعية مهنية وجها لوجه بين المعالج والعميل في جو نفسي آمن تسوده الثقة المتبادلة بين الطرفين بالإضافة إلى حسن الإصغاء يهدف إلى جمع المعلومات اللازمة والتعرف على خبرات ومشاعر واتجاهات العميل. كما قد يلجأ المعالج إلى استجواب أهل المريض وأصدقائه.(حامد عبد السلام زهران،1997، ص159)

إن نتائج المقابلة مرهون بالإعداد الجيد لها، إذ يجب أن يكون المريض أثناءها مسترخيا واثقا في المعالج، تسود بينهما علاقة طيبة مرنة خالية من الشك والخوف والتهديد وتتسم بالتعاطف والفهم والقبول والتسامح، ويجب أن يتيح المعالج الفرصة الكاملة للمريض للتعبير عن نفسه وأن يكون حسن الإصغاء ماهرا في كسب ثقة المفحوص، كما يجب أن تخلو المقابلة من الأمر والنهي والإيحاء وعدم استعجال المريض أو اتخاذ صورة التحقيق.

إن الحديث عن الثقة يأخذنا إلى الحديث عن التحكم في انفعالات المختص (المعالج) التي هي عامل مهم في كسب ثقة المريض لأن الخطأ في التحكم الانفعالي قد يوقع المعالج في مأزق التشخيص المتسرع للحالة وفي هذا الصدد يقولBernar بيرنارد :" إن مراقبة انفعالاتنا الخاصة هي أصعب وأعقد كثيرا من مراقبة انفعالات الآخرين ".

نستعمل في معظم البحوث والدراسات المقابلات من نوع:

- **المقابلة المبدئية:** هي التي تمهد للمقابلات التالية.
- **المقابلة الفردية:** تتم بين المعالج ومريض واحد فقط.
- **المقابلة نصف الموجهة:** لاهي مقيدة بأسئلة أو موضوعات أو تعليمات ولا هي حرة.
- المقابلة التشخيصية.
- المقابلة العلاجية الإكلينيكية.

حيث يقوم المعالج بإجراء المقابلة في خطوات وعلى مراحل مرنة، تبدأ بالإعداد المرن لها وتحديد الزمن الكافي والمكان المناسب لإجرائها وبدئها بداية متدرجة مشجعة وتكون الألفة والتقبل وحسن الإصغاء وملاحظة سلوك المريض وتوجيه الأسئلة بالصيغة المناسبة والوقت إنهائهاإنهاء متدرجا عند تحقيق هدفها المناسب.

إن المواجهة بين المعالج والمريض تفرض على المعالج الاعتماد على دراسة المظهر الخارجي ثم طريقة الحوار معه كذلك محتوى أفكار المفحوص وهذا للوصول إلى عملية التشخيص.

دراسة المظهر الخارجي:

- دراسة شكل الوجه، تعابيره التي يمكن أن تعكس الانهيار، القلق، الحيرة، فقدان القدرة على التعبير الإيماءات...
- دراسة مزاج المفحوص الذي يمكن أن يعكس من خلال مظهره وتصرفاته فقد يكون متفائلا أو متشائما، ضاحكا أو هو بين الضحك والبكاء دون سبب.
- دراسة النظرة التي قد تكون ثابتة، متحركة، كثيرة الحركة، حزينة...
- مراقبة النشاط العام للمفحوص، هل هو جامد أم هو في حالة ذهول، هل يرتجف لاإراديا، هل هو مضطرب، هل يتخذ مواقف تشخيصية، هل يعاني من الهبوط الحيوي.

محتوى أفكار العميل:

إن اكتشاف محتوى أفكار العميل يسمح للمختص بالتوجه الجيد في تشخيصه وفي استخلاصه للنتائج، وقد يكون محتوى الأفكار هذيانا ووسواسا، ووهما مرضيا...

الملاحظةL'observation:

يقصد بها الملاحظة العملية المنظمة للوضع الحالي للمريض في قطاع محدود من قطاعات سلوكه أثناء مواقف الحياة اليومية الطبيعية، ومواقف التفاعل الاجتماعي بالإضافة إلى مواقف الإحباط وغيرها مما يمثل عينات سلوكية ذات مغزى في حياة المريض ومن أنواعها نجد:

- الملاحظة وجها لوجه مع العميل .
- الملاحظة غير المباشرة دون اتصال مباشر مع العميل .

من عوامل نجاح الملاحظة: السرية المهنية، الموضوعية، الدقة، الخبرة والشمول لعينات متنوعة من السلوك تتناول الإيجابيات والسلبيات ونقاط القوة والضعف، وانتقاء السلوك المتكرر الثابت نسبيا.

إن إجراء الملاحظة يتطلب خطوات أساسية أهمها:

- الإعداد والتخطيط المحكم.
- تحديد الزمان والمكان والأجهزة اللازمة لعملية الملاحظة.
- إجراء عملية الملاحظة مع التركيز على السلوك المتكرر والاهتمام بتسجيل السلوك.

التشخيصDiagnostic:

كلمة التشخيص جاءت من أصل إغريقي يعني الفهم الكامل وهو يتطلب خطوات معينة تشتمل على:الملاحظة والوصف، تحديد الأسباب، التصنيف والتحليل الدينامي بقصد التوصل إلى افتراض دقيق عن طبيعة وأساس مشكلة المريض، فالتشخيص هو تقويم شخصية العميل قدراته انجازاته، سماته التي تساعد على فهم مشكلاته. (لويس كامل مليكة،1977، ص47)

في علم النفس الإكلينيكي: التشخيص يعني تقييم خصائص الفرد من حيث قدراته وسماته وأعراضه المرضية ودرجة حدتها مبينا الأسباب المباشرة لنشأتها بغية الوقوف على حقيقة المشكلة التي يعاني منها المريض، وإخضاعه لبرنامج علاجي مناسب لحالت. (أديب محمدالخالدي،2116، ص31)

إذ هو عملية هامة في العلاج النفسي ويعني السبيل الذي يتسنى به التعرف على أصل وطبيعة ونوع المرض، وتتضمن عملية التشخيص التعرف على ديناميات شخصية المريض وأسباب وأعراض مرضه. (حامد عبد السلام زهران،1997، ص172)

فالتشخيص بالتالي نقصد به فحص الأعراض المرضية واستنتاج الأسباب، ثم تجميع المعلومات والملاحظات في صورة متكاملة وبالتالي تحديد نوع المرض وتقديم العلاج المناسب.

هدفه:تتمثل الأهداف العامة للتشخيص الإكلينيكي في:

- تحديد العوامل المسببة للاضطراب.
- التمييز بين الاضطراب العضوي والوظيفي.
- تقدير عمق وشدة درجة الاضطراب.
- التنبؤ بالمسار المحتمل للاضطراب.
- تحديد طريقة العلاج التي تناسب الاضطراب. (لويس كامل مليكة،1977، ص48)

ج-العلاجLa thérapie:

يتمثل الهدف النهائي للعلاج النفسي في مساعدة الفرد على التوافق من جديد، وعلى الأخصائي النفساني أن يمضي في تناوله المشكلة إلى أبعد من التشخيص وحده، بالعمل عميقا، ينبغي إذا أن توضع خطة للعلاج وأن تكون هذه الخطة موضع التنفيذ. أما فيما يتعلق بأنواع العلاج وأسسه سنتطرق لها لاحقا.

د-التنبؤPronostic:

يمكن القول أن الفحص يتناول ماضي وحاضر العميل (ما حدث وما يحدث) في حين أن التشخيص يتناول حاضر المريض (ما هو المرض) مع نظرة إلى مستقبله، أما بالنسبة للتنبؤ فهو يتناول مستقبل المرض (ماذا سيحدث) في ضوء ماضيه وحاضره، ويتضمن المآل الذي يتحدد في ضوء بدايته وأسبابه وأعراضه وفحصه وتشخيصه وطريقة علاجه، وشخصية المريض وتوافقه وبيئته وظروف حياته وصحته العامة.

عندما يقوم المعالج بتحديد التنبؤ يكون حاله مثل الطبيب الجراح الذي يحاول التنبؤ بمدى النجاح المحتمل أي بمآل العملية التي سيقوم بإجرائها فيحدد نسبة النجاح المحتمل.

الهدف من التنبؤ:

تهدف عملية تحديد المآل إلى توجيه وتحسين عملية العلاج في ضوء المآل المتوقع، وتحديد أنسب طرق العلاج لتحديد أكبر قدر من النجاح. (حامد عبد السلام زهران،1997، ص189)

3-الفرق بين التشخيص والفحص والعلاج:

يعتبر الفحص الدقيق حجر الزاوية للتشخيص الموفق والعلاج الناجح ويكون منظم بإستخدام وسائل وطرق عملية، يتم تقييمها وتفسيرها ثم تلخيصها، مما يؤدي مباشرة إلى التشخيص الذي يرتبط بالعلاج، فكل من هذه المراحل الثلاث: الفحص والتشخيص والعلاج متصلة ومرتبطة ببعضها البعض. إن عملية التشخيص تدخل في صميم عملية العلاج ولا تقتصر على كونها مجرد تمهيد له، فالمريض يشعر بالثقة ويكتشف الحقائق عن نفسه ويزداد فهمه لشخصيته ويطمئن بمجرد انتقال المسؤولية إلى المعالج الذي

شخص مشكلته، فأسباب المرض والأعراض قد وضحت والمرض قد شخص وطريق العلاج حدد مما يزيد الأمل في الشفاء. (حامد عبد السلام زهران، 1997، ص178)

3-1العلاج النفسي:

لم يصبح العلاج النفسي مجالا من المجالات التطبيقية لعلم النفس بشكله الحالي إلا في بداية القرن العشرين، ولم يكن مقصورا على إزالة الأعراض المرضية التي يشكو منها المريض، وإنما كان يعالج الاضطرابات السلوكية والأمراض النفسية التي يعاني منها بعض الأفراد، والتي تحول دون توافقهم السليم في الحياة والتمتع بالصحة النفسية، كما اهتم بتفسير طبيعة الأعراض للتخلص منها ومعرفة الأسباب لإزالة أثارها، وتشجيع استقلالية المريض والعمل على تحقيق شفائه من مرضه النفسي. يعتبر **برنهايم** من أوائل ممارسي العلاج النفسي (مدرسة نانسي للعلاج بالتنويم المغناطيسي)، ثم أخذت مدرسة التحليل النفسي زمام الأمور، حتى نهاية الحرب العالمية الثانية تاركة المجال للتحليل النفسي الحديث ومختلف الطرق العلاجية الأخرى كالعلاج السلوكي، المعرفي السلوكي، المتمركز حول العميل وغيرها.

3-2تعريف العلاج النفسي:

إن العلاج النفسي ليس علاجا للنفس ولكنه فن العلاج بالنفس، يتمثل بالمعنى الواسع للمصطلح في مجموع الطرق العلاجية المبنية على مبادئ نفسية، ويتم ضمن إطار علاقة علاجية بين معالج نفسي وعميل، ويرمي إلى حل صراعات هذا الأخير الداخلية أو مع محيطه. يدخل العلاج النفسي ضمن سيرورة تغيير وتحوير على مستوى شخصية الفرد.

وللعلاج النفسي تعريفات عديدة، نذكر منها تعريفان هما:تعريف **فريدمان** وآخرون: "نوع من العلاج للأمراض العقلية والاضطرابات السلوكيةُ ينشئ فيهالمعالج عقدا مهنيا مع المريض، ومن خلال اتصال علاجي محدد (لفظي أو غير لفظي) يحاول المعالج أن يخفف من اضطرابات المريض الانفعالية وتغيير أنماطه السلوكية سيئة التوافق، وتنمية شخصيته وتطورها ".

وهو تلك العملية العلاجية التي يمارس من خلالها المعالج النفسي ألوان التأثير المختلفة على المريض أو مجموعة من المرضى. وتأخذ تلك المؤثرات النفسية طابع التأثير، حيث تتأثر بإيحاءات محددة أو إشارات خاصة ترتبط بالحالة المرضية، أو نظام تأثير البيئة الاجتماعية المحيطة بالمريض، كما يعمل على إزالة الأعراض المرضية الموجودة أو تعديلها أو تعطيل أثرها، مع مساعدة المريض على حل مشكلاته الخاصة والتوافق مع بيئته واستغلال إمكاناته على خير وجه، بالإضافة إلى تنمية شخصيته ودفعها في

طريق النمو النفسي الصحي،بحيث يصبح المريض أكثر نضجا وقدرة على التوافق النفسي مستقبلا. (حامد عبد السلام زهران،1997، ص181)

كما عرفته **إجلال محمد سرى** بأنه: " نوع من العلاج المتخصص، تستخدم فيه طرق وأساليب نفسية لعلاج المشكلات أو الاضطرابات أو الأمراضالنفسية المنشأ بهدف حل المشكلات الأعراض والشفاء من المرض، ونمو الشخصية وتحقيق أفضل مستوى ممكن من التوافق النفسي، والتمتع بالصحة النفسية ". (إجلال محمد سرى،2111، ص83).

" هو طريقة علاجية للاضطرابات النفسية أو الجسدية، باستخدام الوسائل السيكولوجية المختلفة مثل العلاقة بين المعالج والمريض، التنويم المغناطيسي، الإيحاء، الاشتراط وإزالة الاشتراط، الاستبصار Insight..."؛ يوجد حاليا ما يزيد عن 599طريقة للعلاج النفسي.

3-3المظاهر العيادية للعلاج النفسي:

تتمثل المظاهر العيادية للعلاج النفسي بمختلف طرائقه (وبمختلف أطره النظرية) في:

أ. **المناخ العلاجي:** وذلك بإعداد المكان والزمان المناسبين لعملية العلاج.

ب. **العلاقة العلاجية:** حيث من الضروري أن تتسم هذه العلاقة بالثقة المتبادلة والشعور بالأمن والأمل كما تتضمن التفاعل والاتصال بين المعالج وعميله.

ج. **التداعي الحر(Association libre):**هوإطلاق العنان للأفكار والخواطر والاتجاهات والصراعات والرغبات والمشاعر في تلقائية دون قيد أو شرط مهما بدت تافهة أو محرجة أو مؤلمة أو معيبة وإخراج هذه المواد المكبوتة من اللاشعور إلى حيز الشعور حتى يمكن التعامل معها.

د. **التنفيس الانفعالي(Catharsis):** وهو تطهير وتفريغ الشحنات النفسية الانفعالية وفي هذه الحالة يجب على المعالج شرح وتفسير الانفعالات النفسية كيفية التخلص من آثارها السلوكية الضارة.

هـ. **التفسير(Interprétation):** هو إعطاء معنى للمعلومات التي جمعت، وإيضاح ما ليس واضحا، وإفهام ما ليس مفهوما، وإعادة بناء خيارات المريض، ويتضمن ذلك تفسير الأعراض، ويتناول العلاقة العلاجية بين المعالج والمريض، وأسباب الاضطرابات، وأعراضها ونماذج من سلوك المريض، ومن عوامل نجاح التفسير: الوضوح، والإيضاح، والتدرج، والشمول، والدقة والإقناع.

و. **الإستبصار(Insight):** هو فهم ومعرفة مصدر المشكلة أو الاضطراب لدى المريض والتعرف على نواحي قوته وضعفه، وكشف جوانب شخصيته الموجبة والسالبة، وقدرته على التحكم في سلوكه، وفهمه لذاته فهما جيدا.

ز. **التعلم (Apprentissage)**: يكتسب المريض سلوكه المرضي عن طريق مروره بخبرات نفسية شخصية واجتماعية وانفعالية أليمة، ويمكن علاج هذا عن طريق المحاولة والخطأ أو الأسلوب الشرطي في التعلم، وهكذا تعتبر عملية العلاج النفسي عملية تعلم وتغير سلوك نتيجة للخبرة والممارسة.

ح. **تعديل السلوك (Modification du comportement)**: وهذا يتضمن محو تعلم السلوك الخاطئ غير السوي وإطفائه وتعديله إلى الأفضل والسوي.

ط. **تغيير الشخصية (Modification de la personnalité)**: ويتناول البناء الوظيفي والدينامي للشخصية بهدف تحقيق النمو السليم والتكامل والتوازن والنضج، وتحسين العوامل التي تؤثر فيها وضبطها، كما يلاحظ أن تغير شخصية المريض أمر خطير ويحتاج إلى خبرة، ويقتصر إجراؤه على المعالجين النفسيين المتخصصين ذوي الخبرة الطويلة والحاصلين على أعلى المؤهلات العلمية في العلاج النفسي.

ي. **التقييم (Evaluation)**: الهدف من عملية التقييم هو الوصول إلى تقدير كيفي وليس كمي لقيمة عملية العلاج، وهناك طرق ووسائل عديدة للتقييم منها: التقارير الذاتية وقوائم المراجعة، ومقاييس التقدير، واختبارات التشخيص النفسي، وملاحظة السلوك.

ك. **الإنهاء:** عندما يتم تقييم عملية العلاج في ضوء أهدافها ونتائجها، والتأكد من نجاحها وشفاء المريض، بحيث يشعر الفرد بقدرته على الاستقلال والثقة بالنفس، والقدرة على حل مشكلاته وقدرته على تحقيق توافقه النفسي والاجتماعي والانفعالي والمهني مستقبلا، يجب إنهاء العملية العلاجية.

ل. **المتابعة (Suivi post-cure)**:يقصد بها تتبع مدى تقدم وتحسن حالة المريض الذي تم علاجه لأنه قد يحتاج إلى مزيد من المساعدة والتشجيع من وقت لآخر، وقد يحدث له انتكاس في حالات الشفاء الظاهري، ولكي تتم المتابعة يجب أن يترك المريض عنوانه ورقم هاتفه إن أمكن.(إجلال محمد سرى،2111، صص83-95)

4 أهداف التكفل النفسي:

تهدف كل عملية علاجية نفسية إلى تحقيق واحد أو أكثر من الأهداف التالية:

1. تعديل السلوك غير السوي للمريض، وتعلم السلوك السوي، وتحويل الخبرات المؤلمة إلى معلّمة.
2. إعطاء الفرصة للمريض أن يتعلم أساليب متنوعة من السلوك المتوافق.
3. تهيئة المناخ المشبع بالأمن النفسي، وإزالة القلق والتخلص من السلوك المرضي.
4. إزالة أسباب المرض وعلاج أعراضه، وحل المشكلات والسيطرة عليها.

5. تدعيم نواحي القوة وتلافي نواحي الضعف في الشخصية.
6. تحقيق تقبل الذات والآخرين، مع إقامة علاقات اجتماعية سوية.
7. تدعيم وبناء الشخصية وتكاملها.
8. زيادة القدرة على حل الصراعات والتغلب على الإحباطات ومواجهة الحرمان وتحّمل الصدمات.
9. العمل على إتمام الشفاء.

5-أهمية التكفل النفسي وأبعاده:

5-1) أهمية التكفل النفسي: هي ضرورة إنسانية وأخلاقية ودينية واجتماعية؛ تتمثل في صيانة الأسرة وحمايتها وتدعيمها؛ والمحافظة على العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الناس وحماية الأهل وأولادهم من خطر التشرد والضياع. وتوجد دواعي سياسية أيضا تتمثل في ضرورة حفاظ المجتمع على الفكر الإيديولوجي المطلوب وتربية أبناء المجتمع على القيم والمبادئ والأفكار والنظريات الموالية للمجتمع؛ والتي تحفظ على المجتمع وحدته وتماسكه وبالتالي تحميه من عوامل التمزق والتفكك الاجتماعي والنفسي.كذلك مشكل ازدياد معدلات الفقر والغلاء الفاحش والبطالة والجريمة وتغير أنماطها وخاصة جرائم الأقارب والسطو المسلح والاغتصاب. وأيضا أهمية العقل في ضبط سلوك الفرد وترشيده وتصويبه وتوجيهه. (سهام درويش أبوعطية، 2002، ص190) . مسؤولية العميل في العلاج، وتتأتى في حالة ما إذا كان العميل (المريض) واعيا بحالته معترفا بمرضه للاضطرابات صلة وثيقة بالصراع المستدخل، ولا يمكن للمريض وحده تجاوز هذا الصراع لابّد من تبني إطار نظري (من طرف المعالج)؛ وبالتالي نموذج تفسيري معين يحلل ويفسر على ضوءه حالة العميل ويضع بناءا على ذلك خطته العلاجيةالعلاقة العلاجي، وتأتي من رغبة المريض في العلاج وقدرة المعالج على وضع صراعات المريض في مركز إهتمام العملية العلاجية لا بد أن تكون العلاقة العلاجية موضوعية قدر الإمكان. الهدف من أي علاج هو دعم استقلالية العميل؛ وعليه فلا يفرض عليه المعالج تبني إيديولوجية معينة، بل الوصول به إلى القدرة على اختيار ما يناسبه من أفكار بكل نضج. (فيصل عباس،1994، ص ص153-151).

6-أنواع التكفل النفسي: ينقسم التكفل إلى أنواع عديدة أهمها:

6-1) من الناحية الطبية: وهو إعادة الفرد إلى أعلى مستوى ممكن من الناحيةالبدنية والعقلية؛ وذلك عن طريق إستخدام المهارات الطبية للتقليل من المعانات أو إزالتها إن أمكن وتتضمن خدمات التكفل الطبي مايلي:

العمليات الجراحية التي تساعد الفرد في أن يستعيد قدراته الفزيولوجية (الجسدية) والعلاج بالأدوية والعقاقيرواستعمال الأجهزة المساعدة؛ وذلك للتقليل من أثر الإعاقة مثل السماعات؛ النظارات الطبية.

6-2) من الناحية الاجتماعية والنفسية: وهو إعادة الفرد إلى أعلى مستوى ممكن من الناحية الاجتماعية والنفسية؛ وذلك عن طريق استخدام الطرق التالية:

يوجد هناك تكفل نفسي ويتم ذلك بالجلسات الإرشادية والنفسية والتي تهدف إلى تقليل المشكلة ومحاولة الوصول إلى حل يشارك فيه الفرد بأقصى قدر ممكن.أيضا الإرشاد النفسي ويهدف إلى حل المشاكل الشخصية الأقل حدة. كذلك الإرشاد الأسري وهو الذي يهدف إلى مساعدة الأهل في تربية أبنهم المعاق.

6-3) من الناحية الأكاديمية: وهو تعليم المعاقين أكاديميا حسب قدراتهم ودرجة إعاقتهم الجسمية والعقلية وتزويدهم بالمهارات الأكاديمية اللازمة؛ والتي تفيدهم في حياتهم العلمية؛ كإجادة القراءة والكتابة وحساب أو النشاطات اليومية؛ ويتم تلقين هذه المهارات في مراكز خاصة بالمعاقين؛ في صفوف خاصة بالمعاقين ضمن الصفوف العادية. (ماجدة السيد عبيد، 2000، ص21)

7-أساليب التكفل النفسي:

7-1) التعزيز (Reinforcement):

يعرف التعزيز على أنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية؛ أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة؛ فإن تعزيز سلوكا ما يعني أن نزيد من احتمال حدوثه مستقبلا ويسمى المثير (الشيء) الذي يحدث بعد السلوك فيؤدي إلى تقويته بالمعزز. (سعيد حسني العزة، 2009، ص190)

إن تقوية السلوك قد يتم من خلال التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي؛ التعزيز الإيجابي هو إضافة مثير بعد السلوك مباشرة مما يؤدي إلى احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في مواقف مماثلة وهذا المعزز الإيجابي من الأكثر الأساليب استخداما في تعديل السلوك فالمدرسون يستخدمون المعززات كمكافأة السلوك الملائم بعد ظهوره مما يساعد على زيادة تكراره في المستقبل ومن المعززات الإيجابية (طعام؛ منحه هدية؛ الدرجات) حتى يتمكن التلميذ بربط بسرعة بين السلوك الذي بدر منه والمعزز الذي قدم له. والتعزيز الإيجابي ليس الطريقة الوحيدة لزيادة احتمال حدوث السلوك المرغوب فباستطاعتنا أن نعمل على تقوية

السلوك من خلال إزالة مثير بغيض (شيء أو حدث يكرهه الفرد) بعد حدوث السلوك المرغوب به مباشرة؛ وهذا الإجراء يسمى بالتعزيز السلبي بحيث تستخدم في إيقاف السلوك غير الملائم أو غير المرغوب فيه. ونعتبر كلا من المعززات الإيجابية والسلبية فكلاهما يعملان على زيادة السلوك الملائم أو الحد من السلوك غير الملائم وتعديله وأن وجه الاختلاف بينهما هو أن المعززات الإيجابية تضيف شيئا مرغوبا فيه أما المعززات السلبية فتزيل أو تحذف شيئا غير مرغوب فيه. هناك عدة أشكال من المعززات وهي:

- **المعززات الغذائية:** لقد أوضحت مئات الدراسات (خاصة في مجال تعديل سلوك الأطفال المعوقين) أن المعززات الغذائية ذات أثر بالغ في السلوك إذا ما كان إعطاءها لفرد متوقفاعلى تأديته لذلك السلوك؛ والمعززات الغذائية تشمل الطعام كل أنواع الطعام والشراب التي يفضلها الفرد. لكن هناك مشكلة أساسية تواجه المعالج أو المربي عند استخدامه المعززات الغذائية هي مشكلة الإشباع؛ والمقصود به أن المعزز يفقد فعاليته نتيجة استهلاك الفرد كمية كبيرة منه.
- **المعززات المادية:** تشمل الأشياء التي يحبها الفرد كالألعاب والصور؛ بالرغم من فعالية هذه المعززات فهناك من يعترض على استخدامها أيضا وازدواجية للفرد إن تقديم معززات خارجية يبدو وكأنه (دفع شيء ما).
- **المعززات الرمزية:** وهي رموز معينة كالنجوم؛ النقاط يحصل عليها الفرد عند تأديته للسلوك المقبول المراد تقويته ويستبدلها فيما بعد بمعززات أخرى.

7-2) العقاب(punishment):

يقصد بالعقاب هو إيقاع الجزاء على شخص نتيجة لأن سلوكه مرفوض أو لأنه فشل في أداء سلوك مرضي أو مشبع وتتمثل العقوبة في أي شكل من أشكال عدم الرضا مثل إيجاد مثير مؤلم ماديا– اجتماعيا أو إنكار حق الفرد في مرة كان تحصل عليها من قبل. والعقاب يمكن أن يكون دافعا للتعلم؛ وقد يكون العقاب تلقائيا وذلك مثلما يحدث حين يلتقي الفرد بموقف مؤلم نتيجة لسلوك غير موافق عليه ومن أمثلة العقاب (الضرب؛ الحرمان من التفاعل الاجتماعي؛زجر الطفل– حرمانه من لعبة– الصراخ في وجهه) ولكي يكون العقاب مفيدا في تعديل السلوك يجب أن يتبع الخطأ مباشرة؛ يناسب الخطأ الذي ارتكبه الطفل؛ لا يحرج كبرياء الطفل حتى لا يشعر بالإهانة؛ ولا يستعمل إلا لضرورة ويقوم هذا المبدأ في تعديل السلوك على إضعاف السلوك الموجود أو المتبع من خلال إضافة مثير منفر أو سلبي ويسمي العقاب من الدرجة الأولى أو من خلال إزالة مثير إيجابي أو تعزيز ونسمي العقاب هنا بالعقاب من الدرجة الثانية وذلك حسب

الظروف التي يتواجد فيها الفرد والسلوك الذي يصدر عنه؛ يختلف العقاب عن التعزيز في أنه يقلل من تكرار السلوك.(عمر عبد الرحيم نصر الله، 2008، ص730)

7-3) تعديل السلوك:

تعديل السلوك هو فرع من فروع علم النفس التطبيق المنظم للإجراءات المستندة إلى مبادئ التعلم بهدف تغيير السلوك الإنساني ذي أهداف الاجتماعية؛ ويتم ذلك من خلال تنظيم أوإعادة تنظيم الظروف والمتغيرات البيئية الحالية ذات العلاقة بالسلوك وبخاصة منها تلك التي تحدث بعد السلوك كذلك يشتمل تعديل السلوك على تقديم الأدلة على أن تلك الإجراءات وحدها ولاشيء غيرها هي التي تكمن وراء التغير الملاحظ في السلوك.

قد حققت تكنولوجيا تعديل السلوك في العقود الأربعة الماضية نجاحا هائلا في ميدان التربية وعلى وجه التحديد قدمت هذه التكنولوجيا استراتيجيات فعالة للتدخل العلاجي والتربوي يمكن توظيفها بنجاح وبسهولة نسبيا لتشكيل السلوك التكيفي وإزالة السلوك غير التكيفي. ويرى كوبر ونيوارد أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية؛ وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي. (عدنان أحمد الفسفوس، 2006، ص10)

نعني به تغيير أو تصحيح السلوك الغير المرغوب بطريقة مدروسة وهو نوع من العلاج السلوكي يعتمد على التطبيق المباشر لمبادئ التعلم والتدعيمات الإيجابية والسلبية بهدف تعديل السلوك غير المرغوب؛ وقبل البدء في تعديل أي سلوك يجب إجراء تحليل عملي. إن تعديل السلوك لا يعتمد على الأدوية لأنها لا تحل المشكلة ولا الحد من الحركة لأنها ستخلق عند الطفل عدوانية ولا الاعتماد على شخص لديه القدرة على السيطرة على الموقف مثل الأب؛ وإذا كان لدى الطفل مجموعة من السلوكيات غير المرغوبة فلا يمكن تعديلها دفعة واحدة بل ستكون مهمة مستحيلة لذلك علينا تقسيم السلوك إلى مراحل البرامج.

8) دور الأخصائي النفسي:

أ) الأخصائي النفسي:

هو الأخصائي الذي يقوم بالدور الأساسي في عملية العلاج النفسي، ويعتبر صلة الوصل بين العميل والتشخيص الدقيق، ولا بد أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات الايجابية التي تجعله عنصرا ناجحا في تعامله مع الأسوياء وغير الأسوياء، وتصبح هذه السمات ضرورية لأنهاتساعد على حسن التكيف مع

الظروف المختلفة. ويجب أن تكون لديه القدرة على فهم الآخرين ودوافعهم واحباطاتهم، وأن تكون لديه شخصية ثابتة وناضجة ذات توازن انفعالي، ولها نظرة شاملة. (فيصل عباس،1994، ص ص69-79)

حيث يتمثل دور الأخصائي النفسي في القيام بإجراء الفحص النفسي والاختبارات ليتوصل لتشخيص الحالة والتنبؤ بمآلها ووضع خطة علاجية للتكفل بها، وتطبيقها متعاونا مع بعض زملائه أعضاء فريق العلاج إذا استلزم الأمر ذلك.

خلاصة الفصل:

في نهاية هذا الفصل نكون قد تطرقنا إلى مفهوم التكفل النفسي ومراحله و طرق التكفل التي يتبعها الإخصائي النفساني العيادي أو المدرسي خاصة داخل المؤسسة التربوية و إن كان هذا التكفل موجه لفئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب بشكل خاص أو التلاميذ بشكل عام مما سبق في عناصر البحث حول مصطلح التكفل النفسي نجد أنه جمع بين التقنيات الإرشادية والنفسية والتدريبية وكسب المهارات حيث أن العميل هنا يكون قد شمل جميع جوانب الذات السلوكية والمعرفية؛ حيث أن هذا الاخير يساهم في تكوين وتصحيح سلوكيات و المعتقدات الخاطئة للتحقيق في النهاية صحة نفسية و تكيف مدرسي سليم.

الفصل الرابع:

صعوبات تعلم الحساب وخصائص التلاميذ السيكولوجية في المرحلة الابتدائية

تمهيد

1- مفهوم صعوبات تعلم الحساب

2- النظريات المفسرة للصوبات تعلم الحساب

3- العوامل المسببة لصعوبات تعلم الحساب

4- تشخيص صعوبات تعلم الحساب

5- أنواع صعوبات تعلم الحساب

6- الاضطرابات المصاحبة لصعوبات تعلم الحساب

7- خصائص النمو لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الإبتدائية.

8- علاج صعوبات تعلم الحساب

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر صعوبات تعلم الحساب أو عسر الحساب مصطلحين مترادفين لاضطرابات تمس مختلف فروع الحساب والذي يمثل أهم مشكل يواجه التلاميذ في الدراسة، وسنعرض فيما يلي لأهم العوامل المساعدة والمسببة له بتحديد مناطق الإصابة، إضافة إلى ذكر تصنيفات كل من عسري الحساب المكتسب والنمائي. وفي هذا الفصل سنوضح الخصائص السيكولوجية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.

1/ مفهوم صعوبات تعلم الحساب (عسر الحساب):

عند الاطلاع على التراث النظري وتصفح تعاريف المقدمة لصعوبات تعلم الحساب نجد أن مجملها يصب في معنى واحد وهناك خلط بين العجز الرياضي وصعوبات تعلم الحساب ومن بين التعاريف المفسرة التالي:

عسر الحساب هو نوع محدد من أضطرابات التعلم يشمل صعوبة فطرية في تعلم أو إستيعاب الحسابات الرياضية وهو قريب لعسر القراة (dysleie) يتضمن صعوبة في فهم الأرقام وتعلم كيفية ضربها والجمع و الطرح وتعلم النظريات الرياضية و عدد من الأعراض المشابهة كما أن عجز رياضي يمكن أن يحدث أيضا نتيجة لبعض أنواع إصابة الدماغ، وفي هذه الحالة يطلق على الاضطراب (Acalculia) أو تعذر الحساب –حيث أن هذا الأخير يعزى الى التدني نسبة الذكاء–للتفريق بينها و بين عسر الحساب (dyscalculia). (زيادة،2007، ص20).

صعوبات تعلم الحساب أيضا هي: صعوبة نمائية خاصة في الحساب تظهر في صورة عدم القدرة على التعامل مع الأرقام وإستيعاب قيمتها مما يؤدي إلى مشكلات في تعلم الحقائق المتعلقة بالأرقام و خطوات حل المسائل الحسابية و يعرف بأنه إضطراب في الكفاة العددية؛ وقد يظهر هذا الإضطراب بمفرده أو قد يكون مصاحبا الإضطرابات القراءه و الكتابة في عند الأطفال ذوي الذكا المتوسط وقد يواجه بعض الأطفال صعوبة في الصفوف الأولى والبعض قد لا يواجهونها حتى يصلو الى مستويات أعلى في الحساب والكسور (سليمان، إبراهيم،2010،ص37).

تعد صعوبات تعلم الحساب من بين أهم المشكلات الأكاديمية التي تظهر في المرحلة الإبتدائية وتتجلى أعراضها عادة بشكل واضح في السنوات الرابعة والخامسة من الدراسة الإبتدائية أين يصل الطفل إلى مرحلة لا بأس بها من النضج المعرفي، أين يتسنى لنا ملاحظه مختلف الفروق في النمو والكفاءات بين الأطفال

العاديين والأطفال ذوي صعوبات تعلم الحساب. هذا الإضطراب الذي عرف تعريفات ومفاهيم عدة والتي تتناول صعوبات الحساب من عدة زوايا إلا أنها لا تختلف من ناحية الجوهر نذكر منها:

تعريف01: " اضطرابات القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية، وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، وبعبارة أخرى هو صعوبة أو العجز عن إجراء العمليات الحسابية الأساسية، وهي:

الجمع، الطرح، الضرب والقسمة، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الكسور، والجبر والهندسة فيما بعد ". (سليمان، إبراهيم،2010، ص32).

تعريف02: " صعوبة تعلم الجداول الحسابية، وإجراء العمليات مثل:

الجمع والطرح والضرب والقسمة، أو عدم القدرة على تكوين مفهوم العدد وقراءة وكتابة الأعداد بطريقة صحيحة ".(عباس والعبسي2006،ص40).

تعريف03: " اضطرابات في إجراءات الحساب واستعمال استراتيجيات غير مناسبة في حل العمليات (المشاكل أو المسائل الرياضية) ".

تعريف الجمعية الأمريكية للطب العقلي صعوبات الحساب: بأنه إضطراب يكون في القدرات الحسابية (في الرياضيات) المقيمة بواسطة إختبارات مقننة في الحساب ومطبقة بشكل فردي أقل وبدرجة ملحوظة من مستوى المتوقع لهذا الفرد مقارنة بعمره الزمني ومستواه العقلي وبتعليم مناسب لعمره. (DSM'4)

2النظريات المفسرة لصعوبات تعلم الحساب:

إن فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للأشخاص العاملين في هذا المجال، لأن النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعليمية التي يعاني منها الطفل وتساهم في إعطاء فكرة عن الطريقة التي تستخدم مع الطفل في أثناء التدريس.

النظرية بشكل عام لا تكتسب قيمتها إلا إذا خرجت من حيز التطبيق العملي الملموس وفي مجال صعوبات التعلم تكون الحاجة ماسة وملحة إلى تطوير نظريات تبنى عليها طريقة التدريس العلاجي وهناك العديد من النظريات في حقل صعوبات التعلم تركز على المجالات التالية:

التطوير الحركي والإدراك، والتذكر، ومهارات اللغة، وتطوير الشخصية، والسلوك. **(Lerner,1985)**

1) النظرية الإدراكية الحركية:

لقد أطلق عليها هذا الاسم لأنها تركز على النمو الحسي والحركي، والنمو الإدراكي، والحركي، فالجميع يدرك إن المهارات الحس حركية والإدراك الحركي تعكس وضع الجهاز العصبي للطفل والخبرات العقلية الحركية السابقة له، والوضع الحالي للنمو الإدراكي–الحركي عند الأطفال وعلاقة ذلك بالتعلم، ومن هذه النظريات حسب رأي (Lerner,1985) ما يلي:

2-1-1نظرية جتمان jetman (البصرية الحركية):

اهتمت هذه النظرية بمظاهر النمو البصري–الحركي وعلاقته بالتعلم، وقد أوضح جتمان قدرة الطفل على اكتساب المهارات الحركية الإدراكية في مراحل متابعة متطورة، وكل مرحلة من هذه المراحل تعتمد على سابقتها، وهذه المراحل هي:

أ. نمو جهاز الاستجابة الأولى، وهو الجهاز المسئول 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 الأساس في عملية التعلم المستقبلي.

ب. نمو جهاز الحركة العامة، وهو الجهاز الذي تعزي إليه عمليات الزحف، والنهوض، والوقوف دون مساعدة، والمشي، والركض، والقفز والحجل.

ج. نمو جهاز الحركة الخاصة، المسئول عن الحركات التي تعتمد على المرحلتين السابقتين، وهذه الحركات تبين علاقة اليد بالعين، وعلاقة اليد بالقدم وحركة اليدين معا، إذ لاحظ جتمان أن الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات.

د. نمو الجهاز الحركي–البصري: إن من العوامل المهمة لنجاح التعلم الصفي حركة العينين، إذ تشتمل 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 على عملية التعلم الصفي.

هـ. نمو الجهاز الحركي–الصوتي: ويتضمن هذا الجهاز؛ الجهاز السمعي، والجهاز الحركي، والجهاز الصوتي، ويكون مسئولا عن مهارات المناغاة، والتقليد، والكلام، ويرى جتمان ترابطاً قوياً بين العمليات البصرية واللغوية.

و. الذاكرة السمعية، والبصرية والحركية: تتضمن مقدرة الفرد على التذكر أو تخيل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، وهي ما نطلق عليه في تخيل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، وهي ما نطلق عليه في تخيل أشياء في حالة عدم وجود المثير الحسي الأصلي، وهي ما نطلق عليه في العادة اسم–الخيال–ومن الممكن أن تكون ذاكرة آنية، أو مستقبلية أو من الماضي.

ز. الإبصار أو الإدراك: ويكون حصيلة تحقيق جميع المراحل السابقة الذكر.

ح. الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز والنمو العقلي.

فحسب نظرية جتمان، فلابد من التعلم الكافي لكل مرحلة من المراحل المذكورة، وإتقانها وممارستها بشكل جيد قبل الانتقال إلى المرحلة اللاحقة.

يرى جتمان إن ثبات المراحل السابقة، وحصول الطفل على تدريب كاف لكل مستوى من المستويات الأساسية للتطور الحركي، يسهمان في التوصل إلى المستوى الإدراكي.

مثال ذلك: حالة الطفل (توني) الذي لا يستطيع القفز، يركض بشكل غريب، ولا يستطيع الاتزان على قدم واحدة عند القفز، وبالتالي فإن مشكلة في القراءة يمكن أن تعزى إلى عدم نمو الجهاز الحركي العام، فهو بحاجة إلى التدريب لإتقان المهارات الحركية.

قد صمم جتمان برامج عديدة منها: البرنامج الذي أطلق عليه اسم (تطوير الاستعداد للتعلم) الذي يتضمن أنشطة لتطوير المجالات الستة التالية: (التآزر العام، التوازن، التآزر البصري–اليدوي، حركة العين، (الإدراك والذاكرة البصرية). (رسالة المعلم،1997، ص28)

2-1-2 نظرية كيفيات Keefart (الإدراك الحركي):

ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي–الحركي للطفل، وقد اعتمد كيفارت في نظريته على مبادئ علم النفس ألنمائي أكثر مما اعتمد على التلف **النيرولوجي** (علم الأعصاب). ويقول إن الطفل يبدأ بتعلم ما في العالم من حوله من خلال الحركة، أي أن بداية المواجهة مابين الطفل وبيئته تكون من خلال بعض الأنشطة الحركية له وهذا السلوك الحركي يعد متطلبا قبليا للتعلم فيما بعد، فالطفل أثناء عملية نموه الطبيعي يكتسب أشكالا متنوعة من الحركة، يمكنه أن يطور من خلالها تعميمات حركية (Perceptual). وقد حدد كيفارت أربعة تعميمات حركية يمكن أن تساعد الطفل على النجاح المدرسي هي:

1. المحافظة على ثبات جسمه واتزانه بوجود قوة الجاذبية الأرضية أثناء حركته وانتقاله.

2. التعميمات الحركية مثل: قبض الأجسام وتركها، للتعرف على خصائصها بالإضافة إلى تطوير مهارات إدراكية.
3. الانتقال: ويتضمن حركات الزحف، والمشي، والركض والقفز، بهدف استكشاف بيئته ومحيطه، وتمييز العلاقات بين الأشياء، ودفعها، وسحبها، والرمي، والضرب.
4. القوة الدافعة: وتشتمل على حركات الاستقبال والدفع للأشياء الموجودة في محيط الطفل، كالإمساك بهذه الأشياء ودفعها وسحبها والرمي والضرب.

يرى كيفارت (keefart) أن التدرج الهرمي للتعميمات الحركية السابقة بالغ الأهمية، فالأطفال العاديون حسب رأي كيفارت يستطيعون تنمية عالم من الخبرات الإدراكية–الحركية الثابتة وتطويره في سن السادسة، أما الأطفال الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، فيكون عالم الخبرات الإدراكية–الحركية عندهم غير ثابت، وبالتالي لا يوجد أساس ثابت للحقائق المتعلقة بالعالم من حولهم، وهم بذلك غير منتظمين حركيا وإدراكيا ومعرفيا.

لأن الأطفال لا يستطيعون فحص كل ما يحيط بهم واستكشافه عن طريق الحركة فإنهم يتعلمون فحص بعض الأشياء واستكشافه بطريقة إدراكية، وتكون المعلومة الإدراكية أكثر قيمة وذات معنى أفضل وأوضح عند ربطها بمعلومات حركية تعملها الطفل في السابق، وحققت تناسقا فيما بينها وهذا ما أطلق عليه كيفارت (بالتطابق الإدراكي–الحركي).

لكن الطفل الذي يعاني من صعوبات خاصة في التعلم لا يحقق التطابق الإدراكي–الحركي بشكل ملائم، وبالتالي يعيش في عالمين منفصلين عالم الإدراك وعالم الحركة، فهو لا يثق بالمعلومة التي يحصل عليها، ولا تكتسب هذه المعلومة صفة الثبات لديه، فهو يحاول دائما إن يلمس الأشياء للمعرفة والتأكد مما يراه، وهو لا يستطيع تطوير إدراك الشكل والوزن. (نقلا عن السيد، 1982، ص218)

2-1-2-التطبيقات التربوية لنظرية كيفارت (Keefart):

إن الطفل العادي يمكن أن يطور مهارات الإدراك والحركة في الوقت الذي يدخل فيه المدرسة، الأمر الذي يساعده على مواجهة التعلم المدرسي. أما فيما يتعلق بالأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم المدرسي وبخاصة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، فإنهم يعانون من قصور في نمو الإدراك، والحركة، مما يؤثر على تحصيلهم المدرسي، ولهذا فإنه من الضروري وضع برامج تدريب لمساعدة هؤلاء الأطفال للتغلب على هذه المشاكل لكي ينموا نموا سليما.

2-3 نظرية الاتجاه العصبي دومان وديلكاتوا:

لقد كان للطلب- وخصوصاً طب الأعصاب- دور مهم في تشخيص بعض حالات صعوبات التعلم ومعالجتها لدى الأشخاص الذين يواجهون صعوبات في القراءة أو لديهم تخلف عقلي أو خلل دماغي، وحسب رأي كل من Delacato & Dooman فإن جسم الإنسان يقوم بست وظائف هي: المهارات الحركية، والكلام، والكتابة، والقراءة، والسمع، والنطق، واللمس، وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل يلعب دورا مهما في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي، فالأطفال العاديون يستطيعون أن يطوروا تنظيما كاملا لجهازهم العصبي، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب خلل في نمو إحدى الوظائف السابقة، فإن هذا الخلل يؤثر على الناحية العصبية، الأمر الذي يؤدي إلى وجود صعوبات في الحركة والاتصال، وطريقة العلاج لهؤلاء الأطفال تبدأ بتجديد الخلل لديهم وتقديم الأنشطة الخاصة حسب هذا الخلل بحيث تساعدهم على النمو العصبي.(الوقفي، 1996، ص106)

2-3-2-نظرية الذاكرة:

تعرف الذاكرة بأنها المقدرة على تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاعها التي تمت تجربتها سابقا عندما لا يكون الحافز الذي أثارها موجودا. وهي تتألف من ثلاث أقسام:

1. وحدة استقبال المعلومات وتصنيفها.
2. وحدة تخزين المعلومات والاحتفاظ بها.
3. وحدة استرجاع المعلومات واستدعائها.

فالطلاب ذوو صعوبات التعلم يواجهون صعوبة في تذكر الأشياء، والمشكلة لا تكمن في ذاكرة طويلة المدى، أو قصيرة المدى، ولكن المشكلة هي الصعوبة في امتلاك قدرات التذكر الطبيعية، وقد لوحظ أن أداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكون ضعيفا في الامتحانات التي تتطلب ذاكرة مثل إدراك كلمات، وأرقام، وحقائق، وعلى المعلم أن يراعي ذلك أثناء التدريس، والامتحانات، وهذا من التطبيقات التربوية لنظرية الذاكرة. (Lerner, 1985)

من العوامل التي تؤثر على الذاكرة شدة الانتباه عند الطالب، وطبيعة المادة، والاهتمام في الموضوع، ومقدار التمرين، والتعلم الزائد.

2-4النظرية الإدراكية:

يعرف الإدراك بأنه القدرة على تمييز المعلومات الحسية، إذ يستطيع العقل تميز الاستشارات الحسية، ومن المهم أن يعرف المعلم أن الإدراك هو مهارة مكتسبة (متعلمة)، وأن له دورا مهما في إدراك

الطفل من خلال طرق التدريس التي يتبعها، إذ يمكنه التعديل في تلك الطرق والأساليب التدريسية في غرفة الصف، بما يتناسب مع قدرات الطفل الإدراكية.

حسب النظرية الإدراكية تصنف صعوبات الإدراك إلى تصنيفات رئيسية منها:

2-4-1التداخل في أنظمة الإدراك: بحيث يصبح هناك تداخل بين المعلومات الآتية عن طريق الحواس المختلفة، مما يزيد من صعوبة التعلم عند الطفل.

2-4-2-الإدراك الكلي والجزئي: بعض الأطفال يدركون الأشياء بالطريقة الكلية، والبعض بالطريقة الجزئية (كما في القراءة، إذ يحتاج الفرد إلى الطريقتين معا في تعلم القراءة).

2-4-3-الإدراك البصري: وهو مهم للقراءة بيد إن بعض الأطفال يواجهون صعوبة في التمييز البصري لرسومات الجغرافيا والصور مثلا، والبعض الآخر ينجحون في هذه المهمة إلا أنهم يفشلون في تمييز الحروف والكلمات وبالتالي الكتابة، والسبب في ذلك قد لا يعود إلى ضعف البصر-فهم يمتلكون حدة إبصار عادية-ولكن قد يكون لديهم صعوبة في الإدراك وتمييز الفرق بين مثيرين بصريين أو أكثر في تمييز الخصائص المتعلقة بالحجم، والشكل والمسافة، والإدراك العميق.

2-4-4-الإدراك السمعي: في بعض الحالات التي يمتلك الطفل حدة سمع عادية: ربما يواجه صعوبة في استكشاف أوجه الشبه والاختلاف بين درجة الصوت، وارتفاعه، وبعده، ومدته، ويعد التمييز السمعي ضروريا لتعلم البناء الفوتيمي للغة الشفهية فهؤلاء الأطفال تكون لديهم صعوبة في تعلم القراءة والتهجئة بالطرق الصوتية.

2-4-5-الإدراك اللمسي: تعطي حاسة اللمس للطفل معلومات عن البيئة التي يوجد فيها، فالأطفال الذين يعانون من خلل في حاسة اللمس كاستخدام السكين والشوكة، والملعقة، أو مهارة التزرير، أو مهارة الكتابة أو مهارة التقاط الأشياء الصغيرة، أو أداء أي مهمة تتطلب تناسقا في استخدام الأصابع. ويعد الإدراك اللمسي عاملاً مهما في تجنب بعض الأشياء مثل: النار، والحشرات، وبالتالي فهؤلاء الأطفال عرضة للخطر أكثر من غيرهم.

2-4-6-الإدراك الاجتماعي: لا يزال هذا غير مكتشف، إذ يواجه بعض الأطفال صعوبة في استقبال المعلومات الشخصية، وتواجههم مشكلة إصدار الأحكام الاجتماعية وكيفية التأقلم مع الوضع الاجتماعي.

2-5-نظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي:

إن قدرة الطالب على اكتساب المهارات الاجتماعية تعد من الجوانب الحيوية الفاعلة في عملية التعلم، وتشير الدلائل إلى أن العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات، على الرغم

من أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو على منه في جوانب كثيرة مثل الذكاء اللفظي، إلا أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو أعلى منه من جوانب كثيرة مثل الذكاء اللفظي، إلا أنهم يخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية. (الغريب، 1971، ص146)

إن صعوبات الإدراك الاجتماعي تظهر من خلال المظاهر التالية:

1. السلوك التلقائي الاندفاعي.
2. السلوك الاجتماعي الفوضوي.
3. السلوك الاجتماعي غير الملائم.

2-6-نظرية التأخر النضجي:

إن التعلم والنضج مظهران مهمان للنمو، ويعتمد كل منهما على عوامل، منها يختص بالنمو الداخلي، ومنها ما يختص بالوسط المحيط، والبيئة الاجتماعية ومعرفة النضج والتطور المعرفي الطبيعي عند الأطفال يمكن اعتمادها للمقارنة بين الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم، لأن وضع الطفل النضجي يؤثر في قدرته على التعلم. (نشواتي، 1987، ص94)

إن الكثير من حالات صعوبات التعلم التي كان من الممكن تلافيها-حسب هذه النظرية-تحدث بسبب دفع المجتمع للأطفال لأداء مهمات أكاديمية قبل أن يكونوا جاهزين لها. ومما يزيد من حدة بعض حالات صعوبات التعلم هذه، هو إجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداده في مرحلة معينة من مراحل النضج، وحسب رأي (Kirck, 1967) فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون لتأدية وظائف مريحة ويتجنبون الوظائف غير المريحة، لان لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة.

كما إن دراسة (Koutiwe, 1973) التتبعية التي أجرتها على (177) حالة صعوبة تعلم لمدة (5) سنوات، أثبتت وجود تأخر نضجي لديهم، وأنهم بحاجة إلى وقت أكثر للتعلم والنمو لتعويض الاضطراب العصبي وأنه يمكن أن يحققوا نجاحا أكاديميا عند منحهم الوقت الكافي، والمساعدة اللازمة، وحسب رأي بياجيه فإن النمو المعرفي يحصل في أربع مراحل هي:

1. المرحلة الحس حركية (منذ الولادة إلى سنتين): يتعلم الطفل فيها من خلال الحواس، والحركات وتفاعله مع البيئة المادية.
2. مرحلة ما قبل العمليات (من 2 إلى 5 سنوات): في هذه المدة يبدأ الأطفال بالتفكير دون رموز، وتصبح اللغة مهمة بصورة متزايدة ثم يبدأ بتعلم خصائص العالم من حوله وصفاته.

3. مرحلة العمليات المادية (من 5 إلى 7 سنوات): وفيها يكون الطفل قادرا على إدراك المفاهيم، واستخدام بعض العمليات المنطقية مثل: ترتيب أشكال معينة حسب الطول، والوزن.
4. مرحلة العمليات الرسمية (من 11 فما فوق): وفيها يحدث انتقال رئيس في عملية التفكير، فيمتلك الطفل القدرة على التعامل مع المجردات، والنظريات، والعلاقات المنطقية، دون الحاجة إلى الرجوع إلى الأشياء الملموسة، ويبدأ فعالية حل المشاكل. **(عدس، 1999، ص93)**

لقد نظرت هذه النظريات إلى ذوي الصعوبات التعليمية من زوايا مختلفة تكاملت مع بعضها البعض لتؤدي دورها في حل مشكلات هذه الفئة من الطلاب.

لذا يمكن القول أن محور العمل في الصعوبات التعليمية قد بدأ تعددي المبحث واستمر على هذه الشاكلة لذلك فإن فهم النظريات المتعلقة لصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية في الأشخاص العاملين في هذا المجال.

إن النظرية تساعد في التعرف بشكل دقيق على المشاكل التعليمية التي يعانيها الطفل وتساهم في إعطاء فكرة على الطريقة التي تستخدم مع الطفل في أثناء التدريس. والنظرية بشكل عام لا تكتسب قيمتها إلا إذا خرجت من حيز الفروض إلى حيز التطبيق العملي الملموس.

وفي مجال صعوبات التعلم تكون الحاجة ماسة إلى تطوير نظريات تبنى عليها طريقة التدريس العلاجي.

3) العوامل المسببة لصعوبات الحساب:

تتمثل في مجموعة عوامل فردية، بيئية ووراثية، وهي:

- عوامل فردية: يحددها الأستاذ (محمود عوض الله سالم) أن من أهم العوامل المسببة لصعوبات الحساب هي كما يلي:

أ. **إصابات المخ:** تعد إصابة المخ أحد أسباب صعوبات الحساب، حيث تؤثر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية، فقد أوضح الباحثون أنهم استطاعوا نسب وعزو وظائف معينة إلى الأجزاء المختلفة للعقل بواسطة اختبار الصدمات المختلفة أو النتوءات والأورام المتنوعة، حيث تبين أن المنطقة الصدغية للجمجمة خلف وأعلى العين يوجد بها نتوءا وبروزا عند الأطفال العباقرة في الحساب، وأن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء العمليات الحسابية، فقد أظهرت دراسات أن التحفيز الكهربي للقشرة المخية في الفص الخلفي الأيسر يقلل من الأداء على مسائل الضرب البسيطة

ويؤدي إلى صعوبة لاسترجاع الحقائق الرياضية، ومن خلال دراسة (Chocan, 1999) باستخدام المسح والرنين المغناطيسي، تبين أن الضرب، الطرح ومقارنة الأرقام تستثير مناطق مختلفة في الفصين الخلفيين الأيمن والأيسر للمخ، فبالرغم من اشتراك الفصين الخلفيين الأيمن والأيسر في تجهيز المعلومات الكمية، إلا أن المنطقة الخلفية اليسرى هي التي تعطي الارتباط بين المعلومات الكمية والشفرة اللغوية المخزنة في منطقتي بروكا وفرنيكي، فالفص الخلفي الأيمن هو أكثر نشاطا أثناء مقارنة الأرقام لأن المقارنة تنطوي على التوصل إلى نظام الأرقام العربي ولا يتطلب أي ترجمة لغوية؛ بينما الفص الأيسر هو الأكثر نشاطا أثناء عملية الضرب، كما أن المنطقة الجدارية اليسرى هي الأكثر نشاطا أثناء عملية الضرب لأن المخ يراقب نتائج العملية أثناء الحسابات اللفظية، وفيما يخص عملية الطرح فإن الفصين الجداريين الأيمن والأيسر ينشطان معا لأن عملية الطرح تتطلب النظام الرقمي الداخلي والتسمية اللفظية الناتجة، فأي خلل في هذه الأجزاء سوف يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية، من بينها إصابات في العظم القذالي أو العظم الجداري أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ، وأن الأداء الرياضي يتطلب سلامة العديد من هذه المناطق القشرية؛ فالفص الجداري حسب (Dehaene, 1999)يتدخل في قراءة وكتابة الأعداد ولديه قدرة في الكشف على الأرقام، وقدرة متمركزة حولpariétal intra sulcus،فإصابة جداريه سفلية مع اتصال قفوي– صدغي أيسر وخاصة أيمن، يمكن أن يمس استعمال الكميات والتعرف على حجم الأعداد، فالمراكز الجدارية المتضمنة في الحساب تتموقع على مستوى تلافيف. gyrus angulaireالزاوية 8 في دراسة قام بها (KUCIAN, 2006) لدى أطفال عسر الحساب، بين بأنهم يعانون من تنشيط جد ضعيف على مستويDroit pariétal intra Sulcus،أما دراسة (ROTZER, 2008) فقد وجد حجم جد صغير للمادة الرمادية على مستوى هذه المنطقة مقارنة بالعاديين. (نقلا عن ،حافظ،1998ص23)

ب.**اللاتماثل بين نصفي المخ:**من المعروف أن النصف الأيمن للدماغ يختلف عن النصف الأيسر، فيبدو بأنهما متطابقين في البنية، ولكنهما يختلفان في الوظيفة، فيسيطر المخ الأيسر حسب (LERNER,2000)على النشاطات المرتبطة باللغة، أما نصف المخ الأيمن فيتعامل مع المثير غير اللفظي، الإدراك المكاني، الرياضيات، الموسيقى، الاتجاهات، تسلسل الوقت، الوعي بالجسم، وفي حالة إصابة نصف المخ الأيمن فإنه يطلق عليها بـ" عرض التعلم غير اللفظي" ومن أهم أعراضها، اضطرابات في الوظائف البصرية الفضائية والانتباه الموجه، الانخفاض في استعمال الملموس (اكتساب العلاقات المنطقية يرتبط باستعمال أشياء ملموسة وهذا الأخير يخضع للفضاء)، وسيطرة اضطرابات تعلم الحساب (SPIERS, 1987)، فإن إصابة نصف الكرة المخية اليمنى تؤدي إلى عدم القدرة على تطوير مخططات

وعلاقات فضائية اللازمة وعدم فهم النظام الرقمي والحساب، أما إصابة النصف الكرة المخية اليسرى فتؤدي إلى صعوبات في وضع أرقام أثناء إجراءات الحساب الكتابي، في تخزين العمليات الحسابية، وكذلك على مستوى استعمال قوانين ترجمة أعداد.

ج. **الصعوبات اللغوية:** يقول (MILLER ; MERCER 1997) بأن اللغة ضرورية في تعلم الحساب، ولذلك فإن المهارات الرياضية مهمة جدا للأداء والإنجاز الرياضي، كما يعتبر (WIESE,2003) بأن اللغة تلعب دور جوهري في نمو المفاهيم الرقمية بأنه في حالة اضطراب اللغة. يضيف الدكتور (سامي محمد ملحم، 2002) يجد الشخص صعوبات في ترجمة المصطلحات أو المفاهيم الحسابية، أما في حالة اضطراب اللغة التعبيرية، فيجد صعوبة في استخدام المفردات الرياضية أو في صياغة المسائل أو المشكلات شفهيا.

د. **القصور الإدراكي:** تنتشر مشاكل الإدراك بين أطفال ذو صعوبات تعلم، فيشير (يوسف صالح، 2006) أن الإدراك البصري يؤثر على الأداء الرياضي لأطفال ذو صعوبات التعلم، واعتبر أن العجز في أداء المهام الحسابية ينتج من نقص في التنظيم البصري، كما أن أطفال ذو صعوبات تعلم الحساب يظهر عليهم صعوبة في تمييز الأرقام المتشابهة مثل: (2;5) (6;9) (17;71) أما فيما يخص قصور الإدراك السمعي، فهم لا يفهمون التعليمات اللفظية والشرح الذي يلقى عليهم أثناء دروس الحساب، كما أنهم يجدون صعوبة في كتابة الأعداد أو الواجبات إملائيا.

هـ. **اضطرابات الذاكرة:** يعاني تلاميذ ذو صعوبات التعلم من صعوبات في الحساب، وترجع إلى عدم تذكرهم للأشياء التي رأوها وسمعوها، وعلى سبيل المثال يعيق ضعف الذاكرة البصرية على تذكر شكل الأرقام، ويذكر (وليد القفاص، 1996) أن سبب الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في الحساب ترجع إلى الذاكرة وأن عدم القدرة على تذكر معلومات يسبب صعوبات في حل المشكلات، كما يعيق ضعف الذاكرة السمعية على استرجاع الشروح التدريسية عند حل المسائل الحسابية.وقد بين الدكتور (سامي محمد ملحم، 2002) أن اضطرابات ذاكرة قصيرة المدى تؤدي إلى عدم القدرة على الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو المعلومات الجديدة إضافة إلى نسيان خطوات الحل أو التتابع العددي. (محمود عوض الله سالم، 2006، ص4)

الصعوبات المنطقية وضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية:يعتبر الزمن والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من المفاهيم غير المحسوسة، وأيضا من الأساسيات المرتبطة بتعلم الحساب، وحسب (THORNTON, 1983) فإن تلاميذ ذو صعوبات تعلم يعانون من ضعف

الشعور وقلة الإدراك للمفاهيم المتصلة بالعلاقات المكانية مثل: أعلى وأسفل، فوق وتحت، كما تعتبر 15 (VANHOUT, 2005) بأن اضطرابات الحساب تصاحب صعوبات بصرية–فضائية.أما الدكتور (سامي محمد ملحم، 2002) يعتبر أن اضطرابات العلاقات المكانية تؤدي إلى صعوبة في استخدام خط الأعداد في الجمع والطرح والضرب والقسمة، إلى جانب ذلك يضعون الأرقام أو الكسور العشرية أو الفاصلة في غير مكانها.كما يشير (يوسف صالح،1996) إلى أن إحدى مسببات صعوبات الحساب هي الصعوبة في إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، فالتلميذ قد يكون متمكنا من عملية الجمع والضرب البسيط مثلا، ولكنه مع ذلك يقع في أخطاء تتعلق ببعض المفاهيم المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم مثل الآحاد والعشرات وما شابه ذلك، مثل: قام أحد الطلبة بجمع 25 + 12= 01 وعند الاستفسار منه عن سبب ذلك تبين أنه قام بجمع الأرقام أي 5 + 2 + 2 + 1 فكان الجواب 10، ولكنه قام بكتابة هذا الرقم مقلوبا فكتب (01)،فالطالب هنا يقوم بالجمع بطريقة صحيحة ولكنه يخلط بين منزلتي الآحاد والعشرات؛ إضافة قد يبدأ التلاميذ عملية الجمع من اليسار بدلا من اليمين، فيكون الجمع صحيحا لكن النتيجة خاطئة.بين بياجيه بأن التطور في فهم الأعداد عند الأطفال مرتبط بفهمهم لمفاهيم رياضية كالتصنيف، الاحتواء ومفاهيم التسلسل، فهناك ارتباط وثيق بين نمو مفاهيم العدد والنمو في التفكير المنطقي، ولذلك يقترح بياجيه أن المفاهيم ذات بعد منطقي لا تقدم للطفل قبل التأكد من اكتمال البنى المعرفية لديهم مثل مفهوم أصغر وأكبر، ويجب أن تقدم هذه المفاهيم من خلال تدريبات محسوسة ولقد أثبتت دراسة (محمد الأبياري1991،ص.65)أن من بين أسباب صعوبات تحصيل التلاميذ في مادة الحساب ضعف الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية من مفاهيم ومصطلحات ورموز رياضية. ويظيف الكاتب:

عوامل فردية أخرى تؤدي إلى صعوبات الحساب وهي:

نسبة ذكاء: أشار العديد من العلماء إلى أن تعلم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لا تقل عن المتوسط.

صعوبة الانتباه: حيث يعاني التلاميذ من مشكلات المداومة والنشاط الزائد فلا يركزون في تمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسية والرموز الحسابية وفهم المطلوب من المسائل الرياضية.يضيف الدكتور سامي محمد ملحم، (2002) أنه في حالة سعة الانتباه تكون مشتتة فإن التلميذ لا يستكمل عمله، ويجد صعوبة في حل المشكلات الحسابية متعددة الخطوات، كما أنه يبدأ حل مشكلة وينتقل إلى حل المشكلة الثانية قبل استكمال حل الأولى.

مشكلات الشكل والأرضية: يبدو واضحا في عدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية، وعدم القدرة على حل مشكلات أو مسائل رياضية موجودة في صفحة مزدحمة، كما أن التلميذ يفقد مكان المتابعة قراءة أو كتابة في الصفحة التي أمامه.

قلق الرياضيات: يعرفه (ليرنر)(1997) بأنه استجابة انفعالية تنبع من خبرات الفشل الدراسي والافتقار إلى تقدير الذات لدى التلاميذ، وبالتالي يعوق الاتجاه نحو تعلم الرياضيات وتطبيق ما تعلموه من حقائق رياضية في حل المسائل خصوصا أثناء أداء الاختبارات.

3 عوامل بيئية: ويقصد بها العوامل المرتبطة ببيئة المنزل والمدرسة:

3-1) البيئة المنزلية: حيث غالبا ما ينحدر التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مادة الحساب من أسر مستوياتها الاجتماعية الاقتصادية والثقافية متدنية، لا تتابع بالقدر الكافي تحصيل أبناءها وبصفة خاصة أداء الواجبات المنزلية التي تعد ضرورية لمادة الحساب والرياضيات عموما، وبالتالي ينخفض المستوى التحصيلي لأبنائها فضلا عن عدم قدرتها على مساعدتهم في صورة دروس خاصة.وعدم استطاعة المعلم استخدام التعلم الفردي في التدريس وقصر مدة الحصة، كلها عوامل.

3-2) البيئة المدرسية: فازدحام الفصول بالتلاميذ وطول المقررات الدراسية في الرياضيات أدت إلى صعوبات تعلم خاصة في المقررات الدراسية التي تحتاج إلى فهم كالرياضيات، فيلجأ المعلم إلى العقاب أو إعطاء المزيد من الواجبات المرهقة.

3-4) عوامل وراثية: أقيمت العديد من البحوث والدراسات حول تأثير عامل الوراثة على صعوبات الحساب فبما أن أطفال ذو صعوبات تعلم القراءة يعانون من صعوبات تعلم الحساب، فقد أظهرت الدراسات أن صعوبات القراءة تبدو موروثة إلى حد ما، بأنه وفي دراسة أقيمت حول التوائم، مصاب بعسر حساب فإن التوأم الثاني يمثل 58% من احتمال وجود عسر حساب لديه، و29% في حالة توأم غير متماثلDizygote؛ كما يذكر الباحث بأنه إذا كان للأولياء عسر حساب، فإن احتمال حدوث المرض يكون بنسب -10 %على الأقل لفرد في العائلة، وبنسبة 45% احتمال حدوث صعوبة تعلم من نوع آخر.بالإضافة إلى ذلك أظهرت العديد من الدراسات حسب الدكتور خالد زيادة(2006)، أن بعض العوامل العصبية تسبب صعوبات التعلم بوجه عام على سبيل المثال: الاضطرابات التي يتعرض لها الطفل في مرحلة ما قبل الولادة، نقص الوزن عند الميلاد، عمر الأم غير المناسب للحمل، الشذوذ بين الأم والجنين، العدوى الموروثة من الأم، وعلى نحو مشابه الشذوذ في أثناء عملية الولادة التي تؤدي إلى تلف عصبي حاد (نقص الأكسجين أثناء عملية الولادة، الوضع الشاذ للجنين أثناء عملية الولادة) وقد يحدث هذا التلف بعد الميلاد، كتعرض الطفل لارتفاع حاد في درجة الحرارة.

- ✓ **معطيات علم النفس العصبي**: انطلاقا من نموذج (McCloskey، ص36) فإن الاضطرابات التي تمس مكونات هذا النموذج تتمثل فيما يلي:

أ. **اختلال الإنتاج/الفهم**: وصف كل منBenson وDenckla حالة تمثل إصابة دماغية يسرى أثر حادث وعائي وهي غير قادرة على إنتاج الأعداد بصفة صحيحة، وليس لها أي صعوبة في الفهم.عندما نقدم لمريض عمليات حسابية من نوع: 3 + 4 =؟ على شكل كتابي أو شفهي، يستطيع اختيار الإجابة الصحيحة ضمن عدة اقتراحات مكتوبة على شكل عربي، فبما أن المريض اختار الإجابة الصحيحة هذا يعني: بأنه يفهم العملية المقدمة (نظام التعرف على الرموز الحسابية يسير بشكل جيد) وأنه يفهم أرقام العملية (نظام فهم الرموز العربية هو جيد)، وأنه قادر على إيجاد الإجابة في الذاكرة طويلة المدى (ذاكرة الأحداث الحسابية تسير بشكل عادي)، وأخيرا يفهم مختلف الحلول المقترحة له (هذا يخضع لنظام فهم الرموز العربية) لأنه يختار الصحيحة؛ عندما يفهم المريض الأعداد المنتجة من طرف الفاحص فإنه يستدعي نظام فهم الرموز اللفظية الشفهية، وعندما يختار الإجابة من عدة اختيارات فانه يستعمل نظام فهم الرموز العربية، هذه الأداءات الجيدة تبين سير عادي لنظامين الفهم؛ بالمقابل يمثل المريض قصور شديد في إنتاج الرموز العربية أو الشفهية، فعندما نطلب منه كتابة أو قول بصوت مرتفع نتيجة عملية بسيطة، فإن المريض ينتج إجابات خاطئة، مثلا نطلب منه حل: 4 + 5،يقول "ثمانية" يكتب 5،ولكنه يختار الإجابة الصحيحة ضمن عدة اقتراحات.هذا يدل على وجود اختلال بين ميكانيزمات الفهم الجيدة وميكانيزمات الإنتاج المصابة.

ب.**اختلال لفظي/عربي**:إلى جانب اختلال بين ميكانيزمات الفهم والإنتاج، اختلالات وجِدت من خلال أنظمة فهم وإنتاج الرموز بين النظام اللفظي والنظام العربي.McCloskey وCaramazza وصفا حالة مريض الذي يمكنه إنتاج على شكل كتابي رموز عربية ولكن لا يمكنه إنتاج بصفة صحيحة الرموز على شكل شفهي وهذا دون أن يكون لديه اضطراب في الإنتاج الشفهي، نفس الشيء في الفهم، هذان الباحثان وصفا حالة M. H التي تفهم الرموز العربية (مثلا يمكنها أن تبين أي من الرقمين العربيين هو الأكبر) ولكن من الصعب مقارنة هذان الرقمان إذا كانا لفظيان.

ج. **اختلال اصطلاحي/تركيبي**: يسمح النموذج كذلك بالتعرف على الاختلالات حسب المحور اصطلاحي/تركيبي بإبراز بعض الحالات التي ترتكب سوى أخطاء تركيبية في حين آخرين لا يرتكبون إلا الأخطاء الاصطلاحية (أربعة وستون = 604 = 65).

د. **اختلال بين المكونات المركزية:** عدة اختلالات لوحظت للمكونات المركزية للنموذج، Ferro و Botelho وصفا حالتان:L.A و M. A اللتان تمثلان قصور في فهم العمليات الحسابية المكتوبة (+، − ، ×،÷)؛ عندما تقدم لهم حسابات مكتوبة فإنهم يخطئون (مثلا 27 + 18) الحالات تنفذ إما طرح وإما ضرب. كذلك Warrington وصف حالة. C.R.Dالتي تمثل قصور في الدخول للأحداث الحسابية أثر إصابة جبهية–قفوية يسرى، هذا المريض يستطيع قراءة وكتابة الأعداد، كما يمكنه القيام بالمقارنة، يستطيع تقدير عدد النقاط في ورقة، ومن خلال روائز الحساب فإنه يظهر قصور: يحسب ببطء شديد مقارنة بالعينة المراقبة، إضافة فهو على دراية بما تعنيه عمليات الجمع، الطرح والضرب... كما هناك حالات أخرى تعاني من قصور على مستوى عملية واحدة (الضرب أو الطرح).

4-تشخيص صعوبات تعلم الحساب:

يقسمه الباحثين الى قسمين تشخيص غير رسمي أولي وتشخيص رسمي وهما:

التشخيص الغير الرسمي: فيقوم به المعلم الذي يدرس المادة(الرياضيات) وفقا لطريقته في التدريس وظروف الدراسة داخل القسم. وإن رأى أن الصعوبة تكمن في التلميذ نفسه، فإنه يقوم بالإجراءات التالية :تحديد مستوى تحصيل التلميذ في الحساب، تحديد الفروق بين مستوى التحصيل والقدرة الكامنة، تحديد الأخطاء في إجراء العمليات الحسابية، تحديد العوامل العقلية المسهمة في صعوبات تعلم الحساب: نتائج غير ثابتة في الجمع، الطرح، الضرب والقسمة، عدم القدرة على تذكر القوانين والمفاهيم الرياضية، صعوبة في المفاهيم المجردة للوقت والاتجاه صعوبة تذكر الاحتفاظ بالدرجة عند الألعاب، أخطاء مستمرة عند تذكر الأرقام – 2-8

في حين **التشخيص الرسمي:** يقوم به الخبراء، حيث يقومون بـ :قياس نسبة الذكاء، قياس القدرات الرياضية، قياس الميول والاتجاهات نحو الرياضيات، قياس درجة القلق نحو الحساب

وعليه إفترض كوسك (kosc1982) ثلاث محكات لتشخيص إضطراب بسبب الحرمان الإختبار الأول على استبعاد من يعانون هذا الاضطراب بسبب الحرمان البيئي، أما المحك الثاني فيعتمد على أستبعاد من يعانون هذا الإضطراب بسبب اضطرابات العضوية، أما المحك الثالث فيعتمد على إستبعاد من يعانون من إضطرابات معرفية.

حيث أن ذلك يتفق مع المحكات التشخيصية التي قررت لمعرفة ما إذا كان الطفل يعاني من صعوبة تعلم بوجه عام أم لا؛ حيث يعتمد هذا التشخيص على ثلاثة محكات وهي:

أ-محك التباعد أو التعارض :the Discrepqncy Criterion

فيه يظهر الأطفال من ذوي صعوبات التعلم فروقا فردية ملحوظة في كل من المجالات الأكاديمية والنمائية. وقد لوحظت الفروق الفردية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم في النواحي النمائية في مستويات ماقبل المدرسة. أما صعوبات التعلم الأكاديمية، فتلاحظ في المرحلة المدرسة الابتدائية والمراحل التعليمية التي تليها. ويعاني الطفل الذي يظهر صعوبة نمائية من تباين كبير في القدرات اللغوية، الاجتماعية، الذاكرة، والقدرات المكانية.

ب-محك الاستبعاد: the Exclusion Criterion

هنا يستبعد الأطفال ذوو صعوبات التعلم الناتجة من تخلف عقلي، واضطرابات سمعية أوبصرية، إضطرابات إنفعالية، نقص الفرص للتعلم. ولا يعني عامل الإستبعاد أن الأطفال ذوي التخلف العقلي أو نقص أو من يعانون من إضطرابات في السمع أو البصر لا يمكن عدهم ذوي صعوبات تعلم.

ج-محك التربية الخاصة :the special Education Criterion

يحتاج الأطفال ذوو صعوبات التعلم الى تربية خاصة تلائم نموهم؛ فقد يتأخر الأطفال نمائيا بسبب نقص الفرص المناسبة ليتعلموا كيف يتعلمون من خلال الطرق والمناهج الملائمة للتدريس في مستوى تحصيلهم المدرسي. على سبيل المثال، طفل في عمره تسع سنوات لم يذهب مطلقا إلى المدرسة وتعلم القراءة والكتابة ولكن قدرته الإدراكية والمعرفية سوية؛ هذا الطفل لا يمكن اعتباره من ذوي صعوبات التعلم على الرغم من التباعد الواضح بين القدرة والتحصيل، ويمكن لهذا الطفل أن يتعلم من خلال المناهج النمائية للتدريس.(بطانية وجراح،2007،ص62).

5-أنواع صعوبات تعلم الحساب: نميز فيه نوعين:

5-1) صعوبات تعلم الحساب المكتسب: ينشأ نتيجة تلف أحد نصفي المخ أو كليهما، يظهر عند الأطفال أين يكون النمو في البداية تعريف: عادي، ولكن بعد مشكل من نوع عصبي فإن المهارات التي كانت سليمة تختفي وتكون مضطربة.كما نجده عند الراشد، وهو يحدث إثر وجود خلل في بعض الوظائف المعرفية بعد مدة زمنية من 23 التي كانت سابقا مكتسبة، فيتدخل الخلل حسب(Hout Van, 2005) النمو العادي.

5-1-1) أسباب عسر الحساب المكتسب: الإصابات الدماغية المكتسبة هي مختلفة:

5-1-1-1) وعائية: انسدادemboliesأو تجمد ال دمthromboses؛

5-1-1-2) ورمية: إصابات البؤر الخلفية هي الأكثر شيوعا من إصابات النصف الكرة المخية، أما إصابات الوظائف القشرية فهي ثانوية؛

5-1-2-3صرعية؛ تعفنية: إذا كانت الأسباب البكتيرية هي أقل، فإن الإصابات الفيروسية هي الأهم.

5-1-1-4الصدمات: حاليا نجد الأسباب الصدمية هي الأكثر شيوعا، ونجدها عند الطفل وعند الراشد

5-1-2)عسر الحساب المكتسب لدى الطفل: بعض الباحثين يبنوا بأن في حالات حبسة الطفل هناك نسبة مرتفعة من اضطرابات الحساب المصاحبة؛وجد 11 طفل يعاني من عسر حساب من بين 15 حالة حبسة طفل، وهي صدمية (BASSO&SCARPA, 1990) قارنا عسر حساب صدمي عند الراشد وعند الطفل، وجدا نسبة عالية من عسر الحساب 60%في جماعة صغيرة من أطفال 6 حالات على 10 (EKELMAN&ARAM, 1988) في دراسة لتقييم أثر إصابات النصف الكرة المخية المبكرة، وجدا خلل مهم للحساب مقارنة بالمواد المدرسية الأخرى، تظهر خاصة في حالة إصابات لنصف الكرة المخية اليمنى قارنوا نتائج إصابات نصفي الكرتين المخيتين اليسرى واليمنى عند الطفل:نصف الكرة المخية اليسرى: حالة وحيدة لإصابة حادة جبهية يسرى، وتتميزبصعوبات استرجاع العمليات الحسابية خاصة الجداول وجود علامات عرض GERSTMAN غير كامل:خلل في إنتاج والتعرف على الأعداد ترميز ناقص، قلب في كتابة وقراءة الأعداد.

5-1-2-1) اضطرابات بصرية: فضائية أقل حدة من الإصابات اليمنى.نصف الكرة المخية اليمنى: حالات صرع مزمنة، وهي تبين: بعض الاحتفاظ بكتابة وقراءة أعداد، استعمال سند ملموس أثناء العد، صعوبات في تصور الكميات الرقمية، اضطرابات بصرية-فضائية، نقص التنسيق لليد اليسرى.

عسر الحساب في عرض وصفا حالة طفلة ذات 8 سنوات مصابة بمايسمى كذلك بالحبسة الصرعية، الذي يمس أطفال بين 3-7سنوات، هو يضم تدهور سريع للغة المستقبلة ثم التعبيرية، فالإصابات المستقبلة تشتد إلى غاية ظهور صمم، أما اللغة التعبيرية فتتدهور كذلك على شكل رطانة Jargon أو بكم.لاحظ الباحثان اضطرابات عميقة للغة المكتوبة مصحوبة باضطرابات الحساب، كما أن الفتاة استرجعت اللغة الشفوية بعد بضعة أشهر، هذا سمح تقييم صعوبات الحساب بطريقة مفصلة:أخطاء مسيطرة في معالجة الأعداد والرموز الحسابية، أخطاء الترميز التي تظهر خاصة عند قراءة الأعداد المقدمة تحت شكل أرقام، وفي الكتابة الرقمية المملاة: تشمل خاصة أخطاء اصطلاحية،التقطيع أو التجزئة أثناء قراءة الأعداد المقدمة على شكل أرقام، فالحذف يمس إما الجانب الأيسر أو الجانب الأيمن. أخطاء تركيبية: 401 يكتبها 4001، أخطاء في الحسابات البسيطة في الخامسة: الحالة لديها مستوى حسابي سنة، التلميذ الخبرات

التعليمية المعرف والمهارات الأساسية بصورة علمية صحيحة تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج.

5-2) صعوبات تعلم الحساب النمائية :يتمثل في التعريفات التالية:

تعريفKosk (1974) إضطراب بنيوي للمهارات الرياضية الذي أصله وراثي أو مرتبط بمشكل خلقي، والذي لا يمثل اضطراب للوظائف الذهنية) اختلال في اكتساب المهارات الرياضية (Kosk, p34) .

تعريف بايدن (Badian): ينشأ عسر حساب نمائي نتيجة لقصور أو اضطراب بعض العمليات المعرفية مثل :الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التصور البصري، المكاني، ومعالجة المعلومات. (badian,183,p55)

تعريف تومبل (1992) (Temple): اضطراب في الكفاءات الرقمية وفي المهارات الحسابية التي تظهر عند أطفال ذو ذكاء عادي والذين لا يمثلون قصورا عصبيا مكتسبا".فالاضطرابات التطورية تظهر في نفس الوقت مع نمو الطفل وتمس جوانب أو مهارات لم تكن مكتسبة في السابق من طرف الطفل، ويتمثل في تأخر (بطء)غير عادي،أو عدم القدرة للوصول إلى مرحلة موالية-.تصنيف في الحساب ومعالجة العدد إلى تصنيف الإعداد.

يمكننا من خلال ماسبق حصر أنواع صعوبات تعلم الحساب فيمايلي (ملخص من إعداد الباحثة):

1.صعوبة التعلم اللفظية:

يجد الطفل صعوبة في التعامل الشفهي مع المسائل الرياضية.

2.صعوبة التعلم الرمزية:

يتعرف التلميذ على الشكل العام للعدد، لكنه لا يستطيع التعرف عليه بشكل رمز.

3.صعوبة التعلم الاصطلاحية:

تشير إلى مشكلات القراءة للرموز الرياضية / الأعداد./

4.صعوبة التعلم الكتابية:

نلاحظ أن التلميذ يعاني من ضعف مهارته في كتابة الرموز الرياضية.

5.صعوبة تعلم المفاهيم الرياضية:

تشير إلى الصعوبة المتعلقة بقدرة الطفل على فهم الأفكار الرياضية.

6.صعوبة التعلم العملية والإجرائية:

لا يميز التلميذ مثلاً بين الجمع والطرح.

7.الفشل التام في الحساب:

هذا يعني أن كل المهارات الرياضية غير سليمة، ولم يتطور استعداد الطالب ليتعلم الحساب.

8.هبوط جزئي بكل المهارات:

بنفس الدرجة يحصل الطالب على نتائج منخفضة بالنسبة للنتائج المتوقعة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الوضع هو المنتشر بكثرة وبصورة واضحة بين جميع أنواع الصعوبات.

9.فشل قسم من المهارات الحسابية:

حيث يكون القسم الآخر للمهارات سليماً وخالياً من العيوب. ومن المؤكد أن مثل هذا يحتاج إلى العناية الفائقة والعلاج أكثر مما هو عليه.

إذاً فإن الصعوبات الحسابية قد تظهر على شكل تشويشات في التفكير الكمي.

وهذا يعني عدم القدرة على فهم أساسات ومراحل رياضية لا تتعلق بالقدرة الكاملة على القراءة أو الكتابة..

كما يتصفون بعجز في تنظيم مساحة النظر ودمج الكميات والأوزان ويظهرون عدة صعوبات في تخيل الجسم والدمج وتآزر العين واليد.

10.صعوبة إتقان بعض المفاهيم الخاصة بالعمليات الحسابية الأساسية :

كالجمع والطرح والضرب والقسمة. فالطالب هنا قد يكون متمكناً من عملية الجمع أو الضرب البسيط مثلا.ولكنه مع ذلك يقع في أخطاء متعلقة ببعض المفاهيم الأخرى المتعلقة بالقيمة المكانية للرقم مثل "آحاد، عشرات" وما شابه ذلك

6) الاضطرابات المصاحبة لصعوبات الحساب :

تتمثل فيما يلي:

6-1)صعوبات التعلم الأكاديمية (:القراءة والكتابة) واضطراب النشاط الحركي الزائد:ففي دراسة أجراها طوروس تسور (1996)GROSS TSUR على 33عينة أطفال ذو صعوبات حساب فوجد أن (140طفل)، بين بأن 26%يعانون من اضطرابات في النشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه، ويعاني 17%منهم من صعوبات القراءة، في حين يعاني42%منهم من صعوبات تعلم أخرى مثل :صعوبة الكتابة كذالك.وجد BADIAN (1983)أن 56%من أطفال ذو صعوبات القراءة لديهم ضعفا واضحا في تحصيل الرياضيات، بينما أظهر 43%من أطفال ذو صعوبات رياضيات ضعفا واضحا في تحصيل القراءة.وفي دراسة لـ SHALEV (1997)على مجموعة من أطفال لديهم عجزا رياضيا نمائيا، استنتج أن الأطفال الذين يعانون من هذا الاضطراب وصعوبات في القراءة و /أو الكتابة يمثلون اضطرابا أكثر في الحساب مقارنة بأطفال ذو صعوبات حساب فقط.

6-2زملة جرستمان: اكتشف جوزيف جرستمان عام (1924) 36 حالة تعاني من عسر حساب مصحوبة باضطرابات غير موصوفة، و هي تنشط الفرضية القائلة لوجود علاقة سببية بين اضطرابات

الحساب **إصابة خلفية صدغية سفلى** atteinte postéro-temporale،inferieureحالات أخرى درست من طرف هذا الباحث، وتوصل إلى ذكر الأعراض الخاصة بهذه الزملة إلى مايلي:

6-2-1عسر حساب :وتتميز بـ:

-قلب ترتيب الأرقام؛ -صعوبات في قراءة وكتابة الأعداد الكبيرة؛ -صعوبات تخطيط الأرقام؛ التباسات بين رموز العمليات؛ -فقر في الاحتفاظ بالعمليات الحسابية؛

-اضطرابات جد حادة مع صعوبات المقارنة؛- صعوبات في الحساب الذهني · .عسر الكتابة :بدون اضطراب في اللغة ·اضطراب التوجه يمين -يسار :إما على نفسه أو على الآخر، في حين يحتفظ بـ:أعلى /أسفل، أمام /خلف · .أقنوزيا الخاصة بالأصابع :أو عدم القدرة على تحديد أصابع الفرد من خلال لمسها:يتعلق الأمر بفقدان القدرة على تسمية أو تعيين الأصابع، عندما تكون التعليمة لفظية،

مسية) خارج مراقبة بصرية)أو بصرية، فحركات الأصابع تكون عسيرة بدون وجود إصابة حركية أو حسية ذو الصعوبات لا تظهر بالضرورة معا في وقت واحد، بل قد تظهر منفصلة، كأن يظهر لمريض عرض أو عرضين من الأعراض الأربعة السابقة.

فوفقا لجرستمان (1940)على لسان خالد زياد (2006)فإن المرضى ذو زملةجرستمان يعانون من تلف في التلافيف الصدغية، كما يعانون من تلف في التلافيف الزاوية gyrus angulaireالمسيطرة على نصف المخ (عادة يكون نصف المخ الأيسر هو المسيطر)، كما تؤكد Van Hout (2005)على خلل ثابت يصيب le gyrus) supra marginalأي بين تلافيف الزاوية gyrus angulaireو التلفيف الثاني القفوي الأيسر.

6-3)زملة تيرنر:وهي تصيب جزء كبير جدا من البنات حوالي 12%في سن المدرسة الابتدائيةوتقدر نسبة انتشارها بمقدار حالة بين 2500بنتتم اكتشاف هذه الزملة من طرف TURNERعام ،1938وهو مرتبط بغياب كلي أو جزئي للكروموزوم X (Xالثاني للزوج ،23)فيما يخص أعراض هذه الزملة، فنجد قامة صغيرة، غياب الخصائص الجنسية للفتاة، عقم.ومن خلال دراسة قام بها MAZZOCCO (2001)بين بأن البنات ذوات زملة تيرنر أكثر احتمالا على نحو دال للمعاناة من صعوبات تعلم الحساب مقارنة بالأسوياء.بين Rovetو آخرون 1994) (من خلال رائز لتقييم الحساب مثل ،WRATوجود تأخر بحوالي سنتين مقارنة بمستواهم المدرسي، نفس الباحثين درسوا 45طفل ذو سن 7إلى 16سنة مصابين بهذا العرض، بحيث وجدوا بأن قدراتهم في الضرب و الجمعهي مصابة، مع بطء في استرجاع العمليات الحسابية؛ وفيما يخص بالعمليات المنطقيةالخاصة ببياجي (الاحتفاظ، الانتماء) فهي صعبة الاتقان .

- **6-4)زملة Xالهش:**وهي معروفة ومنتشرة بين الأفراد ذو التخلف العقلي أو ذو صعوبات التعلم وتحدثت قريبا في 1من ،4000وتتميز هذه الزملة ببعض الخصائص الجسمية مثل :نتوءالأذنين، وجه طويل، مفاصل ممدودة.أكد MAZZOCCO (2001)في دراسته أن البنات ذوات زملة Xالهش،تحصلن على درجات أقل على المقاييس المختلفة للأداء الرياضي مقارنة بالبنات في المجموعة الضابطة :. – Williams Beurenعرضهو مرض وراثي نادر يتميز باضطرابات قلبية، صفات وجهية خاصة، تأخرذهني؛ يمس أحد كروموزومي الزوج ،7و هو يصيب حالة واحدة من بين ،000 20تشخيص هذا المرض يكون أحيانا جد متأخر يعاني المصابين من قدرات جد منخفضة في ميدان الحساب كذلك في التنظيم.

6-5) فرط النشاط الحركي: هي حالة نفسية تبدأ في مرحلة الطفولة عند الإنسان، وهي تسبب نموذج من تصرفات تجعل الطفل غير قادرعلى إتباع الأوامر أو على السيطرة على تصرفاته أو أنه يجد صعوبة بالغة في الانتباه للقوانين وبذلك هو في حالة إلهاء دائم بالأشياء الصغيرة. المصابون بهذه الحالة يواجهون صعوبة في الاندماج في صفوف المدارس والتعلم من مدرسيهم، ولا يتقيدون بقوانين الفصل، مما يؤدي إلى تدهور الأداء المدرسي لدى هؤلاء الأطفال بسبب عدم قدرتهم على التركيز وليس لأنهم غير أذكياء، لذلك يعتقد أغلبية الناس أنهم مشاغبون بطبيعتهم.

هذه الحالة لا تعتبر من صعوبات التعلم ولكنها مشكلة سلوكية عند الطفل ويكون هؤلاء الأطفال عادة مفرطي النشاط واندفاعيين ولا يستطيعون التركيز على أمر ما لأكثر من دقائق فقط، يصاب من ثلاثة إلى خمسة بالمئة من طلاب المدارس بهذه الحالة والذكور أكثر إصابة من الإناث ويشكل وجود طفل مصاب بهذه الحالة مشكلة حقيقية أحيانا للأهل وحتى الطفل المصاب يدرك أحيانا مشكلته ولكنه لا يستطيع السيطرة على تصرفاته ويجب على الوالدين معرفة ذلك ومنح الطفل المزيد من الحب والحنان والدعم وعلى الأهل كذلك التعاون مع طبيب الأطفال والمدرسين من أجل كيفية التعامل مع الطفل(سليمان عبد الواحد،2002،ص180)

وهنالك ايضا إضطرابات مصاحبة غير معرفية مثل

أ – تدني مفهوم الذات (self-oncept):

يقصد بمفهوم الذات: إدراك الفرد لقدرته وجهوده في النشاطات الأكاديمية والإجتماعية والأسرية والوجدانية والكفاءة والنواحي الجسمية؛ وهو كذالك الفكرة التي يأخذها الفرد عن نفسه.

يؤكد كوسندر وإيليوث ونوبل (Noble، Eliott،Cosnder1999) أنه على الرغم من أن مصطلحات مفهوم الذات، تقديرالذات وإدراك الذات تستخدم في التراث التربوي بنفس المعنى كما لو كانت مترادفات.وبالرغم ممن ذلك، ينظر إلى مفهوم الذات من وجهة نظرهم هلى أنه وصف الإدراكات الكفاءات في النواحي الخاصة.أما تقدير الذات فيعكس فهم الفرد الكلي لما هو عليه. في حين إدراك الذات لصعوبة تعلم الفرد للخصائص النوعية المرتبطة من معاناة من صعوبة تعلم. ويؤكدون أن هذه البيانات الثلاث غالبا ما تكون معتمدة على بعضها بعض ومن الصعب تحديدها كبنيات منفصلة(زيادة،2005، ص58).

ب سوء التوافق(adjustment):

عرفه راجح (1993) بأنه حالة من سوء التوائم والإنسجام بين الفرد ونفسه وبينه وبين بيئته تبدو في قدرته على عدم إرضاء أغلب حاجاته وتصرفاته تصرفا غير مرضيا إزاء مطالب البيئة المادية والإجتماعية، ويتضمن سوء التوافق عدم قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفا جديدا أو مشكلة مادية أو إجتماعية أو خلقية أو صراعا نفسيا تغيرا يناسب هذه الظروف الجديدة.فإن عجز الفرد عن إقامةهذا التوائم والإنسجام بينه و بين نفسه وبيئته قيل إنه"سئ التوافق" أو معتل الصحة النفسية، ويبدو سوء التوافق كذلك في عجز الفرد عن حل مشكلاته اليومية على إختلافها عجزا يزيد على ماينتظره غيره منه أو ما ينتظره من نفسه(قحطان،2004، ص62).

7-خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

أولاً: تعريف المرحلة الابتدائية:

يعرف (أبو لبدة، 1996) المرحلة الابتدائية بأنه ذلك التعليم الذي يؤمن قدرا كافيا من التعليم لجميع أبناء الشعب بدون تميز، ويسمح لهم القدر هذا القدر من التعليم بمتابعة الدراسة للمرحلة الإعدادية إذا رغبوا في ذلك أو بدخول الحياة العملية بقدر معقول من الكفاءة تسمح لهم بالمساهمة في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

ويضيف (عبد الرحمن، 1998) أن المرحلة الابتدائية هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعها وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة والاتجاهات السليمة والخبرات والمعلومات والمهارات.

وذكر أيضاً (الحقيل،1999) أن التعليم الابتدائي في جميع الدول هو القاعدة لجميع الدول هو القاعدة لجميع المراحل التعليمية المختلفة وكلما كانت مرحلة التعليم الابتدائي قوية كان العائد أكبر للمراحل التي تليها. وإن التعليم الابتدائي هو القاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من التعليم.

ثانياً: أهمية المرحلة الابتدائية:

وتبرز أهمية المرحلة الابتدائية في التالي:

- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة الأساس التعليمي لجميع مراحل التعليم التالية لها حيث أنها مرحلة بداية القراءة والكتابة وهما أساس العلم والتعلم.
- تعد المدرسة الابتدائية مرحلة التكوين الشخصي والفكري والمهاري والمعلوماتي للطالب أو الطالبة.
- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التعليم الإلزامي للطالب بل تعتبر حاليا من مسلمات المجتمع والتي يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ومن جميع فئاته.
- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التكوين الوطني للطالب وانتمائه للمجتمع المحلي خاصة والمجتمع الدولي بصفة عامة.
- تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة التكوين العاطفي والعلاقات الاجتماعية وكيفية تكوينها وصيانتها وأن البيئة التي يعيش فيه ميدان للمصالح المشتركة والمواطنة الصالحة.

تعتبر المرحلة الابتدائية مرحلة تكوين الحقوق التي له والحقوق التي عليه بل يعتبر هذا الهدف الأسمى للمدرسة الحديثة خاصة الابتدائية حيث أنها لا تقتصر على المعلومات والمعارف بل لابد أن تحقق التوافق الاجتماعي والانفعالي بالإضافة للتحصيل العلمي

تتميز خصائص النمو لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمايلي:

أ. بطء معدل النمو بالنسبة للسرعة عن المرحلة السابقة والمرحلة اللاحقة.

ب. زيادة التمايز بين الجنسين بشكل واضح.

ج. تعلم المهارات اللازمة لشئون الحياة، وتعلم المعايير الخلقية والقيم، وتكوين الاتجاهات والاستعداد لتحمل المسئولية، وضبط الانفعال وتعتبر هذه المرحلة من وجهة نظر النمو، أنسب المراحل لعملية التنشئة الاجتماعية، إلا أنه من ناحية البحث العلمي تعتبر هذه المرحلة شبه منسية، وذلك لزيادة الاهتمام بسابقاتها وملحقاتها من مراحل النمو.

وفيمايلي نستعرض جوانب النمو الرئيسية التي تحدث في هذه المرحلة:

1-النمو الجسمي: ويتمثل مظاهره في الآتي:

- تعد مظاهر النمو الجسمي لدى الطفل في هذه المرحلة، أن النسب الجسمية تصبح قريبة الشبه من الراشد، فتشتد وتقوى العظام عن ذي قبل، وتستطيل الأطراف وتزايد النمو العضلي.
- يشهد الطول زيادة مقدارها 5% في السنة وفي نهاية المرحلة يلاحظ طفرة في نمو الطول.
- يشهد الوزن زيادة مقدارها 10% في السنة ويلاحظ أن الإناث يملن إلى الزيادة قليلا في الطول والوزن مقارنة بالذكور. ويرجع ذلك إلى أن الذكور يبدؤون البلوغ بعد الإناث بسنة تقريبا، لذلك فإنهم في العادة يكونون في المتوسط أقل الطول والوزن من الإناث في السن.
- ترتبط التغيرات في نسب الجسم في هذه المرحلة، بتغير شكل الوجه حيث يفقد الأطفال سمتهم الطفولية، ويفقدون أيضا أسنانهم اللبنية. ولكن مع نهاية هذه المرحلة، تكون معظم الأسنان المستديمة قد نمت، ونتيجة لذلك يتغير شكل الفم ويزداد حجم الجزء الأسفل من الوجه، وبالتالي تزول بعض مظاهر عدم التناسب في الوجه، والتي نلاحظها في المراحل السابقة.
- تتسطح الجبهة خلال هذه الفترة وتبرز الشفاه وتكبر الأنف وتأخذ شكلا محددا.
- تكون العين تقريبا في حجم عين الراشد وهذه التغيرات تغير الصورة التي كان عليها مظهر الطفل في المرحلتين السابقتين.

2-النمو الحركي: ويتمثل مظاهره في الآتي:

- زيادة واضحة في القوة والطاقة.
- يميل إلى العمل ويود أن يصنع شيئاً لنفسه.
- تظهر فروق بين الجنسين ليس فقط في مهارات اللعب في هذا السن، ولكن في مستوى اكتمال هذه المهارات فتفوق الإناث على الذكور في المهارات التي تشتمل على العضلات الدقيقة مثل الرسم والخياطة والتريكو، بينما يتفوق الذكور في المهارات التي تشتمل على العضلات الغليظة مثل لعب الكرى والجري، وقفز الحواجز أي أن الذكور يميلون إلى النشاط المتسم بالعنف، بينما تميل الإناث إلى النشاط المتسم بالهدوء، هذا بالإضافة إلى أنهم يكن أكثر سمنة من الذكور ومن الأنشطة التي تساعد على تصريف الطاقة المتدفقة لدى الأطفال في هذه المرحلة، الأنشطة الرياضية مثل كرة القدم والقفز، والتي يتخذ منهما دليلا على نمو الاتساق الحركي.
- تزداد الكفاءة والمهارة اليدوية.
- تمكن بعض الأطفال في نهاية هذه المرحلة، من التدرب على استعمال بعض الآلات الموسيقية.
- سيطرة تامة على الكتابة وينتقل الطفل في الكتابة من الخط النسخ إلى الخط الرفيع.

3-النمو الحسي: ويتمثل مظاهره في الآتي:

- يتطور الإدراك الحسي، وخاصّة إدراك الزمن والأحداث التاريخية.
- تزداد دقّة السمع ويميز الطفل بين الألحان.
- يزول طول البصر ويستطيع الطفل ممارسة الأشياء القريبة منه.
- تتحسن الحاسّة العضلية وهذا عامل من عوامل المهارة اليدوية.

4-النمو اللغوي: ويتمثل مظاهره في الآتي:

- تنمو مهارة القراءة، ويحب الطفل القراءة بصفة عامة، ويزيد إتقان الطفل للخبرات والمهارات اللغوية حيث يظهر الطفل الفهم والاستماع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ.
- يدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات، وأيضا يدرك التماثل والتشابه اللغوي.
- يتمكن من إدراك معني المجردات مثل:الصدق، الكذب، الأمانة، الحرية...الخ.
- وفي هذه المرحلة تزداد المفردات لدى الطفل ويزداد فهمه لها، حيث وجد أن الطفل في عمر تسع إلى عشر سنوات يكتسب في المتوسط (5000) خمسة آلاف كلمة
- وجد أن الكلمات كثيرا ما تشتمل على تعبيرات عامية، يستخدمها الطفل في تعامله مع جماعة الرفاق أو الجماعات التي ينظم إليها.

5-النمو العقلي: ويتمثل مظاهره في الآتي:

- يستطيع التعامل مع عدة متغيرات في وقت واحد، ويتضح هذا على سبيل المثال من التعامل مع الزمان والمكان معا (كما هو الحال في الجغرافيا والتاريخ) أو مع السرعة والمسافة (كما هو الحال في الرياضيات).
- تتضح تدريجياً القدرة على الابتكار.
- يزداد مدى الانتباه ومدّته وحدّته.
- في هذه المرحلة يطرد نمو الذكاء عند الطفل حتى سن الثانية عشر، وفي منتصف هذه المرحلة يصل الطفل إلى حوالي نصف إمكانات نمو ذكائه في المستقبل.
- تنمو الذاكرة نمو مطردا ويكون التذكر عن طريق الفهم، يصبح الأطفال في عمر(9-10) سنوات قادرون على تحليل وإجراء المقارنات وكذلك تصنيف الأحداث والموضوعات والخبرات، كما يستطيعون في عمر (11) سنة إيجاد التشابه بين أكثر من ثلاث أشياء (مثل الوردة والشجرة والبطاطس) كل هذه المهارات والخبرات العقلية والمعرفية تعين الطفل على النمو العقلي.

- تزداد القدرة على تعلم ونمو المفاهيم كالصواب والخطأ.
- يزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تعقيداً.
- يزداد لديه حب الاستطلاع، ويتحمس لمعرفة الكثير.

6-النمو الاجتماعي: ويتمثل مظاهره في الآتي:

- يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار مما يؤدي إلى اكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم، ونجد أن الطفل يحب صحبة والديه ويفخر بهما.
- يزداد تأثير جماعة الرفاق، ويكون التفاعل الاجتماعي على أشدّه.
- يعجب بالأبطال ويكون وديعا في وجود الضيوف والغرباء.
- تنمو فرديّة الطفل وحبه الخصوصية وشعوره بفردّية غيره.
- يزداد الشعور بالمسؤولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك.
- زيادة نقد الطفل لتصرفات الكبار حتى ليقال أنه ينقد كل شيء، وكل فرد وتضايقه الأوامر والنواهي.
- يتضح التوحّد مع الجماعات، فيفخر الطفل بفوز فريقه.
- يبعد كل من الجنسين في صداقته عن الجنس الآخر وتكون اتجاهات الذكور نحو الإناث أكثر موضوعية وحيادا من اتجاهات الإناث نحو الذكور، ويرجع غلبة الطابع الانفعالي على اتجاهات الإناث نحو الذكور إلى شعورهن بالضيق نتيجة لعدم تساويهم مع الذكور في مقدار الحرية المسموحة لهم، بالإضافة إلى النضج الجنسي المبكر للإناث يجعلهن يشعرن بأنهم أكثر نضجا من الناحية الاجتماعية بمقارنتهن بالذكور من نفس السن.
- يتأثر الطفل في هذه المرحلة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، وبالجو المدرسي وقبوله الاجتماعي من عدمه، وكذلك يتأثر بالنجاح والرسوب الذي يتعرض له خلال مسيرته الدراسية.

7-النمو الانفعالي: ويتمثل مظاهره في الأتي:

- سرعان ما يكتشف الأطفال في هذه المرحلة أن التعبيرات الانفعالية الحادة، وخاصة الانفعالات غير السارة غير مقبولة اجتماعيا من أقرانه، وأن الثورات الغضبية لا تتناسب غير صغار الأطفال، ولذلك يصبح لديهم دافعا قويا للتحكم في التعبير عن انفعالاتهم ومحاولة السيطرة على النفس.
- يتضح الميل للمرح، ويفهم الطفل النكتة ويطرب لها.
- تنمو الاتجاهات الوجدانية.
- تقل مظاهر الثورة الخارجية، ويتعلم الطفل كيف يتنازل.

- يكون التعبير عن الغضب بالتمتمة، وعن الغيرة بالوشاية.
- يحاط الطفل ببعض مصادر القلق والصراع، ويستغرق في أحلام اليقظة.

7 علاج صعوبات تعلم الحساب:

بعد الاطلاع على التراث النظري الخاص بعلاج صعوبات تعلم الحساب الثرية بالتقنيات والوسائل والبرامج المتخصصة تم تبني طريقة سليمان عبد الواحد (2002) حيث تناول ثلاث طرق علاجية تعليمية وهي كالتالي:

7-1طريقة التعلم الإيجابي:

وهي طريقة تستند الى فاعلية المتعلم ذي الصعوبة في التعلم وتفاعله مع المعلم والدرس وقيامة بالأنشطة التعليمية الازمة والمقصود في هذه الطريقة اشراك المتعلم في حل التمرينات وطرح الاسئلة وتقبل أخطاءه وجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

7-2طريقة التدريس المباشر: هي طريقة تستند الى التكامل بين تصميم المنهج وطريق التدريس، وتسير هذه الطريقة وفق أربع خطوات هي:

- تحديد أهداف إجرائية من تدريس مادة الحساب التي يستهدف تحقيقها.
- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج أليها لتحقيق الهدف.
- تحديد أي المهارات سابق الذكر يعرفها المتعلم ذي الصعوبة في التعلم.
- رسم خطوات الوصول الى تحقيق الهدف.

7-3طريقة الألعاب الرياضية: وهي طريقة يتم فيها تنفيذ الانشطة بكل ممتع وهادف ويقوم به المتعلم ذوي صعوبة الحساب أو مجموعة من المتعلمين بقصد إنجاز مهمة رياضية محددة في إطار قواعد معينة للعبة مع حوافز وتعزيز لدى المتعلم للإستمرار في النشاط (سلمان عبد الواحد،2002، ص184)

خلاصة الفصل:

في نهاية هذا الفصل قد نكون تعرفنا على اضطراب صعوبة تعلم مادة الحساب والعوامل المؤدية الى ذلك حيث هدفنا إلى النظر وتسليط الضوء على فئة مهمة مهمشة من تلاميذ الابتدائي لديهم فجوة بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع والتحصيلي، كما التعريف بهذه الفئة وتعداد العوامل المسببة لهاته الصعوبة وخاصة العصبية منها ومن خلال هذا الفصل شرح معنى صعوبة الحساب كإضطراب عصبي أو الحبسة الحسابية كما سماها البعض.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإجرءات المنهجية

تمهيد

1 الدراسة الاستطلاعية

1-1أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2إجراءات الدراسة الإستطلاعية

1-3عينة الدراسةالإستطلاعية

1-4نتائج الدراسةالإستطلاعية

2 الدراسة الأساسية

2-1مجال الدراسة الأساسية

2-2منهج الدراسة الأساسية

2-3مجتمع الدراسة الأساسية

2-4ضبط متغيرات الدراسة الأساسية

2-5أدوات جمع البيانات .

2-6إجراءات الدراسة الأساسية.

2-7الأساليب الأحصائية لتحليل البيانات

خلاصة الفصل

تمهيد :

تتوافق القيمة العلمية للنتائج التي تتوصل إليها أي دراسة على دقة الإجراءات التي يتبعها صاحبها وحسن اختياره للأدوات جمع البيانات، كذا مدى ملائمة الأساليب الإحصائية التي اعتمدها لمعالجة وتحليل تلك النتائج

لهذا الغرض ارتئينا في هذا الفصل عرض أهم الإجراءات المتبعة، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وأهم ما توصلت إليه /ثم التعريف بمجال الدراسة ومنهجها وطبيعة عينتها وطريقة استخراجها، وضبط المتغيرات، كما سيتم التعرف بأهم الأدوات التي استخدمت لجمع بيانات هذه الدراسة كذاك إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية ليصل في اخره الى الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة وتحليل نتائجها.

1-الدراسة الاستطلاعية:

قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد (أبو علام، 2004، ص87) والغرض منها القيام ببحث مصغر الاختبار مختلف عناصر البحث لأن ذلك من شأنه أن يوفر على الباحث الكثير من الجهد والوقت ويجنبه الكثير من الأخطاء.

1-1أهداف الدراسة الاستطلاعية:

بناءاعلى ماسبق وقبل الانطلاق في الدراسة الأساسية تم القيام بدراسة استطلاعية بهدف:

- إختبار أداة قياس مفهوم الذات الأكاديمية.
- اختبار الاختبار مقنن لقياس لمادة الحساب.
- إختبار مقياس رسم الرجل.
- إكتشاف الصعوبات أو النقائص التي يمكن مصادفتها عند إجراء الدراسة الأساسية والعمل على إيجاد أفضل الأساليب للتعامل معها.
- بناء البرنامج التكفل النفسي.
- حصر مجتمع الدراسة من خلال دراسة السجلات التراكمية للتلاميذ وترشيح المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات الحساب.
- تحديد ميدان الدراسة من خلال التعرف على أنواع التسهيلات الممكن الحصول عليها إضافة الى تحديد زمن إجراء الدراسة الأساسية بحيث تتناسب مع ظروف المؤسسة المختارة خاصة وأن تطبيق البرنامج تزامن والدخول المدرسي بعد أزمة الوباء العالمية"" كورونا فيروس"".

2-1 إجراءات الدراسة لإاستطلاعية:

لتحقيق هذه الأهداف السابق ذكرها، تمت زيارة عدة مؤسسات وتم اختيار ابتدائية بوسة محمد المختار بولاية بسكرة للتسهيلات التي قدمها مدير المدرسة و تقبل إخضاع التلاميذ لبرنامج التكفل النفسي للأطروحة خاصة وأن المدارس و المؤسسات التربوية في تلك الفترة كانت خاضعة لنظام وبروطوكول صحي صارم جراء وباء "كرونا"؛إضافة الى أن الوقت الدراسة خاضع أيضا الى نظام التفويج الذي إستحدثته المنظومة التربوية الجزائرية من أجل التباعد و الحفاظ على سلامة التلاميذ و العاملين داخل المؤسسة حيث تم مقابلة معلم السنة الخامسة و التعرف على إمكانية وجود العينة وطلب منهم إستضهار علاماتهم في مادة الحساب و المعدل العام، ومن خلالها تم الكشف على التلاميذ الذين تظهر عليهم مظاهر من صعوبة تعلم الحساب عن طريق سجلاتهم التراكمية وترشيح المعلمين لهم.

1-2-1مبررات إختيار الأدوات:

أ- **مقياس الذات الأكاديمية:** استخدام المقاييس الفرعية الثلاث لمقياس "**بورمان وشابمان** " وتتمثل المقاييس الفرعية الثلاث في (إدراك القدرة العامة- الرضا عن المدرسة- الثقة بالنفس في القدرة الأكاديمية) وتم تطبيق أدوات الدراسة في جلسات مصغرة وشملت كل جلسة على (15) فردا ولتحليل النتائج إحصائيا معامل ارتباط بيرسن وتحليل الانحدار المتعدد وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك ارتباطا دال إحصائيا عند مستوى (0,001) بين تلاميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية كما أن إدراك التلاميذ لصعوبات تعلمهم يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم وتحصيلهم الأكاديمي وتقديرهم لذاتهم. **(إيمان عباس، 2008، ص11).**

ب-**إختبار للقياس الذكاء (رسم الرجل goodnough_harris drawing scal:)**يعتبر اختبار جودانوف هاريس للقدرة العقلية إختبار لذكاء؛ ويهدف إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية من سن 3الى 15 سنة، حيث يعد هذا الاختبار من مقاييس الذكاء الادائية المقننة الغير اللفظية.

فعند تطبيق الإختبار يتم إستبعاد التلاميذ الذين يعانون من بطيء التعلم والتأخر الدراسي والتخلف العقلي

ج-**امتحان مادة الحساب:** صمم هذا المقياس حسب مقرر السنة الخامسة التابع لوزارة التربية والتعليم الجزائر وقد خضع في تصميمه لجدول المواصفات للسنة الخامسة ابتدائي

قبل تطبيق امتحان مادة الحساب تم إخضاعه الى ترشيح الأساتذة للختيار التمرينات التي تتوافق والمنهج الجيل الجديد(2020).

1-2-2 مراحل بناء برنامج التكفل النفسي:

للبناء برنامج التكفل النفسي اتبع في هاته الدراسة الاستطلاعية الخطوات الآتية:

أ-**تحليل محتوى البرامج التكفلية للدراسات السابقة** :التي هدفت إلى تنمية مفهوم الذات الأكاديمية سواء بصورة مستقلة أو كبعد من أبعاد مفهوم الذات العام، وكان من أهم هذه الدراسات (العطار2005) حيث قام بمقابلة عدد من أخصائي وأخصائيات صعوبات التعلم، للتعرف إلى طبيعة مشكلة تدني مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات التعلم الحساب كما هي على أرض الواقع وذلك بصفتهم من أهل الخبرة العملية وعلى تماس مباشرة ويومي مع هذه الفئة من التلاميذ، وقد تم ذلك من خلال هذه المقابلات التعرف إلى بعض خصائصهم وبعض احتياجاتهم النفسية.وتوخياً للدقة وزيادة في الحرص والموضوعية، فقد تم مناقشة أبرز ما تم التوصل إليه في هذه المقابلات مع أحد المتخصصين النفسانيين ، في مركز الاستشارات النفسية بولاية بسكرة" ونوغي "تحديد احتياجات أفراد العينة المستهدفة عن طريق عمل مقابلات استطلاعية فردية مع عدد من أفراد مجتمع الدراسة بالإضافة إلى تحليل محتوى تقارير ذاتية وسجلاتهم التراكمية، هذا إلى جانب خبرة الباحثين وممارستهم للإرشاد النفسي في هذا المجال ومن ثم الذهاب إلى االمؤسسة المراد القيام بتطبيق برنامج التكفل النفسي بعد أخذ الموافقة .

ب-مراحل بناء الجلسات للبرنامج التكفل النفسي:

مر برنامج التكفل النفسي بمراحل وهي:

1-مرحلة ما قبل البرنامج :وتم فيها مقابلة مدير المؤسسة التربوية وتوضيح الهدف العام من الدراسة وإجراءات تطبيقها، وشروطها كما تم الاتفاق مع المدير حول مكان، ووقت تنفيذ البرنامج، وإجراء قياس قبلي للمجموعة التجريبية والضابطة، وتهيئة أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج، وأخذ الموافقة الشفهية المبدئية من أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج التكفلي، كما تم في هذه المرحلة الاتفاق النهائي مع أعضاء المجموعة على الجدول الزمني لتطبيق برنامج التكفل النفسي.

2-مرحلة البدء: وتم فيها تجميع التراث النظري وتحليل المحتوى للبرامج التدريبية والتكفلية والإرشادية.

3-مرحلة البناء:حيث تم صياغة الجلسات والأهداف وجمع الوسائل المادية لإستخدامها في تطبيق الجلسات وتم فيها التعرف على الصعوبات التي تعيق تلاميذ وتسبب لهم الضيق والقلق فيما يخص الدراسة، وتكوين صورة أولية لمفهوم الذات الأكاديمي، والتعرف إلى قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية، وزيادة وعيهم بأنفسهم وفهمهم لها، إضافة إلى فهم وإدراك القيم الإيجابية في الشخصية وفي الحياة المدرسية

كذلك زيادة التوافق الاجتماعي مع زملائهم في المدرسة وتعزيز الثقة بذاتهم والشعور بالكفاية الشخصية إضافة إلى كيفية تحديد الأهداف وتحقيقها.

4-مرحلة إخضـــاع البرنامج للتحكيم: وفي هذه المرحلة وبعد الإنتهاء من كتابة البرنامج تم توزيعه على الأساتذة المحكمين من عدة جامعات وتخصصات لتحكيم عدد الجلسات و التقنيات و الفنيات الملائمة لذالك.

3-1 عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختيارها: تم اختيار العينة بالطريقة القصدية. حيث تم أخذ تلاميذ السنة الخامسة للمدرسة الإبتدائية بوستة محمد المختار للولاية بسكرة والتي تحتوي على (4) أقسام وتم إختيار العينة بناءا على إتباع خطوات ومحكات تشخيصية وهي كالتالي:

محك إستبعاد: ويتم بإستبعاد كل من ذوي الإعاقة السمعية أو البصرية أو الحركية.

محك تباعد: حيث تم ذلك بالاستعانة بالسجلات التراكمية وملاحظة التفاوتات بين القدرة العام والتحصيل الدراسي و التفاوتات بين التحصيل في مادة الحساب و المواد الأخرى.

ترشيح الأساتذة: حيث تم تقديم إستمارة تقييمية الى المعلمين: لقيامهم بترشيحات التلاميذ التي تظهر عليهم صعوبات في مادة الحساب. (ملحق رقم 06)

حيث أسفرت المحكات التشخيصية بعينة مفادها:(50) تلميذ وتلميذة.

نتائج الدراسة الإستطلاعية:

من خلال الدراسة الاستطلاعية تم التوصل الى:

-تحديد ميدان الدراسة والمجتمع الأصلي لها، أي المؤسسة التربوية التي توفرت فيها شروط العينة والتسهيلات لإجراء الجانب الميداني وذلك قصد التعرف على العينة.

-تحديد العينة .

-التحقق من صلاحية أداة جمع البيانات.

-تحديد الزمن لازم الإجابة على الامتحان وبنود المقياس حسب كل حصة.

-التحقق من ملائمة البرنامج مع خصائص أفراد العينة.

-تحديد الحوافز المادية والتقنيات المناسب لأفراد العينة.

-تحديد الجدول الزمني للدراسة الأساسية.

-تجميع ملاحظات خاصة ساعدت في رسم تطبيق الدراسة الأساسية.

-تقديم استمارات للأساتذة تساعدنا على التعرف أكثر على أفراد العينة (ملحق رقم 06).

2 الدراسة الأساسية:

بعد الحصول على نتائج الدراسة الاستطلاعية، تم وضع مخطط الاجراء الدراسة الأساسية

2-1 مجال الدراسة الأساسية: وتتمثل في:

الحدود الجغرافية: تمت الدراسة بقاعات الإستدراك بالمؤسسة التربوية "بوستة محمد المختار بسكرة.

الحدود البشرية: تشتمل عينة الدراسة الأساسية على تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب المقترنة بمستوى متدني من مفهوم الذات الأكاديمية كما قدر عددهم بـ: (30) تلميذ وتلميذة قسموا بطريقة متساوية على مجموعتين تجريبية وضابطة.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الأساسية خلال الثلاثي الأول للموسم الدراسي 2021/2020

2-2 منهج الدراسة الأساسية:

تحددت الدراسة بالمنهج المتبع والأدوات المتبعة فيها تناسبا مع طبيعة موضوع البحث التي تستهدف تكفل نفسي لرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب المقبلين على إمتحان التعليم الابتدائي الذي يقتضي العمل بمجموعتين ضابطة وتجريبية للتحقق من مدى فاعلية البرنامج فارتأينا لإختيار المنهج التجريبي الذي هو:

2-2-1تعريف المنهج التجريبي: المنهج التجريبي حسب (Empirical research) هو وسيلة منهجية للحصول على البيانات للوصول إلى المعرفة بواسطة الرصد أو الملاحظة العلمية بشكل مباشر أو غير مباشر. إن القانون التجريبي يمكن أن يحلل إما بشكل كمّي أو نوعي.

يشير المنهج التجريبي إلى أن طبيعة الدراسة للظاهرة عبارة عن تغير مقصود يقوم على اختبار الفروض السببية ومعرفة العلاقة السببية من حيث إدخال المتغير التجريبي إلى الواقع أو الظاهرة والقيام بضبط كافة المتغيرات الأخرى المؤثرة وهذا ما يقصد به الظروف المضبوطة. (سامي محمد ملحم 2000ص356).

2-3 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

بعد إجراء الدراسة الاستطلاعية وتوفر مجتمع الدراسة وبعد التحقق بإستخدام التشخيص الغير الرسمي كترشيح الأساتذة والسجلات التراكمية للتلاميذ ومقارنة تحصيلهم الدراسي العام بالنقاط المتحصل عليها في مادة الحساب أسفرت عن وجود أفراد قدر عددهم ب:(50) تلميذ وتلميذة ذوي صعوبات تعلم الحساب.

فعليه تم تطبق التشخيص الرسمي الأفراد عينة الدراسة لحصره بتطبيق إختبار الذكاء رسم الرجل الأداءي فجميع أفراد العينة يستطيعون تطبيق الإختبار؛ ومقياس "مفهوم الذات الأكاديمية" لقياس مستوى مفهوم الذات الاكاديمية لديهم.

ثم أجريت الدراسة على تلاميذ السنة الخامسة إبتدائي الذين يعانون من تدني مفهوم الذات الأكاديمية المقترن بصعوبات تعلم الحساب حسب التشخيص الرسمي الفارقي الذي أسفر على ما عدده 30 تلميذ وتلميذة قسموا على مجموعتين ضابطة وتجريبية.

الجدول رقم(02): يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة.

المجموعة	عدد التلاميذ	%
التجريبية	**15**	**%50**
الضابطة	**15**	**%50**
المجموع	**30**	**%100**

يوضح الجدول أعلاه تساوي عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تمثل كل منها 50% من حجم العينة الكلي.

2-4 ضبط متغيرات الدراسة الأساسية:

بما"" أنه في البحوث التجريبية يكون هناك جهد مقصود في استبعاد أثر المتغيرات الخارجية التي يمكن ضبطها، حتى لا تؤثر على نتائج البحث، ونقوم بضبط هذه المتغيرات إما بالتأكيد من أنها لا تؤثر على المتغير التابع، أو بجعل أثرها واحدا على كل المجموعات"«(أبو علام،2004، 201) فقد تم اللجوء إلى معالجتها إحصائيا للتأكد من تعادل أثرها وبالتالي تكافؤ العينتين على هذه المتغيرات.

2-4-1 متغير الجنس:

جدول رقم(03) يوضح دلالة الفروق بين أفراد العينة

المجموعة	تجريبية		ضابطة		المجموع		قيمة كا² المحسوبة	قيمة كا² المجدولة	مستوى الدلالة عند0.05
الجنس	ت	%	ت	%	ت	%	0.066	3.84	غير دال
اناث	8	%53.33	6	%40	14	%48.33			
ذكور	7	%46.67	9	%60	16	%51.67			
المجموع	15	%100	15	%100	30	%100			

يظهر الجدول رقم(03) أنن نسبة الإناث في المجموعة التجريبية تفوق نسبة الذكور بفارق بسيط (53.33) مقابل (46.67)، في حين أن نسبة الذكور في المجموعة الضابطة أكبر بما نسبته (60%) كما يوضح الجدول أن قيمة كا² المحسوبة أصغر من المجدولة عند مستوى الدلالة (0.05) مما يدل على أن الفروق في الجنس بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائيا، أي أنهما متجانستين على متغير الجنس.

2-4-2متغير الذكاء:

الجدول رقم (04) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب نتائج إختبار رسم الرجل

الذكاء	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند0.05
عدد التلاميذ	15	15	30	0.93	2	غير دال
المتوسط الحسابي	100	100				
الانحراف المعياري	13.86	12.81				

يبين الجدول رقم(04) أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من قيمة (ت) المجدولة عند مستوى الدلالة 0.05، مما يشير إلى عدم دلالتها، بمعنى أنه لاتوجد فروق ذات دلالة بين درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة على إختبار الذكاء رسم الرجل أي أنهما متجانسان بالنسبة لهذا المتغير حيث أن أفراد العينة لايعانون من مستوى ذكاء منخفظ .

2-4-3متغير التحصيل الدراسي:

جدول رقم(05) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على متغير التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند0.05
عدد التلاميذ	15	15	30	0.30	2	غير دال
المتوسط الحسابي	6.03	6.06				
الانحراف المعياري	13.86	12.81				

يوضح الجدول أعلاه أن القيمة (ت) المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة أي أنخها غير دال إحصائيا مما يؤكد على أن المجموعتين الضابطة و التجريبية متجانستين حيث أن أفراد العينتين لا يعانون من تأخر دراسي أو من الفئة المعيدين .

2-4-4متغير السن:

جدول رقم(06) يوضح دلالة الفروق بين أفراد المجموعتين الضابطة و التجريبية على متغير السن

السن	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند0.05
عدد التلاميذ	15	15	30	0.3	2	غير دال
المتوسط الحسابي	11	11				
الانحراف المعياري	0.51	0.61				

يوضح الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من المجدولة أي انها غير دالة أحصائيا، مما يؤكد على أن المجموعتين التجريبية والضابطة متجانستين من حيث متغير السن. والذي ساعد عليه عزل كل من المعيدين والمستفيدين من رخصة إعفاء السن الالتحاق بالمدرسة في سن الخامسة أو بعض الحالات الخاصة اللإعادة في الابتدائي أو الدخول المتأخر.

ومن خلال النتائج المتحصل عليها والتي تم الاستناد عليها يتضح أن تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية في المتغيرات الدخيلة و التي من الممكن أن تؤثر على مسار نتائج الدراسة الحالية، مما يسمح بإستخدام المنهج التجريبي لتوفير شروط والاطمئنان الى نتائج التجريبة وتعميمها وأن كذلك النتائج المتحص عليها راجع الى برنامج التكفل النفسي المطبق في التجربة.

حيث تم مراعاة عامل النضج الذي يطرأ على أفراد العينة عند تحديد مدة تطبيق برنامج التكفل النفسي بحيث لم تتجاوز الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار شهرين بهدف الحد من أثره على الصدق الداخلي للبحث.

2-5 أدوات جمع البينات:

2-5-1الملاحظة: استخدام أداة الملاحظة كوسيلة جمع المعلومات

التعريف الأول: هي الانتباه الى ظاهرة او حادثة معينة ومراقبة مقصودة تستهدف رصد أي تفسيرات تحدث على موضوع الملاحظة سواء كانت ظاهرة طبيعية أو إنسانية ومعرفة اسبابها وقوانينها. (سامي محمد ملحم 2000ص276).

تم الإستعانة بالملاحظة كأداة جمع المعلومات والتعرف على الأخطاء المرتكبة في مادة الرياضيات مع ملاحظة سلوكات ومظاهر صعوبات تعلم الحساب.

2-5-2امتحان مادة الحساب مقنن:

تم في الدراسة الحالية الاستعانة بإمتحان مادة الحساب مقنن للستعانة به للتشخيص وإستخراج أفراد العينة وذالك بترشيح الأساتذة (ثلاث أساتذة من مدرسي السنة الخامسة إبتدائي (ملحق رقم 10) للتمرينات المختارة حسب جدول المواصفات فكان الإمتحان عبارة عن التالي:

التمرين الأول :يضم شطرين:

1- **ترتيب مجموعة أعداد طبيعية.**

2- مقارنة بين عددين طبيعيين.

يهدف إلى معرفة إن كان التلميذ اكتسب مفهوم الترتيب في ذهنه، وهل من الممكن توظيفها.

التمرين الثاني :أربع عمليات جمع موضوعة بطريقة عمودية.

التمرين الثالث :أربع عمليات طرح موضوعة بطريقة عمودية.

التمرين الرابع :أربع عمليات ضرب موضوعة بطريقة عمودية.

التمرين الخامس :أربع عمليات قسمة موضوعة بطريقة عمودية.

حيث تهدف هذه التمرينات إلى توظيف مكتسبات (الجمع، الطرح، الضرب و القسمة)واستثمارها في وضعيات مختلفة.

التمرين السادس :أربع مسائل بسيطة، و هي تهدف إلى تقييم قدرة التلميذ في استيعاب المسائل اللفظية وتحديد المطلوب فيها و اختيار العملية المناسبة، و في التعامل مع مشاكل بسيطة.

التمرين السابع :ثلاث عمليات جمع بطريقة أفقية.

هي تهدف إلى تقييم قدرة التلميذعلى تفكيك و تركيب عدد طبيعي مع احترام دور الخانات.و هي تهدف إلى تقييم قدرة التلميذ في إجراء جمع و طرح أعداد عشرية.

وبالتالي حددنا عدد العمليات الحسابية فيما يلي:

-الترتيب:

أعداد طبيعية :15عملية

كسور :14عملية

أعداد عشرية :8عمليات

-الجمع:

أعداد طبيعية :7عمليات

كسور :3عمليات

أعداد عشرية :3عمليات

-الطرح:

أعداد طبيعية :10عمليات

أعداد عشرية :3عمليات

-الضرب:

أعداد طبيعية : 7عمليات

-كسور:

عمليتين اثنتين

-القسمة :

بالأعداد الطبيعية: 7عمليات

-المسائل:

4 مسائل بسيطة

3-كيفية تصميم أداة البحث:

إن الهدف الذي صممت من أجله الأداة هي التعرف على أهم الصعوبات والأخطاء التي يواجهها تلاميذ الصف الخامس ابتدائي، وبالمقابل قياس مستواهم من خلال قدراتهم على العد، كفاءاتهم في الترتيب وفي إجراء العمليات الحسابية، إلى جانب ذلك إمكانياتهم والمساعدة على تشخيص مواطن العسر (زلال، نجية،2005) الملحق رقم(5)

2-5-3السجل التراكمي: وهي عبارة عن نتائج التلاميذ المحقق طيلة عام كامل في مادة الرياضيات ومقارنتها بالنتائج المحقق عموما ملحق رقم (3)

2-5-4اختبار الذكاء رسم الرجل: ملحق رقم(2)

2-5-5مقياس مفهوم الذات الأكاديمية :

أ-**التعريف بالمقياس:** مقياس الذات الأكاديمية: استخدام المقاييس الفرعية الثلاث لمقياس "**بورمان وشابمان** " وتتمثل المقاييس الفرعية الثلاث في (إدراك القدرة العامة- الرضا عن المدرسة- الثقة بالنفس في القدرة الأكاديمية) وتم تطبيق أدوات الدراسة في جلسات مصغرة وشملت كل جلسة على (15) فردا ولتحليل النتائج إحصائيا معامل ارتباط بيرسن وتحليل الانحدار المتعدد وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك ارتباطا دال إحصائيا عند مستوى (0,001) بين تلاميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية كما أن إدراك التلاميذ لصعوبات تعلمهم يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم وتحصيلهم الأكاديمي وتقديرهم لذاتهم. **(إيمان عباس, 2008، ص11).**

ب-بيانات عامة للمقياس: تتضمن الإسم والقب – السنة الدراسية-العمر-الجنس

ج-لتعليمة المقياس: يهدف هذا المقياس إلى مدى فهمك لنفسك من الناحية المدرسية، وفهم الأخرين لك في مستواك التحصيلي، وفيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن ذلك، إقرأ كل عبارة جيدا وضع علامة(*) أمام العبارة في العمود (نعم) إذا كانت تتفق مع رأيك، وإذا كانت مختلفة فضع علامة(*) أمام العباراة في العمود (لا أبدا)، وإذا كنت غير متأكد من ذلك، فضع علامة (*) أمام العمود(أحيانا).

تأكد تماما أن إجابتك سرية ولا يطلع عليها أحد سوى الباحثة ولذلك أرجو منك أن تكون صادقا أمينا في إجابتك.

د-طريقة التصحيح والتفسير:

يتكون هذا المقياس من(50) فقرة منها (34) فقرة إيجابية و (16) فقرة سلبية يجاب عليها بنعم أحيانا، لأبدا "تدريج ثلاثي" ويتكون أعلى درجة لهذا المقياس (150) درجة وأدناها (50) درجة وتكون الدرجة المحايدة (100)

1 إذا أجاب التلميذ على العبارات الإيجابية في الخانة (نعم) فيعطى"3" درجات وإذا أجاب ب(أحيانا) فيعطى"2" وإذا أجاب (لاأبدا) فيعطى "1"درجة

- ✓ العبارات الإجابية هي: (2 6 7 9 10 12 13 14 1&6 18 220 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 39 40 43 44 46 47 48 49 50)
- ✓ العبارات السالبة هي: (1 3 4 5 8 11 15 17 19 35 36 37 38 41 42 45)

2عدا أجاب التلميذ على العبارات السالبة في خانة(نعم) فيعطى"1"درجة وإذا أجاب ب (أحيانا) فيعطى "2" وإذا أجاب (لاأبدا) فيعطى "3" درجات. ملحق رقم (4)

و-الخصائص السيكومترية للمقياس:

حتى يتمكن الباحث من إستخدام أداته لجمع البيانات، والوثوق بنتائجها عليه أولا أن يتأكد من صدقها وثباتها، لذا قمنا بحسابهما كالتالي:

1مؤشرات الصدق:

1صدق المحكمين: إذ تم عرض الإستمارة على مجموعة من أساتذة علم النفس ذوو اختصاصات مختلفة مع الحرص على أن تكون لدى بعضهم خبرة مهنية في ميدان لإعطاء رأي علمي وعملي في مقياس تمدى ملائمته الأفراد العينة بناء على معرفتهم الشخصية لخصائصهم. وبعد تعريفهم بمشكلة الدراسة وفرضياتها طلب منهم تحكيم الأداة من حيث

-وضوح وبساطة التعليمات

-ملائمة المقياس على الفئة المستهدفة

-البدائل المقترحة

قد إعتبرت الدرجة العلمية للأساتذة مؤهلا يمكنهم إلى جانب تنوع اختصاصاتهم من تحكيم جيد للأداة ومن جوانبها المتعددة، كما أن الخبرة الميدانية لبعضهم كأخصائيين نفسانيين ومن خلال التعامل المتكرر مع التلاميذ تمكنهم بدورها من إصدار أحكام علمية وواقعية

صدق المقارنة الطرفية:

تفيد هذه الطريقة في حساب صدق الإختبار من خلال قدرته على التمييز بين المجموعتين المتناقضتين، وتستخدم هذه الطريقة في حساب صدق التكوين وصدق المحتوى (معمرية،2002، ص184).

"والتقسيم إلى مجموعات المتضادة يتم بطبيعة الحال على أساس أخر غير الإختبار نفسه (الدردير،2006، ص185) لذا تم ترتيب أفراد عينة التقنين بناء على درجاتهم في مقياس مفهوم الذات العامة و المقارنة تبعا لنتائجهم على مقياس المعد للدراسة الحالية، وكانت النتيجة وجود فروق لصالح المجموعة العليا، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز. ويرى عبد المنعم أحمد الدريدر أن طريقة المقارنة الطرفية تعطي مؤشرا لصدق الأداة، وليس القيمة العددية لمعامل الصدق في حين أن معامل الارتباط الثنائي الأصيل يمكنه ذلك لذا فقد قمنا بحساب معامل الإرتباط الثنائي الأصيل فكانت النتيجة كالتالي: (ر ث = 0.58) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0,01) حسب الجدول الإحصائية لمعاملات الارتباط.

2مِؤشرات الثبات:

لأن الثبات مفهوم مركب، فإنه يتعين على الباحث الذي يسعى إلى تصميم اختبار جديد أو تقنين اختبار أجنبي على بيئته، أن يحسبه بأكثر من طريقة (معمرية،2002، ص216).

ولكون الدراسة الحالية تهدف الى تقنين أداة فإننا لجأنا إلى حساب الثبات بإستخدام:

1- **طريقة إعادة التطبيق:** إذ تعتبر معاملات ثبات الإختيار عبر الزمن من أهم طرق حساب الثبات، ويركز عليها معظم الباحثين أكثر من أي طريقة أخرى (معمرية،2002، ص197) لذا فقد قمنا بحساب الثبات بإستخدام طريقة إعادة التطبيق بحيث فصل بين التطبيقين مدة 20 يوم إذا يجب ألا تتجاوز الفترة بين التطبيقين أسابيع قليلة بالنسبة للأطفال والتلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث كانت النتيجة أن معامل الإرتباط بين التطبيقين هو(0.77) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة(0.01)

2- **معامل ألفا كرومباخ:** قمنا بإستخدام" معامل ألفا كرومباخ الذي يعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للإختبار المكون من درجات مركبة، فهو يربط ثبات الاختبار بثبات بنوده (السيد 1978،ص213) حيث قمنا بحساب ثبات الاختبار ككل.

جدول رقم(07) يوضح نتيجة الثبات ألفا كرومباخ لمقياس الذات الأكاديمية

حساب الثبات

عدد الوحدات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
50	0.89,

يبين الجدول أعلاه ثبات المقياس حيث تراوحت قيمة ألفا كرومباخ للمقياس ككل (0,89) وكلها قيم تدل على ثبات الإختبار، مما يجعل بالإمكان الوثوق به لجمع البيانات و تشخيص مستوى مفهوم الذات الأكاديمية.

2-6 إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

2-6-1-التعريف بالبرنامج:

هو عبارة عن مجموعة من الجلسات الجماعية التكفلية قدرت ب(16) جلسة تنقسم إلى جلسات تدريبية وعددهم (4) وجلسات إرشادية وعددهم (8) وجلسات إكتساب مهارات معرفية عددهم (4) وجميع هذه الجلسات تهدف الى تحسين مستوى مفهوم الذات الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب المقبلين

على امتحان نهاية المرحلة الإبتدائية خلال الموسم الدراسي 2019-2020 وذلك بإستخدام مجموعة من التقنيات والوسائل بممارسة عدد من الأنشطة المخطط لها.

2-6-2مر البرنامج التكفلي بمراحل أساسية وهي

1-مرحلة ما قبل البرنامج :وتم فيها مقابلة مدير المؤسسة وتوضيح الهدف العام من الدراسة، وإجراءات تطبيقها، وشروطها كما تم الاتفاق مع مدير المدرسة حول مكان، ووقت تنفيذ البرنامج، وإجراء قياس قبلي للمجموعة التجريبية والضابطة، وتهيئة أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج، وأخذ الموافقة الشفهية المبدئية من أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج التكفلي، كما تم في هذه المرحلة الاتفاق النهائي مع أعضاء المجموعة التجريبية على الجدول الزمني لتطبيق البرنامج التكفلي.

2-مرحلة البدء :وتم فيها بناء العلاقة مع التلميذ والتعريف بالهدف العام للبرنامج والاتفاق على شروط البرنامج، وقواعد السلوك الجيد.

3-مرحلة الانتقال : وتم فيها التعريف بمفهومي : الذات الأكاديمي وصعوبات التعلم.

4-مرحلة البناء (العمل):وتم فيها التعرف إلى الصعوبات التي تعيق تلاميذ صعوبات التعلم وتسبب لهم الضيق والقلق فيما يخص الدراسة، وتكوين صورة أولية لمفهوم الذات الأكاديمي، والتعرف إلى قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية، وزيادة وعيهم بأنفسهم وفهمهم لها، إضافة إلى فهم وإدراك القيم الإيجابية في الشخصية وفي الحياة المدرسية وكذلك زيادة التوافق الإجتماعي مع زملائهم في المدرسة وتعزيز الثقة بذاتهم و الشعور بالكفاية الشخصية، إضافة إلى كيفية تحديد الأهداف وتحقيقها.

2-6-3 -جلسات البرنامج:

تم في تطبيق الجلسات مجموعة من الفنيات والمهارات وهي كالتالي:

الفنيات معرفية: وتتضمن الحوار والمناقشة والترشيد الأفكار اتجاه الذات والوعي والاستبصار ومراقبة الذات والتعبير عن الذات الأكاديمية (الاسترخاء التخيلي الذاتي الموجه)، التعبير الشفهي.

الفنيات الانفعالية: لعب الأدوار، قلب الدور، أسلوب المرح والدعابة، التنفيس الانفعالي.

الفنيات السلوكية: وتتضمن الواجبات المنزلية، الاسترخاء، التعزيز والتغذية الراجعة، النمذجة، الرسم الحر.

الأساليب المطبقة في البرنامج: بما أننا نطمح الى الرفع من مستوى مفهوم الذات والذي يتطلب منا البرنامج التكفلي الذي بدوره يستدي أسلوب الإرشاد والتدريب واكتساب المهارات الحياتية المتعلقة بالصحة النفسية المدرسية على الأسلوب الإرشاد الجماعي والذي أسلوب يقوم على عملية تفاعل بين أعضاء الجماعة، يشعر فيها الفرد بالأمن والطمأنينة للقيام بأساليب سلوكية جديدة أكثر فعالية في تحقيق الذات والاستبصار بالسلوك المقبول اجتماعيا في مواجهة المشكلات المختلفة والتفاعل السوي مع الآخرين (عزة حسين، 1989، ص16).

الأدوات والوسائل المستخدمة: وسائل سمعية بصرية **DVD** وملصقات ومطويات، صبورة كسند للشرح طاولة على شكل **U**، كراسة مخصصة للواجبات والمهام المنزلية وأثناء الجلسات، أوراق رسم، حاسب آلي أقلام تلوين، مجسمات حروف.

ملاحظة: تم تحديد 45د كحد أقصى لكل جلسة تبعا للنظام المؤسسة والحجم الساعي المقدم نظرا لفترة إجراء تطبيق البرنامج الذي تصادف والنظام الزمني المحدد في فترة الوباء كورونا.

حيث تم جمع المجموعة التجريبية لتطبيق الجلسات في الساعات التقويمية للتلاميذ نظرا والإجرءات إحترازية.

الجلسة الأولى: افتتاحية بناء العلاقات مع التلميذ: تهدف هذه الجلسة إلى بناء علاقة، إضافة إلى تعريف تلاميذ المجموعة التكفلية على بعضهم بعضاً، اضافة إلى التعريف بالبرنامج التكفلي وأهدافه، كما قام كل عضو بالتوقيع على تعهد كتابي وفقاً لنموذج أُعد لهذا الغرض، ويتضمن التعهد بحضور الجلسات في موعدها ومكانها المحددين، والالتزام بتعليمات وقوانين وأنظمة البرنامج ومعايير المجموعة، وقواعد السلوك الجيد.

الجلسة الثانية: التعريف بمفهوم الذات الأكاديمية: تهدف هذه الجلسة إلى تعريف أعضاء المجموعة بمفهوم الذات الأكاديمي، وأهمية تنميته وسلبيات تدنيه، ودوره في التحصيل الدراسي والكفاءة الأكاديمية في

المدرسة. كما تم تعريفهم بالعوامل التي قد تؤدي إلى تدني مفهوم الذات الأكاديمي، والتي قد تعود إلى الأسرة أو المدرسة أو التلميذ نفسه، وأُستخدم لتحقيق ذلك عرض مرئي(DVD) لقصة مصورة حول مفهوم الذات الأكاديمي، تم عرضها أكثر من مرة، وتلا ذلك نقاش وحوار تركز على مفهوم الذات الأكاديمي الذي تم استنتاجه من القصة، وتمت الاستعانة لهذا الغرض بلوحات لصور توضح مراحل هذه القصة المصورة.

الجلسة الثالثة: التقييم الأولي أو القبلي: تهدف هذه الجلسة إلى التعرف إلى الصعوبات الدراسية التي تعاني منها تلاميذ المجموعة، وسيتم ذلك عن طريق التعبير بالرسم. حيث تم الطلب من كل الأعضاء أن يرسم موقفاً مدرسياً لم يعجبه وأزعجه وسبب له الشعور بالحزن، وبعد انتهائهم من الرسم، تم الطلب من كل عضو أن يعرض لوحته، وأن توضح لماذا تعتبر هذا الموقف موقفاً سيئاً، ثم يتم مناقشتها في ذلك وتُقدم لها التغذية الراجعة المناسبة.

الجلسة الرابعة :الصورة الأولية لمفهوم الذات الأكاديمي: تهدف هذه الجلسة إلى تكوين صورة أولية لمفهوم الذات الأكاديمي. وسيتم ذلك عن طريق توزيع التلاميذ المجموعة إلى مجموعات زوجية (أ) و(ب)، وتم الطلب من العضو (أ) أن تسأل العضوة (ب) الأسئلة الآتية: ما أمنيتك في المستقبل؟، ما الذي تحبه في المدرسة؟ ما الذي لا تحبه في المدرسة؟،بماذا تشعربه الآن؟ وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة تُعكس الأدوار، بحيث تسأل العضو (ب) والعضو(أ) يجيب. وبعد الانتهاء من تبادل الأدوار، سيتم مناقشة كل مجموعة من المجموعات الثنائية بالأسئلة الآتية: هل أمنيتك متشابهة مع أمنية زميلتك التي تبادلت الأدوار معها؟، هل اتفقت أم اختلفت فيما تحبينه أو تكرهينه في المدرسة معها؟ هل ما تشعرون به متشابه وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة ومناقشتها تم التوضيح لهن أن لكل إنسان نظرته لخاصة به، حول مشاعره وتفكيره وأمنياته، وقد يحدث التشابه مع الآخرين، ولكن يظل لكل إنسان شخصيته الخاصة به.

الجلستان الخامسة والسادسة :الوعي بالذات: تهدف هاتان الجلستان إلى تنمية الوعي الايجابي بالذات، وتم ذلك عن طريق الطلب من كل عضو من أعضاء المجموعة التخيل بأن كل واحد منهم مرشح ليكون رئيس للصف الدراسي، وحتى يقع عليه الاختيار لابد من عمل حملة دعائية صادقة تبين فيها قدراته

وصفاته المميزة والمحببة من زميلاتها في الصف. وتتمثل هذه الدعاية بالرسم أو الكتابة أو التمثيل وذلك حسب الرغبة. وبعد انتهائهن من ذلك تم الطلب من كل عضوة أن تقدم نفسها بالطريقة التي اختارها لحملته الدعائية، وبعد انتهائها من ذلك يقوم باقي الاعضاء بمناقشته ومحاورته وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم ويستمر ذلك حتى ينتهي الجميع من تقديم أنفسهم، وبعد ذلك قُدمت لهم التغذية الراجعة، مع التأكيد أن لكل إنسان قدراته وصفاته ومهاراته الحيوية من قبل الآخرين، ولكنه لا يدرك ذلك أحياناً.

الجلستين السابعة والثامنة :الثقة بالذات: تهدف هاتان الجلستان إلى تقدير الثقة بالذات لدى أعضاء المجموعة، وسيتم ذلك عن طريق عرض قصة لطالبة لديها مشاعر وأحاديث ذاتية سلبية حول ذاتها ومدى قدرتها على النجاح. وبعد الانتهاء من عرض القصة، تم الطلب من إحدى الأعضاء أن تمثل دور المعلمة وعضوه أخرى تمثل دور الطالبة التي دارت حولها أحداث القصة، وطُلب من باقي العضوات الإنصات للنشاط، لمناقشة ما يدور من حوار بين المعلمة والطالبة. وقد يكون مضمون الحوار بالنسبة للمعلمة معد مسبقاً على بطاقة خاصة بذلك. وبعد الانتهاء من أداء الأدوار من قبل العضوتين يطُلب من باقي أعضاء المجموعة، إبداء آرائهم حول الحوار، وبعد الانتهاء من الاستماع لأرائهم سيطلب منهم التغذية الراجعة المناسبة .وفي الجلسة التي تليها سيتم الطلب من أعضاء المجموعة إغماض أعينهم وترديد الجملة الآتية "مهما تكلم الآخرين عني، فأنا لا أزال جديرة بالتقدير والاحترام" عشرة مرات، وبعد الانتهاء من ذلك سيتم إخبارهم بأنه سيتم وصفهم ببعض العبارات السلبية مع الطلب منهم ترديد نفس العبارة السابقة. ومن أمثلة هذه العبارات السلبية التي تم وصفهم بها " أنت غبية" " أنت لا تفهمين" "أنت كسولة.

الجلسة التاسعة :إدراك الجوانب الإيجابية في الشخصية: تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة أعضاء المجموعة على إدراك الجوانب الإيجابية في الشخصية. وسيتم ذلك عن طريق استخدام صندوق مبطن من الدخل بورق عاكس، ثم إبلاغ عضوات المجموعة أن من ينظر إلى داخل هذا الصندوق سوف تظهر له صورة الشخص الذي يحبه. وبعد ذلك سيتم الطلب من كل عضوه أن تنظر بداخل الصندوق على ألا تخبر أحدا

بما تشاهده (ترى صورتها.) وبعد انتهاء جميع الأعضاء من النظر داخل الصندوق، تم سؤال كل عضوه من أعضاء المجموعة الأسئلة الآتية: هل أنت سعيدة بما رأيت؟، هل تحبين الشخص الذي رأيت صورته بداخل الصندوق؟ ولماذا؟، كيف يمكنك أن تكونين شخصية مميزة؟ وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة، تمت عملية المناقشة والحوار وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل عضو.

الجلسة العاشرة :إدراك الجوانب الإيجابية في الحياة المدرسية: تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة أعضاء المجموعة على إدراك الجوانب الإيجابية في الحياة المدرسية، وتم ذلك عن طريق القيام بنشاط تمثل برسم أشكال أو رموز أو صورة لها معنى في حياتهن المدرسية سواء كان شيئاً يحببنه أو يكرهنه، وبعد الانتهاء من عملية الرسم يتم الطلب من كل عضوه أن يشرح رسمته، ولماذا هذه الرموز لها معنى في حياتها. وبعد انتهاء جميع الأعضاء. وبعد انتهاء جميع الاعضاء من ذلك تمت عملية المناقشة والحوار مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

الجلستان الحادية عشر والثانية عشر :الشعور بالانتماء: تهدف هاتان الجلستان إلى مساعدة أعضاء المجموعة على التوافق مع رفاقهم وتعزيز الانتماء للمدرسة. وسيتم ذلك باستخدام بطاقة تتضمن (8) أسئلة تهدف إلى تحقيق ذلك، ثم الطلب من كل عضو أن يجيب عليها، وبعد الانتهاء من ذلك تمت عملية مناقشة مختلف الإجابات مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة. وسيتم بعد ذلك عمل تمرين تمثل برسم الخطيين متوازيين على الأرض، والطلب من إحدى أعضاء المجموعة الوقوف بين الخطين وتخيل أي عمل تحب إنجازه أو يكون من هواياته، ثم يقوم بتمثيله وهي واقفة بين الخطيين مع تشجيعها وتحفيزها من قبل باقي العضوات. وبعد الانتهاء يصافحه جميع الاعضاء ويدخل بدلاً منه عضوه أخرى وهكذا يستمرالتمرين حتى يؤدي جميع الاعضاء نفس الدور. وبعد ذلك تتم عملية حوار ومناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

الجلسة الثالثة عشر :الشعور بالكفاية الشخصية: تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة عضوات المجموعة على تحقيق الشعور بالكفاية الشخصية المتعلقة بالدراسة. وتم ذلك عن طريق عرض قصة افتراضية لإحدى التلاميذ وبعد الانتهاء من عرض القصة تم نمذجة حوار بين هذه التلميذة وأمها، وبعد الانتهاء من هذه النمذجة سيتم الطلب من جميع العضوات القيام بنمذجة هذا الحوار مع بعضهم بعضاً، وبعد الانتهاء من ذلك سيتم عملية نقاش وحوار ركزت على كيفية تنمية الشعور بالكفاية الشخصية

الجلستين الرابعة عشر والخامسة عشر :تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها: تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة تلاميذ المقبلين على إمتحان المرحلة الابتدائية على كيفية تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها. وتم ذلك عن طريق تأدية تمرين يتمثل برسم الأعمال المدرسية التي كان يرغب كل عضو في عمله واستطاع إنجازه فعلاً، وبعد الانتهاء من ذلك يعرض كل عضو رسمته ويشرحها ومن ثم تُناقش من قبل باقي التلاميذ مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة. وبعد ذلك توزع على كل عضو مفكرة صناع النجاح ، التي تم إعدادها لغايات تحقيق أهداف هذا البرنامج، وتم تدريبهن على كيفية استخدامها بصورة مبسطه، وبعد ذلك طُلب من كل منهن التخطيط لليوم القادم، وكذلك التخطيط لكل يوم باستخدام المفكرة، وبعد الانتهاء من ذلك تم تأدية تمرين تمثل بالطلب من كل عضوة أن ترسم صورة واضحة في مخيلته وعندما تتضح هذه الصورة يقوم برسمها على الورق، وبعد الانتهاء من الرسم يعرض كل عضو رسمته ويشرحها وبعد ذلك تُناقش من قبل باقي الاعضاء، حتى يتم التوصل إلى حلول للمعيقات التي قد يواجهونها في تحقيق أهدافهم .

الجلسة السادسة عشر :الختامية: تهدف هذه الجلسة إلى تلخيص أبرز ما تم من فعاليات في الجلسات السابقة، والتأكيد على الهدف الرئيس للبرنامج. واستيضاح ايجابيات البرنامج عن طريق استمارة التقييم النوعي الختامي للبرنامج التي تمإعدادها لهذا الغرض. كما تم إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمية على أعضاء المجموعة وتم بعد ذلك توديعهم، بعد تأكيد أهمية وضرورة الحضور لجلسة المتابعة في موعد تم الاتفاق معهم عليه، إضافة إلى تأكيد ضرورة الاستمرار بممارسة ما تم تعلمه واكتسابه

في هذا البرنامج في حياتهم اليومية، وبعد مرور 4أسابيع تعقد جلسة ما بعد البرنامج(المتابعة)، حيث يتم اللقاء من جديد مع أعضاء المجموعة التجريبية (بالتزامن مع أعضاء المجموعة الضابطة، وهدف هذا اللقاء إلى إجراء قياس المتابعة للاعضاء المجموعتين: التجريبية والضابطة. وبعد الانتهاء من ذلك يطُلب من أعضاء المجموعة الضابطة مغادرة الجلسة، بعد أن تم الاتفاق معهم على مواعيد ورشة عمل تم تنفيذها لاحقاً خلال خمسة أيام متتالية، وهدفت إلى تدريب أعضاء المجموعة الضابطة على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وذلك كالتزام أخلاقي تقتضيه أخلاقيات البحث العلمي التي ترى ضرورة تقديم البرنامج التكفل النفسي أو جزء منه لأعضاء المجموعة الضابطة. أما عضوات المجموعة التجريبية فبعد إجراء قياس المتابعة، تم التحدث معهن عن حياتهم المدرسية و تجاربهم خلال فترة المتابعة، وتم مناقشة أبرز المواقف والأحداث التي تعرضوا لها، و كيف تعاملوا معها، كما تم مناقشة نظرتهم إلى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

4 تحكيم البرنامج: بعد بناء برنامج التكفل النفسي تم عرضه رفقة مقياس مفهوم الذات الأكاديمية على المحكمين الذين أبدوا رأيهم فيه من حيث: العنوان، الأهداف، المحتوى، التقنيات المستخدمة (ملحق رقم.05 يوضح نموذج للجلسات) وعملا بتصحيحات و رأي العديد من الأساتذة منهم و الذي تم التطرق إليه سابقا، تم إجراء التعديلات اللازمة ليخرج البرنامج في صورته الحالية، وفيما يلي ملخص الأهداف .

5 أهداف البرنامج:

يمكن تقسيم البرنامج إلى أهداف عامة كالتالي:

الهدف العام للبرنامج : و المتمثل في تنمية مفهوم الذات الاكاديمية حيث يمكن البرنامج تلاميذ المقبلين على إمتحان التعليم الابتدائي من إجتياه بطريقة سلسة و بثقة أكبر بالنفس و إكتسابه مهارات و تعديل أحكامه حول إمكانياته الذاتية و مكتسباته الاكاديمية و زيادة إحساسه بالمسؤولية في تحديد أهدافه المعرفية و السعي لتحقيق و بذل جهد الذي يتطلبه ذلك و المثابرة عليه، و إكتسابه مهارة المرونة لتصدي الصعوبات و المشاكل التي قد تواجهه في الحياة المدرسية ، الى جانب تنمية مهارات تساعده على إنشاء علاقات سليمة مع المحيطين به و التواصل الفعال معهم.

6-تنفيذالبرنامج :

يتضمن تنفيذ البرنامج عنصرين أساسيين وهما محتواه وطريقة تقييمه:

7-تقييم البرنامج:

يمر تقييم البرنامج بثلاث مراحل:

-تقييم أفراد العينة التجريبية الذي يكون أخر كل جلسة إرادية والذي يتم وفق أستمارة يتم تقييم الجلسة من قبل الباحث والتي تتوفر على فائدة التغذية الراجعة على سيرورة الجلسات (أنظر الملحق رقم 07)

-تقييم سير الجلسات والذي يتم بدوره وفق استمارة معدة سلفاوتحليلها لواجبات أفراد العينة(الملحق رقم 08)

-التقييم البعدي للبرنامج التكفلي الذي يتم بعد تطبيق الجلسات الستة عشرة تطبيق القياس البعدي، والذي يحدد مدى تحقيق هذا البرنامج للأهداف الإجرائية المحددة له.

2-7الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات:

اعتمدنا في عملية تحليل البيانات على تقنيات الاحصاء الوصفي و تقنيات الإحصاء التحليلي، و نذكرها كالتالي:

تقنيات الاحصاء الوصفي:

التكرارات، النسب المئوية، المدرج التكراري، المنحنيات البيانية، المتوسطات الحسابية، الأنحراف المعياري، الألتواء.

تقنيات الاحصاء التحليلي:

إختبار(ت) والذي يستخدم لقياس دلالة فروق بين متوسطات المرتبطة وغير المرتبطة وللعينات المتساوية وغير المتساوية (مقدم، 2003، ص109) وقد إستخدمنا في هذه الدراسة معادلة حساب(ت)لعينتين مرتبطتين والتي نصها (السيد،1978، ص 342).

ولضبط المتغيرات الكيفية (الجنس) بغرض تحقيق شرط التجانس بين العينتين التجريبية والضابطة بإستخدام اختبار(كا) لدراسة فروق بين عينتين

ملخص الفصل :

قسم هذا الفصل الى جزئين، حيث خصص الجزء الأول لدراسة الاستطلاعية: أهدافها، وعينتها وأهم النتائج المسفرة على ذلك.

أما الجزء الثاني، فتم التعرض فيه الى المجال المكاني والزماني للدراسة الأساسية والمنهج المتبع في دراسة المشكلة، والتعريف بمجتمع الدراسة وعينتها من خلال التعرف على حجمها طريقة اختيارها وخصائصها، كما تم ضبط المتغيرات الداخلية والتعريف بالأدوات المستخدمة لجمع البيانات و الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل تلك البيانات ليصل في الأخير إلى شرح أهم إجراءات تطبيق الدراسات الأساسية. وسيتطرق الفصل الموالي إلى عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها.

الفصل السادس

نتائج الدراسة

تمهيد

1 عرض وتحليل نتائج الدراسة :

1-1 عرض وتحليل نتائج االفرضية الأولى

2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.

3-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.

4-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابع.

5-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.

2 تفسير ومناقشة نتائج الدراسة:

1-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-2 تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..

3-2 تفسير ومناقشة نتائج الثالثة.

4-2 تفسير ومناقشة نتائج الرابعة.

5-2 تفسير ومناقشة نتائج الخامسة.

إستنتاج عام

خاتمة

تمهيد :

بعدما عرضنا في الفصل السابق إلى منهج الدراسة ومتغيراتها والطرق المتبعة لضبطها وقياسها، وخصائص عينة الدراسة وطريقة اختيارها، وأهم خطوات الدراسة الأساسية، إضافة إلى أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليلها، سيتم في هذا الفصل عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة ثم تفسيرها ومناقشتها على ضوء الأطر النظرية وما توصلت له الدراسات السابقة.

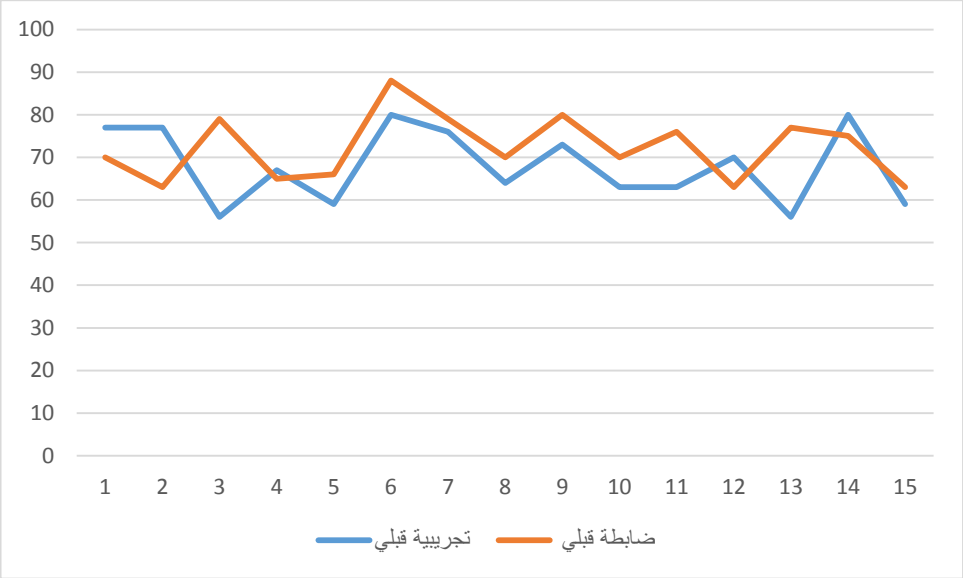
1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

بعد جمع البيانات واختبار فرضيات الدراسة تم التوصل الى النتائج التالية:

1-1-عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

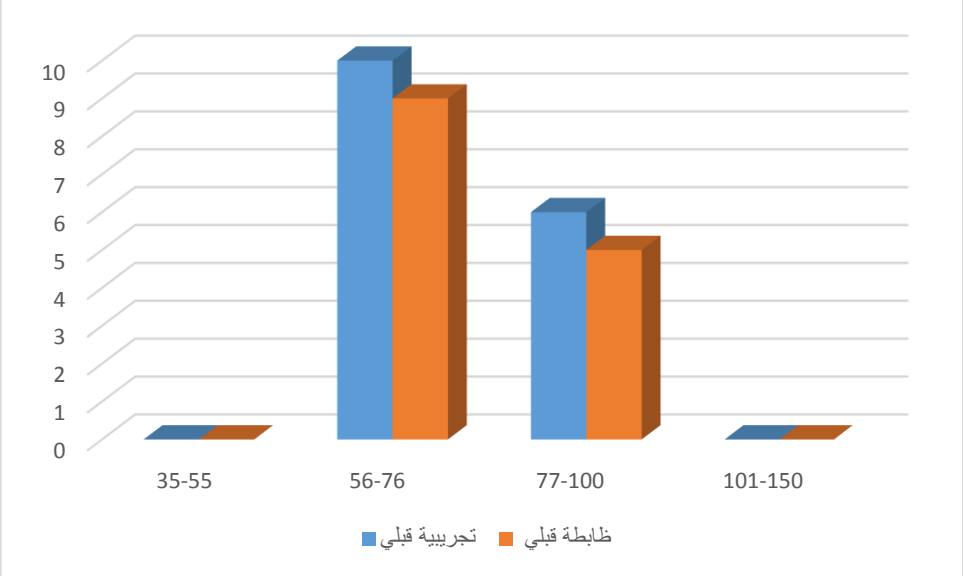
تنص الفرضية على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب. قبل القيام باختبار الفرضية سيتم وصف النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال التطبيق الأول للمقياس على عينة الدراسة، قبل تطبيق البرنامج.

شكل رقم (08): منحنى بياني يوضح درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية :



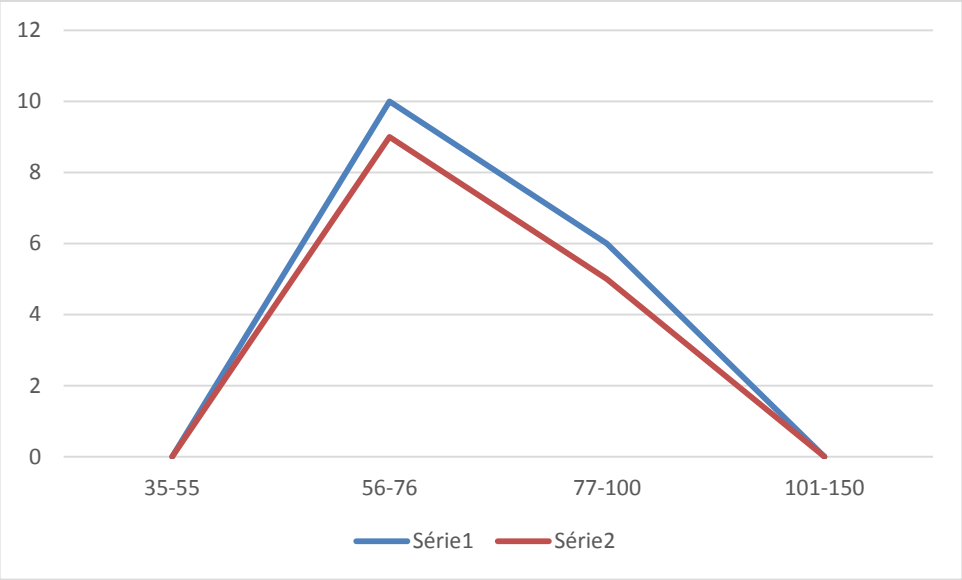
يمكن المنحنى البياني أعلاه من مقارنة توزيع الدرجات الخام للمجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس القبلي لمفهوم الذات الأكاديمية، و يمكن ملاحظة أنه رغم وجود اختلافات في هذه الدرجات إلا أنها غير متباعدة بشكل كبير .

الشكل رقم (09) يوضح تكرارات درجات القياس القبلي لأفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية حسب الفئات :



يمثل الشكل أعلاه تمركز درجات التلاميذ في الفئتين (56-76)و(77-100) وبتكرارات متقاربة بين المجموعتين الضابطة و التجريبية (15) في الفئة الأولى و 15 في الفئة الثانية بالنسبة للمجموعة التجريبية و (16) في الفئة الأولى و(13"")في الفئة الثانية بالنسبة للمجموعة الضابطة، و هما الفئتين الوسطيتين علما أن أعلى درجة متحصل عليها في القياس القبلي لم تتجاوز (94درجة) و أدناها (56) وانعدامها تماما في الفئتين الطرفيتين مما يعبر عن مستوى متدني لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ العينة .

شكل رقم (10) منحنى بياني يوضح نسبة توزيع درجات القياس القبلي لتلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الذات الأكاديمية :



يزيد المنحنى البياني أعلاه في توضيح المستوى المتقارب لمفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة كما يبينه القياس القبلي، حيث أن ما نسبته (50%) من تلاميذ المجموعة التجريبية مقابل (40%) من تلاميذ المجموعة الضابطة تراوحت درجاتهم بين (56) و (76) درجة في حين النسبتين (50%) من المجموعة الأولى و (60%) من الثانية تراوحت بين (77) و (100) درجة حيث يعتبر مفهوم الذات الأكاديمية متدني في كلا المجموعتين.

الجدول رقم(11) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ المجموعتين الضابطة و القياس القبلي:

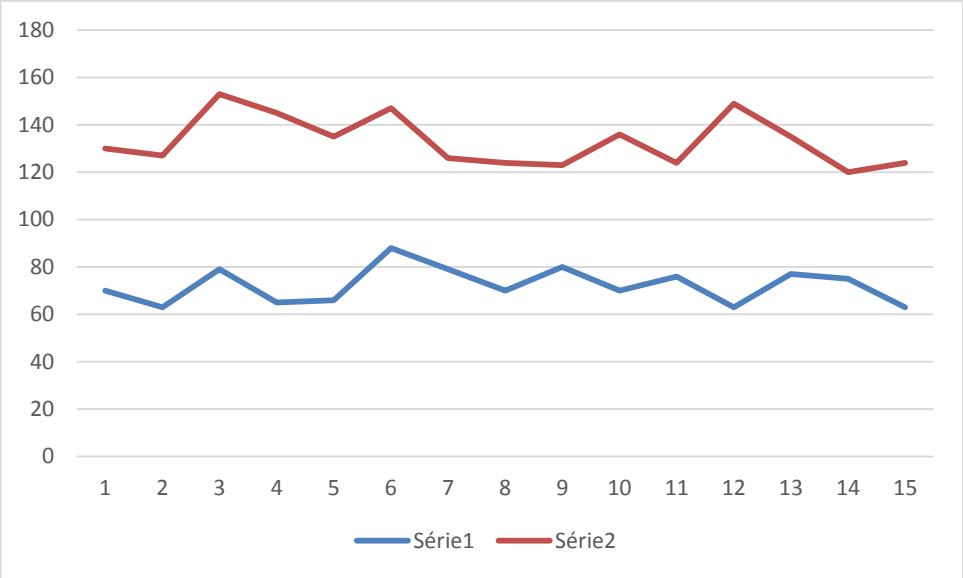
درجات مستوى مفهوم الذات الاكاديمية	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	15	15	30	0.014	2.3	غير دال	/
المتوسط الحسابي	75.13	75.17					
الانحراف المعياري	4.24	4.80					

تبين النتائج الموجزة في الجدول أعلاه، أن قيمة (ت) المحسوبة (0,014) أصغر من القيمة (ت) المجدولة (2,3) و بالتالي فهي غير دالة عند المستوى (0,05)، مما يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي، كما يقيسها مقياس مفهوم الذات الأكاديمية ، و بالتالي فإن الفرضية الأولى التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية (75,13)و المجموعة الضابطة (75,17) في درجات قياس القبلي لمستوى الذات الأكاديمية تحققت ، مما يجعل من تلاميذ عينة الدراسة بمجموعتيها الضابطة و التجريبية متماثلين من حيث مستوى مفهوم الذات الأكاديمية حسب درجاتهم على مقياس الدراسة عند إجراء القياس القبلي .

2-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ".

الشكل رقم (12) منحنى بياني يوضح درجات القياسين القبلي و البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.



يوضح الشكل رقم (12) الفرق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للتلاميذ ولو كان متفاوتا من أحدهما الى آخر. مما يوحي بحدوث تحسن في مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين.

وللتأكد من دلالة هذه الفروق في أداء التلاميذ على الاختبارين، تم إخضاعها للمعالجة الاحصائية بتطبيق الاختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات هذه الدرجات.

جدول رقم (13) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لمفهوم الذات الأكاديمية:

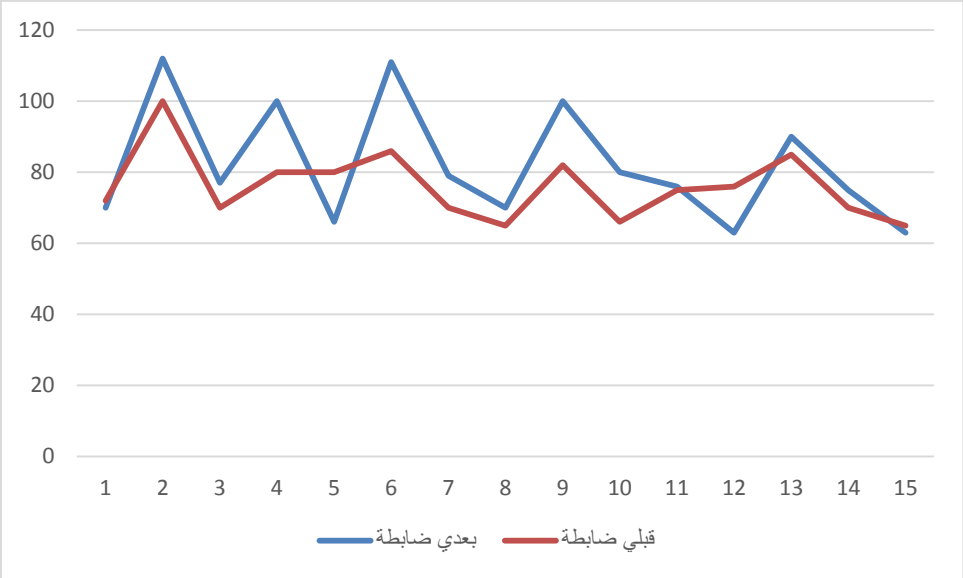
المجموعة التجريبية	القياس القبلي	القياس البعدي	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالةعند 0.01	اتجاه الفرق
عند التلاميذ	15	15	30	9.11	1.6	دال	لصالح القياس البعدي
المتوسط الحسابي	75.13	140,73					
الانحراف المعياري	4.29	9.80					

توضح النتائج المبينة في جدول رقم (13) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)،الان القيمة (ت) المحسوبة (9,11)أكبر من قيمة (ت) المجدولة (1,6) و بالتالي تقبل الفرضية التي تنص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي " حيث يلاحظ أن الفرق باتجاه متوسط درجات القياس البعدي (140,73) يقدر ب-(65,60) عن معدل درجات القياس القبلي (75,13) .

1-3عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة".

الشكل رقم (14) منحنى بياني يوضح درجات القياسين القبلي والبعدي للتلاميذ المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:



يظهر من المنحنى البياني لدرجات القياسيين القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة استقرار نتائج تلاميذ هذه المجموعة في التطبيقين بشكل عام مما يوحي باستقرار مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لديهم، رغم عدم ثباتها بشكل فردي إذ يبين الشكل تذبذب هذه النتائج ففي حين تحسن بعضها تراجع البعض الآخر، وللتأكد من هذه النتائج إحصائيا تم اختبار الفرضية الثالثة للدراسة.

جدول رقم (15) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسيين القبلي و البعدي للمفهوم الذات الأكاديمية:

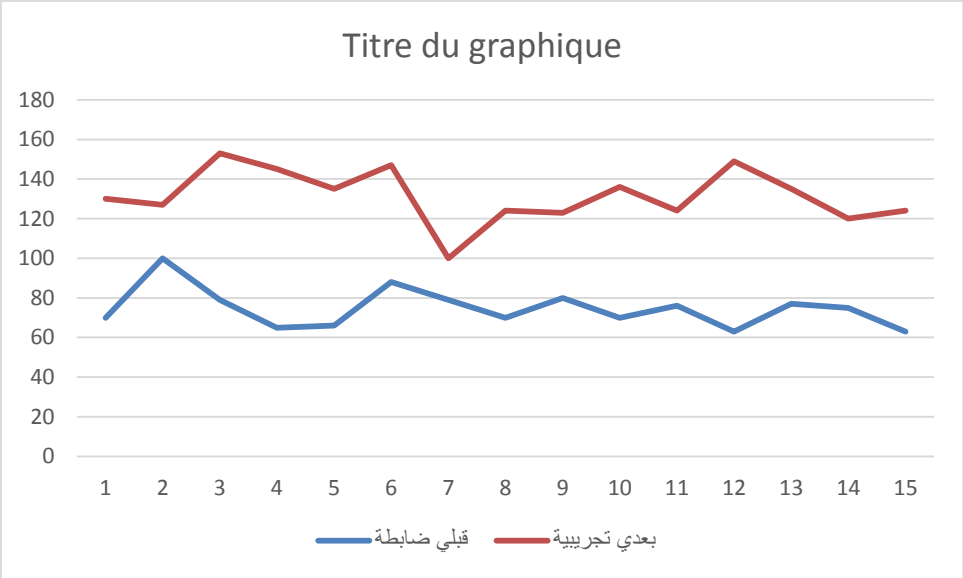
المجموعة الضابطة	القياس القبلي	القياس البعدي	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة عند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	15	15	15	0.37	1.6	غير دال	/
المتوسط الحسابي	75.73	74.52					
الانحراف المعياري	4.29	5.20					

يبين الجدول أعلاه أن قيمة (ت) المحسوبة (0,37) أصغر من قيمة (ت) المجدولة (1,6) عند مستوى الدلالة (0,05) وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تنص على أنه"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة" والفرق الطفيف بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي ليس دال احصائيا.

4-1 عرض وتحليل الفرضية الرابعة:

تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

شكل رقم (16) : منحنى بياني يوضح درجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية :



يمثل الشكل رقم (16) منحنى بياني يوضح الفرق بين نتائج المجموعتين الضابطة و التجريبية في القياس البعدي لمفهوم الذات الأكاديمية ، كما يظهر الفرق بين درجات المجموعة الضابطة و درجات المجموعة التجريبية لصالح الأخيرة و على مستوى جميع التلاميذ رغم وجود تقارب بين نتائج بعضهم، مما يدل على أن بعض تلاميذ المجموعة الضابطة لديهم مستوى من مفهوم الذات الأكاديمية وصل إلى (110) درجة وهو بذلك يماثل نظرائهم في المجموعة التجريبية رغم عدم استفادتهم من البرنامج و للتأكد من دلالة هذه الفروق تم اختبار الفرضية الرابعة والجدول الموالي يلخص هذه النتائج.

جدول رقم (17) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي:

درجات مستوى مفهوم الذات الاكاديمية في القياس البعدي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالةعند 0.01	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	15	15	30	7.60	2.3	دال	لصالح المجموعة التجريبية
المتوسط الحسابي	140.73	75.13					
الانحراف المعياري	4,29	4,80					

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) ولصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية لأن قيمة(ت) المحسوبة (7,60) أكبر من القيمة (ت) المجدولة (2,1) ، وعليه تقبل الفرضية التي تنص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية "ويلاحظ أن هذا الفرق يعد مهما حيث وصل إلى (65.60) درجة كما يقيسها مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

5-1 عرض و تحليل نتائج الفرضية الخامسة:

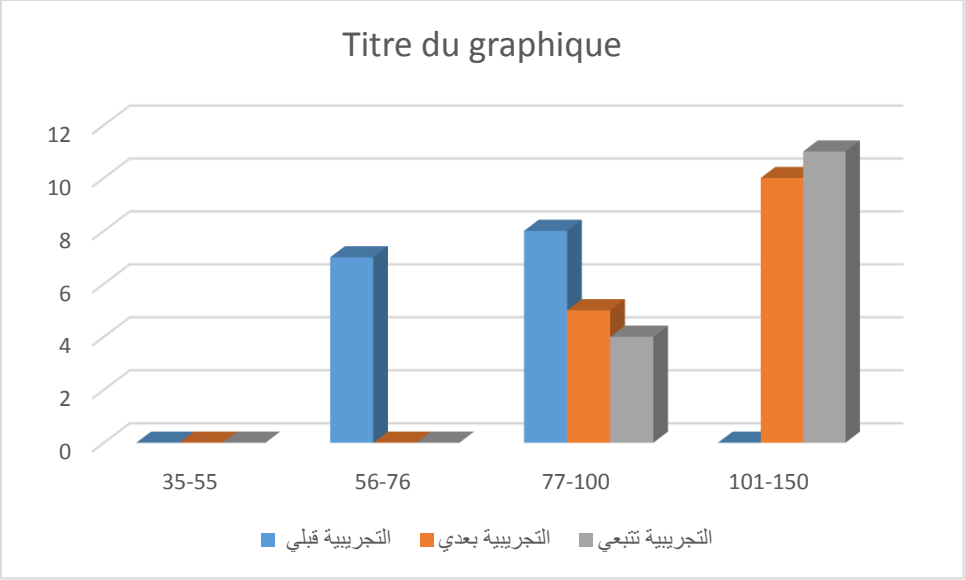
تنص الفرضية على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي و التتبعي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

شكل رقم(18) : منحنى بياني يوضح درجات القياسين البعدي و التتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية :

يوضح الشكل رقم (18) التقارب بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية فرغم وجود بعض التفاوتات بين درجات التلاميذ في كل من القياسين البعدي و التتبعي إلا أنها تنحصر بالإجمال في المجال (101-150) مما يوحي بثبات التحسن في مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين.

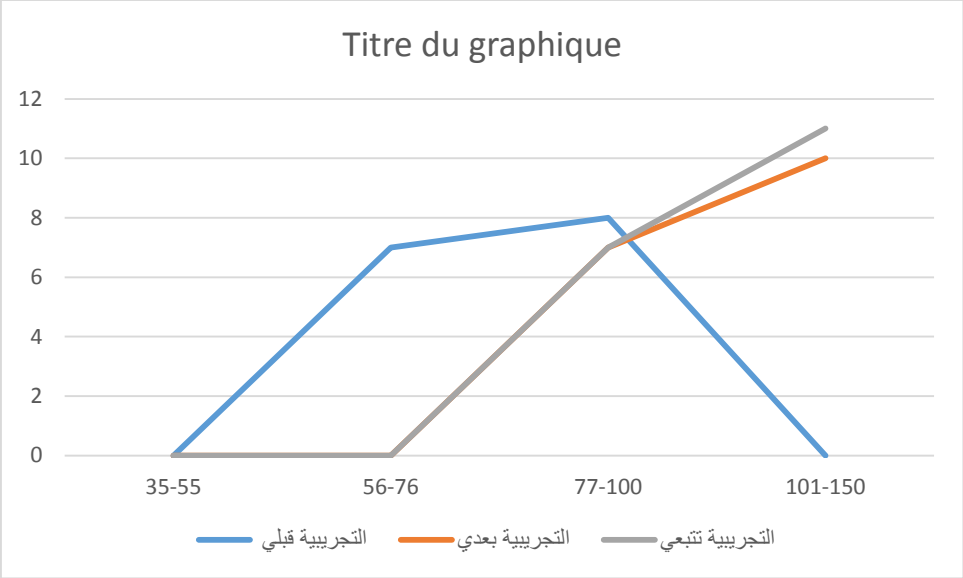
وللتأكد من صحة الفرضية، تم إخضاعها للمعالجة الإحصائية بتطبيق الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين.

شكل رقم (19) يوضح تكرارات درجات القياسات: القبلي، البعدي والتتبعي للتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية حسب الفئات:



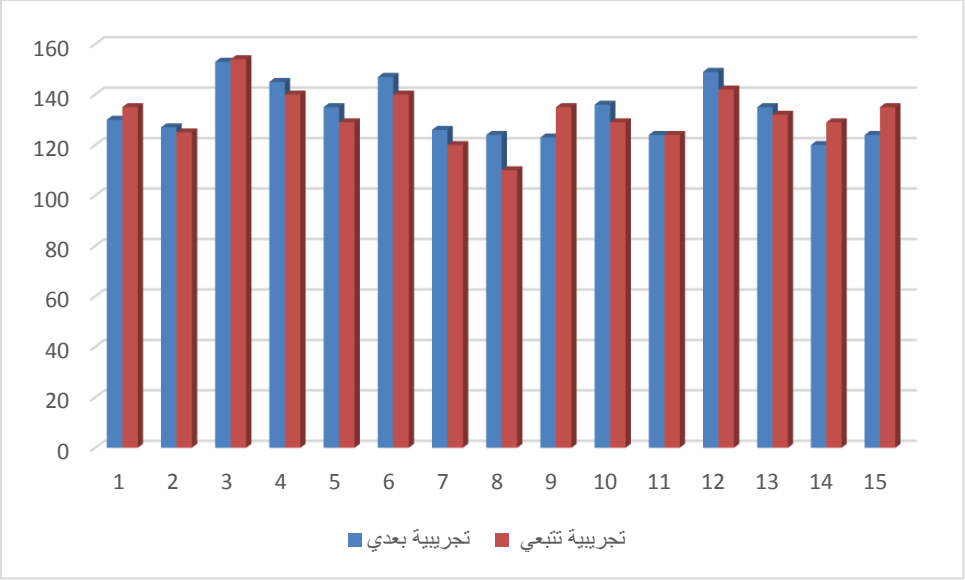
يوضح الشكل رقم (19) عدم وجود تكرارات في الفئة (35-55) بالنسبة للقياسات الثلاث، أما فئة (56-76) فتفرد القياس القبلي بـ: (7) تكرارات و ضمت فئة (77-100) القياس القبلي بواقع (8) تكرارات و البعدي بـ (5) تكرارات أما التتبعي بـ(4) تكرارات في حين الفئة (101-150) ضمت فقط القياسين البعدي (10) تكرارا و التتبعي بـ (11) تكرارا، وتُظهر هذه التكرارات التقارب في القياسين البعدي و التتبعي على خلاف القياس القبلي.

شكل رقم (20) منحنى بياني يوضح نسبة توزيع درجات القياس: القبلي، البعدي والتتبعي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:



يزيد المنحنى البياني أعلاه من توضيح المستوى المتقارب لمفهوم الذات الأكاديمية في القياسين البعدي و التتبعي ، حيث تراوحت نسبة المتحصلين على درجات ضمن فئة (56–100) بين (33,33) و (36,63) على التوالي، و نسبة المتحصلين على درجات من فئة(100–150) بين (66,67) و(63,33) على التوالي وهي نسب تعد متقاربة إلى حد كبير، في حين كانت النسب بالنسبة للقياس القبلي (50) لكل فئة ضمن المجال (56–100) .

الشكل رقم(21) يوضح مقارنة درجات القياسين البعدي و التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية:



يلاحظ من الشكل رقم(21) وجود بعض الاختلافات في الدرجات الفردية لتلاميذ أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي، ففي الوقت الذي تحسنت بعضها تراجع البعض الآخر غير أن هذا التراجع يعد طفيفا.

جدول رقم (22) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي لمفهوم الذات الأكاديمية،

المجموعة التجريبية	القياس البعدي	القياس التتبعي	ن	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالةعند 0.05	اتجاه الفرق
عدد التلاميذ	15	15	15	0.23	1.6	غير دال	/
المتوسط الحسابي	140.73	139.88					
الانحراف المعياري	4.29	4.80					

2 تفسير و مناقشة نتائج الدراسة

بعد اختبار فرضيات الدراسة سيتم تفسير و مناقشة النتائج المتوصل إليها:

2-1 تفسير و مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

التي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في درجات القياس القبلي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ صعوبات تعلم الحساب باستخدام الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات تم التوصل إلى قبول الفرضية الصفرية .

كما يبين ذات الجدول المتوسطين الحسابيين المتدنيين لتلاميذ العينة بمجموعتيها الضابطة (75,17) والتجريبية(75,13) وانحرافين معياريين قدرا بـ (4,29) و(4,80)على الترتيب وهو ما ينطبق أيضا على مستوى متوسطات أبعاد المقياس، حيث تمركزت درجات التلاميذ في الفئتين (76- 56)و(77-100) وبتكرارات متقاربة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، علما أن أعلى درجة متحصل عليها في القياس القبلي لم تتجاوز(95°) وأدناها (50°) وانعدامها تماما في الفئتين الطرفيتين مما يعبر عن مستوى متدني لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ عينة الدراسة حيث لم تتجاوز درجاتهم سقف (50°) علما أن الدرجة القصوى للمقياس تبلغ (150°).

حيث يرجع أيضا تقارب وتشابه نتائج القياس القبلي إلى عينة تلاميذ الموزعة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مواصفاتهم وخصائصهم من ناحية نسبة الذكاء التي كانت تتراوح بين (100° الى 130°) حسب اختبار رسم الرجل والذي إستبعدنى فيه فئات ذوي بطئ التعلم و التأخر الدراسي و التخلف العقلي؛

هذه النسبة تؤكد أن هذه الفئة لا تعاني من تأخر عقلي ما يتوافق و مصطلح صعوبات التعلم الذي لا يتضمن الأطفال الذين لديهم مشكلات في التعلم ناتجة في أساسها عن مشكلات بصرية أو سمعية أو نتيجة التأخر العقلي أو اضطرابات انفعالية، أونتيجة حرمان ثقافي أوبيئي أواقتصادي(القريطي ،2005 ص..40)

أما من حيث نوع صعوبة الحساب التي اشتركت فيها أغلب تلاميذ المجموعتين مثل : قلب الأعداد ، مفهوم الاحتفاظ ، وحل المشكلات و المسائل الرياضية ، عمليات الضرب و القسمة و هذا ما توافق ودراسة "أيت يحي نجية ونصيرة زلال "المعنونة بـ: دراسة صعوبات تعلم الحساب و الأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي سنة 2009 جامعة الجزائر حيث قامت الدراسة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية متكونة من(66)حالة أسفرت النتائج على أن أفراد العينة يواجهون صعوبات أكبر في العمليات الحسابية مثل: الضرب و القسمة و المسائل مقارنة مع باقي المشكلات الحسابية مثل ترتيب الأعداد. كما يتقاربون تلاميذ المجموعتين التجريبية و الضابطة كذلك في السن و الذي يتراوح بين (10)و (11) سنة وهو السن الذي يجتاز فيه التلاميذ امتحان الخامسة ابتدائي بدون وجود أفراد معيدون للسنة و ذلك بمراعاة سجلاتهم التراكمية .و اشتراكهم كذلك في معدلات مادة الرياضيات التي كانت منخفضة مقارنة بمعدلات باقي المواد

الدراسية و معدل التحصيل الدراسي العام حيث أن هذه الفئة تعاني من تدني مفهوم الذات الأكاديمية المقترن بصعوبة تعلم الحساب الظاهر في نتائجهم في مادة الرياضيات حيث أن الصعوبة هنا تكمن في الفجوة بين الأداء الفعلي و الأداء المتوقع. وحسب الأطر النظرية المتبناة من خلال الدراسة الحالية فإن هؤلاء التلاميذ يواجهون صعوبات في جوانب محدّدة من أدائهم الأكاديمي، بالإضافة إلى الصعوبات الأكاديمية. وكما يظهر العديد منهم مشكلات سلوكية أو نقصاً في المهارات الاجتماعية ويتعرضون للرفض وعدم التقبل من نظرائهم العاديين ومثل هذه الأمور قد تؤثر سلبا في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمية لدى هؤلاء الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم (أسامة ومأمون،2005ص 125).

يمكن القول بعد عرض ومناقشة النتائج المتوصل إليها وتحقق الفرضية الأولى وهي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب، وذلك من خلال استخدام اختبار " t test" عن مستوى الدلالة 0.01 وتبين هذه القيمة أن المجموعتين الضابطة والتجريبية اللتين سيتم تطبيق برنامج الاختبار فاعليته هما مجموعتين على درجة عالية من التكافؤ تسمح بالاطمئنان لنتائج التطبيق البعدي والتتبعي اللاحقين في هذا البحث.

تعبر هذه النتائج عن تدني مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب المقبلين على امتحان شهادة التعليم الابتدائي الذي يتطلب مكتسبات قبلية ضرورية سواء كانت من جانب التعليمي أو المهارات الدراسية حيث أن هذا التدني لدى تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية يمس جميع جوانب مفهوم الذات الأكاديمية المعبر عنها بأسئلة مقياس الذات الأكاديمية، حيث أن جميع أفراد العينة اشتركوا في الاجابة بـ: "لا" عن سؤال: هل تعتقدّ أن لك مستقبلا دراسيا جيدا؟ والإجابة بـ "نعم" عن سؤال: أنا غير راض عن نفسي في جماعتي الدراسية في المدرسة. وهذا راجع إلى الخبرات السالبة التي يكتسبها التلميذ عن ذاته نتيجة تكرار الفشل في الإجابة عن أسئلة مادة الرياضيات سواء كانت الشفوية كالمشاركة داخل الغرفة الصفية أو الكتابية كضعف النتائج المتحصل عليها في امتحان مادة الحساب و هذا ما تؤكده نتائج تلاميذ المجموعتين الضابطة و التجريبية في امتحان مادة الرياضيات المقنن ومعد بطريقة جدول المواصفات و الخاضع لترشيح المعلمين حسب دراسة ايت يحي نجية و نصيرة المعنونة بـ: دراسة صعوبات الحساب و الأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع ابتدائي حيث قدمت هذه الدراسة مقترح اختبار مادة الرياضيات تشخيصي تم الاستعانة به في هذه الدراسة والذي طبق عل الإخفاق المتكرر في نتائج العمليات الحسابية. وهذا ما يتوافق مع ما يراه "أسامة العيايطة "و يؤكد على أن من بين الأسباب التي تؤدي إلى مفهوم الذات المنخفض عند ذوي صعوبات التعلم يتمثل في حاجة هؤلاء الأفراد للرعاية حيث أن هذه الفئة تدرك قدراتها و مهاراتها بشكل سلبي وذلك بسبب المستوى المتدني لأدائهم على هذه المهارات و القدرات واعتقادهم أن النجاح و الإنجاز في المجال الأكاديمي في المستقبل شيئان مستحيلان بالنسبة لهم بالإضافة الى الاستسلام السريع عندما يتعرضون للمهمات الصعبة.

حيث أن من الأسباب التي تؤدي الى مستوى مفهوم الذات المنخفض كذلك عند ذوي صعوبات التعلم يتمثل في حاجة هؤلاء الأفراد للدعم الأسري أكثر من الطفل الطبيعي، حتى يتحسن مستوى مفهوم الذات الأكاديمية عندهم. لكن هذا الدعم لا يتوفر غالبا.

بالإضافة إلى ذلك يربط المربون والتربويون بين مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطالب وبين حالته التربوية والأكاديمية، فهم يفترضون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم عادة ما يمتلكون مفهوماً منخفضا للذات الأكاديمية ، بينما يمتلك الأطفال الموهوبون مفهوماً مرتفعا للذات وأن مشاعر مفهوم الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم تكون منخفضة وضعيفة بشكل عام نتيجة لخبرة الإذلال و الرفض، والفشل التي يمرون بها عموما.

فمن بين أسباب ذلك أن التلميذ إذا أخفق في انجاز عمليات حسابية فإن المعلم يصنفه على أنه فاشل ، وهذا يعزز مفهوم الذات السلبي لديه ، فغالبا ما ينظر المعلمون إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويقيمون مفهوم الذات لديهم على أنه أقل مما هو لدى التلاميذ العاديين ، مما يؤدي الى سيادة مشاعر التعاسة و السلبية لديهم مقارنة بأقرانهم العاديين و في السياق نفسه يرى كافالي و فورنيس (kavale & Fornesse 2000أن ذوي صعوبات تعلم الحساب عادة ما يحملون مشاعر مسكوت عنها تتضمن تقديرا منخفض لمفهوم الذات الكلي و خاصة الذات الأكاديمية أكثر من إفصاح موجز عن إدراك الفرد لذاته من خلال ميادين مختلفة من الكفاءة الاجتماعية و السلوكية و الجسمية (أسامة و مأمون 2005ص 228).

ويرى كليفير وبير وجوفونين (Clever, Bear & Juvonen 1992) أن من المتوقّع انتشار تقدير الذات الكلي المنخفض بين الطّلاب ذوي صعوبات التعلم ، لأنه يستند أصلا على إدراكهم لأنفسهم بشكل غير مناسب في المجالات الأكاديمية و السلوكية والاجتماعية ؛ لأن لهذه المجالات قيمة عالية عند الأطفال كافة، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم. ويؤكد (كلوموك و كوسدين Kloomok) Cosden, 1994 &أن تقدير الذات الكلي يمكن أن يساند ويُقوى بالدعم الاجتماعي الملائم والمتواصل الذي يقوم به (البطاينة وغوانمة، 2005،ص182)وهذا ما يتوافق مع تلاميذ هذه الدراسة حسب إجاباتهم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية.

في نفس السياق فإن مفهوم الذات السلبي الذي يحمله التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أنفسهم يؤثر كثيرا في سلوكهم و تصرفاتهم، فقد بين ليونج ولو(Leung & Lau, 1989)أنّ الأطفال الذين يملكون مفهوماً سلبياً تجاه مهاراتهم الأكاديمية يظهرون مستويات أعلى من السّلوك الجانح. ويرى " ليونج و لو" أن الأطفال الذين لديهم مفهوم ذات سلبي يلجؤون إلى السلوكات الجانحة على أنها وسائل لتحسين صورة الذّات لديهم، وبشكل أكثر تحديدا، فإنهما يريان أن انشغال الطلبة بمثل هذه السّلوكات يساعدهم على تحقيق التقبل لدى أقرانهم ، وهذا يحسّن من صورة الذّات لديهم. وقد بين جونسون((Johnson, 1995أن صعوبات التعلم تؤثّر في الصّحة النفسية.

حيث أنه وعلى عكس ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع ،فإن ذوي مفهوم الذات الأكاديمي المنخفض و المصحوب بصعوبة تعلم الحساب يعانون من الفشل الأكاديمي الذي يؤثّر سلبا في مفهوم الذّات لديهم (Gans & Kenny)، فقد بين إلبوم وفاوجن (Elbaum & Vaughn, 2003) (Ghany, 2003; Montgomery, 1994) أن الخبرات السلبية التي يمر بها الأفراد ذوي صعوبات التعلم في المدرسة ، والمتعلقة بالأداء الأكاديمي المنخفض ، والقبول السلبي عند أقرانهم نتيجة هذا الأداء ، يؤثر سلبا في مفهوم الذّات لديهم كما لا ننسى المدرسة التي تؤدي دورا هام في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي و أنها تضم في صفوفها عددا كبيرا من التلاميذ الذين يمكن أن يوجه انتقادات لزملائهم من الطلبة , وهذا ينطبق أيضا على المعلمين , لذا نجد أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي هي علاقة طردية وتشير الدراسات في هذا الصدد إلى أن هنالك كثيرا من الطلبة يجدون صعوبات مدرسية ليس بسبب ضعف قدرتهم العقلية ولكن تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على العمل المدرسي أي أنه إذا كان الفرد راض عن مفهومه لذاته فإن تحصيله الدراسي يكون جيد. ووفقا لهذه العلاقة فإنه إذا أردنا أن نرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة علينا العمل على تحسين مفهومهم لذواتهم. ويتضح مفهوم الطالب عن ذاته كفرد عندما يرى نفسه من خلال عيون معلميه وزملائه في حجرة الدراسة وكذلك عندما يقارن قدراته بقدرات زملائه في المدرسة. (معمرية بشير، 2011، ص35).

في ضوء ما سبق يمكن القول: أن تمتع التلميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية بمفهوم ذات مرتفع لا يساعده فقط على تحقيق الرضا عن الحياة المدرسية ومشروعه الشخصي المستقبلي فحسب بل يتعداه الى الشعور بالسعادة والرضا عن حياته وبالتالي تحقيقه لما يطلق عليه" جودة الحياة" ونجد أيضا أن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي هي علاقة طردية.

حيث تشير الدراسات في هذا الصدد، إلى أن هناك كثيرا من الطلاب يجدون صعوبة مدرسية، ليس بسبب ضعف قدرتهم العقلية، ولكن لأنهم تعلموا أن يعتبروا أنفسهم غير قادرين على العمل المدرسي.أي أنه إذا كان الفرد راض عن مفهومه لذاته، فإن تحصيله الدراسي يكون جيدا. ووفقا لهذه العلاقة، فإنه إذا أردنا أن نرفع من مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، علينا العمل على تحسين مفهومهم لذواتهم. ويتضح مفهوم الطالب عن ذاته كفرد عندما يرى نفسه من خلال عيون معلميه و زملائه في حجرة الصف (نايفة قطامي، محممد برهوم،1998، ص92)

إذ يعتقد" بندورا" أن إنجازات الأداء تعد أقوى مصادر توقعات مفهوم الذات لأنها تعتمد على الخبرات و تجارب الفرد الشخصية خاصة الناجحة منها، إذ ترفع النجاحات من توقعات التفوق، كما أن الرغبة في تكرار تجربة النجاح تدفع بالتلميذ لبذل المزيد من الجهد والمثابرة في إنجاز الأعمال و الواجبات المدرسية و الصمود أمام العقبات. (لشهب، زبدي، 2018، ص198).

2-2 تفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبي لصالح القياس البعدي. حيث توصلت الدراسة إلى قبول هذه الفرضية من خلال استخدام الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات كما هو موضح في عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية الذي أفاد بتحسن مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات الحساب الراجع لخضوعهم لبرنامج تكفل نفسي.

حيث تعبر نتائج الدراسة الحالية على الأثر الايجابي لبرنامج التكفل النفسي في تحسين مستوى الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم الحساب لصالح المجموعة التجريبية، حيث أن ارتفاع متوسط درجاتهم في مقياس الذات الأكاديمية من (75,13) الى (140,73) في القياس البعدي بفارق ايجابي دال احصائيا بلغة قيمته الجبرية (65,60).

وتدل هذه النتائج على أن ممارسة التلاميذ الأنشطة المعتمدة بـ: برنامج التكفل النفسي قد ساهمت في إدراكهم لأهمية امتلاكهم لمرونة التفكير التي تساعدهم على اتخاذ القرارات الدراسية المناسبة وحل المشكلات المتعلقة بـ: الحياة المدرسية، وتقبلهم لتحمل المسؤولية وتحديد الأهداف واقتناعهم ببذل الجهد الذي يتطلبه تحقق هذه الأهداف والمثابرة وعدم الاستسلام أمام ما قد يواجههم من عراقيل أو صعوبات وثقتهم بأنفسهم وبأنهم يمتلكون القدرات اللازمة لذلك. كما وفر لهم الجو النفسي والاجتماعي الذي أوجده البرنامج فرصة للتفاعل المباشر لتلاميذ المجموعة التجريبية مع زملائهم ومع معلمي الغرف الصفية الذين ساهموا في تطبيق المقياس بمنع التلاميذ من اصطحاب المقاييس معهم إلى المنزل والتأكد من أن التلميذ قد أجاب على جميع الأسئلة بمفرده وبشكل نابع من أفكاره حول ذاته وعدم نقل الاجابة من زميل له بالصف. تتفق هذه الدراسة و دراسة عبد العزيز بن درويش بن عابد المالكي الموسومة بـ:أثر استخدام أنشطة اثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي بالمملكة العربية السعودية جامعة أم القرى، سنة 2008حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الأنشطة الاثرائية بواسطة الحاسوب في علاج صعوبات تعلم الحساب على أداء التلاميذ صف ثالث حيث تكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا و تلميذة تم اختيارهم بالطريقة العمدية بناءا على ترشيح المعلمين بوجود صعوبات لديهم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبار القبلي و البعدي في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية و ذالك يدل على فاعلية البرنامج .

ساهمت تقنية الحوار الجماعي المستخدمة في البرنامج التكفلي و التعريف بمفهوم الذات بصفة عامة و الذات الأكاديمية بصفة خاصة ، في تعديل أفكار التلاميذ و تصحيح الاتجاهات نحو صعوبات تعلم الحساب ومفهوم الذات لديهم فعند فهم تلاميذ المجموعة التجريبية مفهوم الذات الأكاديمية وصعوبات تعلم الحساب التي يعانون منها عندما أفصحوا واكتشفوا أن الصعوبات التي يواجهونها مشتركة ويمكنهم تجاوزها , كذالك طريقة المناقشة في معظم الجلسات الجماعية في تصحيح مفهوم الذات الأكاديمية المتدني

حيث تقدم هذه التقنية خصائص تعليمية و تربوية بطريقة تعاونية يتحمل فيها كل عضو من المجموعة التجريبية جانب من الاحساس بالمسؤولية تجاه الجماعة لتحقيق هدف موحد ومحدد بوصفهم أفراد أسوياء يشتركون في مشكلة معينة حيث يتدربون من خلال هذه التقنيات –المناقشة الحوار– فن التواصل و الاصغاء مما يساعدهم على تغيير أفكارهم السلبية سواء حول انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية أو صعوبات تعلم الحساب.

حيث تستند الدراسة في ذلك إلى نظرية التعلم الاجتماعي لـ: "باندورا" من افتراض أساسي مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي، يعيش ضمن جماعة يؤثر ويتأثر بها على شكل تنافس أو تعاون أو امتثال أو طاعة. كما ترى هذه النظرية أن العديد من دوافع الإنسان متعلمة، يتم اكتسابها من خلال تفاعله مع الآخرين باستخدام نماذج المحاكاة أو التقليد والملاحظة، والنمذجة وغيرها مما جعل برنامج التكفل النفسي مجالا خصبا لتصحيح الأفكار السالبة والخاطئة.

تتفق النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة محمود وآخرون (2009) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في تنمية الفاعلية الذاتية والأمانة المهنية طبق على عينة قوامها (32) موظفا من كلية التربية، قسمت مناصفة على مجموعتين ضابطة و تجريبية، وأظهرت النتائج وجود "فروق دالة إحصائيا في درجات المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي لمستوى الفاعلية الذاتية (محمود و أخرون،2009، ص13).

إن هذه النتائج تؤكد فاعلية البرنامج لتحسين مستوى الفاعلية الذاتية سواء كانت مهنية كما في دراسة محمود وزملاؤه أو أكاديمية كما في الدراسة الحالية. وإن كانت الذات الأكاديمية تمثل أحكام التلميذ وتوقعاته على أداء السلوك في مواقف تتسم بالغموض وتنعكس هذه التوقعات على الأداء واختيار الأنشطة التعليمية واختيار الجهد المبذول لمواجهة الصعوبات. كما تتوافق دراستنا مع دراسة "ريم الهياجنة ومها زحلوق" الموسومة :"فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم سنة 2013، إلى تقديم برنامج لتنمية مفهوم التواصل الاجتماعي و مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث اتبعت في ذلك المنهج التجريبي وعلى عينة قوامها (16) تلميذا و تلميذة في المجوعة التجريبية و (16) تلميذا و تلميذة في المجموعة الضابطة مستخدمة في ذالك مقياس تقدير السلوك و مقياس (رافن) لقياس الذكاء و مقياس مهارات التواصل حيث أسفرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05)بين متوسطي درجات تلاميذ في المجموعتين الضابطة و التجريبية لصالح القياس البعدي و التتبعي فمن بين الأسباب التي يعزى لها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبي لصالح القياس البعدي أهداف الجلسات التي تنص على كسب الثقة و التعزيز الإيجابي عند حل التمرينات الحسابية بطريقة لعب الأدوار النمذجة والملاحظ أثناء تطبيق البرنامج تفاعل تلاميذ المجموعة التجريبية أثناء الجلسات و مقصود بهذه التقنيات –لعب الأدوار و النمذجة– تقديم

طرق تعليمية تعلمية مغايرة يستطيع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم اكتساب مهارات تفكير صحيحة و جديدة وإعادة الثقة بالنفس حيث يتمكنون من خلال الجلسات حل العمليات الحسابية التي كانوا قبل تطبيق البرنامج يتهربون من المشاركة في النشاطات التعليمية وخوف الاخفاق أو الفشل و هذا ما يؤكد عليه "ماهيش شارما Mahesh Sharma " عميد كلية كامبردج، وأحد أبرز المهتمين بصعوبات تعلم الرياضيات، أن صعوبات تعلم الرياضيات، وسوء نواتجها يرجع إلى عدد من العوامل هي: أن مناهج و مقررات الرياضيات مناهج موجهة بمعايير الأعمار الزمنية، مع تجاهل كامل معايير الأعمار العقلية وأن الرياضيات تقدم للطلاب في قوالب تقليدية كريهة، تركز على الكم دون الكيف مع ضعف واضح في ربطها بالواقع الذي يعيشه الطالب، وتجاهل مثير للتطبيقات الحياتية في أرض الواقع. كذلك أن تعليم وتعلم الرياضيات يتم من أجل الامتحان وليس من أجل ديمومة تعلمها وربطها بباقي المواد وعدم استثارة ما سبق تعلمه منها وما لوحظ عند تطبيق البرنامج أن مدرسوا مرحلة التعليم الابتدائي غير متخصصين أو مؤهلين لتدريس رياضيات المرحلة. بالإضافة إلى توجيه التلاميذ داخل كل من المدرسة والبيت إلى تعلم وممارسة تكنيك الحل، لا الأسس المعرفية أو التنظيرية له مما تترتب عليه احتراف المدرسين لهذه الطريقة، مع غض نظر الطلاب عن الاهتمام بالأسس الرياضية، والعلمية المنهجية لها (الزيات مصطفى2002 560-561) .

هذا ما أكد عليه الباحثون من خلال الأطر النظرية و جمع التراث النظري وهو طرق التدريس الخاصة لمادة الحساب فهي ترجع الثقة بالنفس و تعزز ادراك الذات الأكاديمية من خلال المهارات الصحيحة للتعلم و اكتساب خبرات ايجابية ترفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية. ومن خلال ما سبق أن برنامج التكفل لهذه الدراسة من خلال القياس البعدي الذي كان دالا احصائيا يعزى للتقنيات المستعملة و المهارات المكتسبة الموضحة من خلال ملحق البرنامج ().

2-3تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي و البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة. و حسب النتائج الموضحة التي تبين أن قيمة (ت) المحسوبة أصغر من القيمة المجدولة فقد تم قبول الفرضية.

كما يعطي المتوسط الحسابي المنخفض لدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في القياسين القبلي و البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية تفسيرا لتواضع مستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ كون متوسط معدلاتهم (6,5/10) فمستوى ثقتهم بأنفسهم و بقدراتهم و بذلهم للجهد و مثابرتهم على أداء العمل الذي يتطلبه العمل على معدلات أفضل، و حسب تعريف صعوبات التعلم يعد انخفاض التحصيل الدراسي السمة المميزة للتلامذة الذين يعانون من صعوبات التعلم، فلا وجود لصعوبات التعلم دون وجود مشاكل دراسية، ويعاني هؤلاء التلامذة ذوي صعوبات التعلم من وجود قصور في المهارات الأكاديمية (القراءة والكتابة والحساب) (عواد،2009،ص28 .) حيث يرى أسامة العيايطة أن من بين الأسباب التي تؤدي الى

مفهوم الذات المنخفض عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمثل في حاجة هؤلاء التلاميذ للرعاية حيث أن هذه الفئة تدرك قدراتها و مهاراتها بشكل سلبي وذلك بسبب المستوى المتدني في المجال الأكاديمي لأدائهم على هذه المهارات و القدرات واعتقادهم أن النجاح و الانجاز في المجال الأكاديمي في المستقبل شيئان مستحيلان بالنسبة لهم بالإضافة إلى الاستسلام السريع عندما يتعرضون للمهمات الصعبة. وتؤكد دراسة (كمال أحمد الشناوي،2007) أن مفهوم الذات الأكاديمية تؤثر في اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلمية، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي يقوم بهما المتعلم لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات لا يفضلون المواقف الصعبة ويسعون إلى تجنب الفشل وهذا ما أظهرته نتائج القياس البعدي للمجموعة الضابطة التي لم تخضع لبرنامج التكفل النفسي ولا لتقنيات رفع مستوى الذات الأكاديمية حيث ظلت النتائج مستقرة بين متوسطات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية لدى هؤلاء الأفراد أيضاً تقدير ذات منخفض وأفكار متشائمة عن إنجازاتهم وتطوير شخصياتهم ، فيما يخص التفكير بالإحساس القوي بالكفاءة يسهل العمليات المعرفية والأداء في أماكن مختلفة ،متضمناً جودة صنع القرار وتحصيل أكاديمي ، وعندما يتعلق الأمر بالتصرف (إعداد الفعل)المعرفة المرتبطة بالذات مكون رئيسي لعملية الحماس . والفاعلية الذاتية يمكن أن تحسن أو تعيق الدافعية ويختار ذوي الفاعلية الذاتية العالية المهام الصعبة ويضعوا لأنفسهم أهداف أعلى و يلتزموا بها. (كمال الشناوي،2007،ص277).

بالمقابل (نيومان) أن مفهوم الذات الأكاديمية يشير إلى: ""إحساس الفرد بالثقة في أنه يؤدي السلوكيات التي يتطلبها موقف ما سواء كان الفرد يختار السلوك أم لا، فهذا يعتمد على شعور الفرد بالثقة في أنه سوف ينجح " (دردير،2004،ص215) وهذا يعني أنه عندما يوجه للفرد مشكلة ما أو موقفا يتطلب الحل فإنه وقبل أن يقوم بسلوك معين، يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من مفهوم الذات الأكاديمية، حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من مفهوم الذات الأكاديمية حيث يكون الفرد مقتنعا على أساس من القدرة و المعرفة... ، بأنه يمتلك بالفعل القدرة و الكفاءة اللازمة للقيام بسلوك ما بصورة ناجحة و قناعة الفرد بإمكانية التأثير على نفسه و أفكاره و على البيئة المحيطة وبذلك تجعل متطلبات الحياة المدرسية أكثر سهولة.

وقد أدى عزل تلاميذ المجموعة الضابطة عن البرنامج إلى عدم استفادتهم من التدريب على المهارات و الفنيات الإيجابية المستخدمة لمواجهة الضغوط النفسية مما حرمهم من الشعور بالرضا عن الحياة المدرسية و الإحساس بتدني مستوى مفهوم الذات لديهم، كما يمكن إرجاع تدني مفهوم الذات لعينة الدراسة بالنسبة للمجموعة الضابطة إلى الأفكار اللاعقلانية و تكرار تصوراتهم الخاطئة حول مفهوم الذات الأكاديمية خاصة و اقترانها بصعوبة تعلم الحساب و الإخفاق الدائم في اجراء العمليات الحسابية و الخجل من المشاركة داخل الغرفة الصفية خوف الاخفاق في الإجابة و تنمر زملائهم أو توبيخ المعلم لهم.

حيث إن تكرار الفشل المدرسي والتحصيل المتدني يعتبران من الخبرات المؤلمة التي ينتقل أثرها إلى مواقف أخرى غير مدرسية؛ يشعر صاحبها بالعجز وعدم الكفاءة؛ مما يساعد على تنمية مفاهيم سلبية عن الذات ويتبين أن أهم هذه النظريات المفسرة لمفهوم الذات هي نظرية الإرشاد المتمركز حول (Carl Rogersلكارل روجزر) الشخص وتفسر هذه النظرية أسباب تدني مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب العاديين بشكل عام وطلبة صعوبات التعلم بشكل خاص بالإحباط الذي يعيق ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد والذي قد يؤدي إلى تقييم سيء للذات كما قد يفسر بعدم الإنسجام بين الذات الواقعية والذات المثالية ويهدف الإرشاد المتمركز حول الشخص إلى الوصول بالمسترشد إلى حالة من الوعي والفهم، والاستبصار بمشاكله، وصراعاته، وتوتراته وأسباب قلقه، وإلى مساعدة المسترشد على تغيير مفهوم الذات لديه بما يتطابق مع الواقع، إضافة إلى مساعدة المسترشد على أن ينمو نمواً سليماً حتى يستطيع التغلب على مشكلته بطريقة أفضل(الهياجنة،2013،ص 165)

حيث أجرى (بورنت ,Burnett) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج إرشاد معرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي على عينة مكونة من 269 طالباً وطالبة في مدينة سدني في أستراليا من الصفوف الثالثة وركّز البرنامج الإرشادي على أسلوب الحديث الذاتي ، والتغذية الراجعة ، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة لصالح المجموعة التجريبية على حساب المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج ولا للتقنيات المستعملة(الهياجنة،2013،ص 167)

2-4 تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة :

تنص هذه الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المجموعة التجريبية و الضابطة في درجات القياس البعدي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ ذوي صعوبات الحساب لصالح أفراد المجموعة التجريبية و لاختبار هذه الفرضية تم استخدام الاختبار (ت))لدراسة الفروق بين المتوسطات .

حيث أن القيمة (ت) المحسوبة تقدر بـ:(7,60) أكبر من القيمة (ت)المجدولة عند مستوى الدلالة (0,01)، وعليه تم قبول فرضية الدراسة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطين المقدرين (140,73)و(75.13) لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة محمود وآخرون (2009) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية ، وقد أرجعوا ذلك إلى كون المجموعة الأخيرة تلقت برنامج إرشاديا في حين عزلت عنه المجموعة الضابطة (محمود وآخرون ،2009، 14) .

كما توافقت دراستنا مع دراسة فتحي شحادة أبو زيد المعنونة بـ: فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية الاستعداد للكتابة لدى أطفال صعوبات التعلم في مرحلة رياض الأطفال(دراسة تجريبية في محافظة دمشق) حيث هدفت إلى تصميم برنامج لتنمية الاستعداد للكتابة لدى أطفال ذوي صعوبات تعلم و التعرف على مدى

فاعليته حيث كانت عينة الدراسة من خمسة أطفال ذوي صعوبات التعلم من الذكور و الإناث بأعمار تتراوح بين (5) الى (6) سنوات حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأطفال للمجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في القياس القبلي و البعدي على اختبار الاستعداد للكتابة لصالح المجموعة التجريبية والذي يعزى لتطبيق البرنامج التدريبي .

فمن خلال برنامج هذه الدراسة تم استخدام تقنيات و طرق ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية على ارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمية كتنمية الوعي الإيجابي بالذات عن طريق "الرسم "و طلب من أفراد المجموعة التجريبية رسم موقف دراسي لم يعجبهم و سبب لهم شعور الحزن و الأسى و من ثم التعبير عنه حيث يمكن التلميذ بهذه التقنية التعبير الشفهي و التفريغ الانفعالي عن مشاعر الاستياء و الشعور بالنقص و حتى يتمكنوا من تبيين القدرات الكامنة و صفات الذات السلبية في تخطي مواقف الحزن و الفشل ومن ثم تصحيح الأفكار السلبية اتجاه المواقف الأكاديمية السالبة و استبدالها بأفكار إيجابية و عقلانية لكسب الثقة و إدراك الجوانب الإيجابية و الرضا عن الحياة المدرسية ،ويكتسبها الفرد عن طريق التواصل الاجتماعي بحيث يكونها من نظرة المعلم اتجاهه أو زملائه داخل الغرفة الصفية وهذا ما أسفرت عليه دراسة هيمان 1990التي كانت بعنوان الإدراك الذاتي و علاقته لمفهوم الذات الأكاديمية و تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث هدفت الدراسة إلى معرفة ما إذ كان الإدراك الذاتي لصعوبة التعلم يرتبط بطريقة دالة بمفهوم الذات الأكاديمية و تقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تكونت العينة من (78)تلميذا من الصف الثالث و الرابع و الخامس و السادس ابتدائي في مدينة نيو يورك و الذي تتراوح أعمارهم من (9_11)سنة و يبلغ متوسط ذكائهم بـ: (150)ولقياس تقدير الذات فقد استخدم مقياس "كوبر سميث" و أما لمفهوم الذات الأكاديمية فتم استخدام المقاييس الفرعية الثلاث و تتمثل في الثقة بالنفس– الرضا عن الحياة المدرسية و إدراك القدرة العامة) حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01) بين التلاميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية و الإدراك الذاتي للصعوبة , كما أن إدراك التلاميذ لصعوبة تعلم يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم و تحصيلهم الأكاديمية و تقديرهم لذواتهم.

ويتضح من خلال الدراسات السابقة لمفهوم الذات الأكاديمية التي تتمتع بالبرامج الإرشادية و العلاجية و كذلك التدريبية و استخدام التقنيات المختلفة و التي تستند في ذلك إلى مبادئ النظرية المعرفية السلوكية خصوصا. فإنه يمكن تفسير تحسين مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية و ثبات المستوى المنخفض لمفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة بفاعلية البرنامج التكفلي المعتمد ، حيث سعى البرنامج إلى تعليم أفراد المجموعة التجريبية جملة من المهارات: كحل المشكلات، الاسترخاء، خفض القلق، حيث أن من المتوقّع انتشار تقدير الذات الكلي المنخفض بين الطّلاب ذوي صعوبات التعلم، لأنه يستند أصلا على إدراكهم لأنفسهم بشكل غير مناسب في المجالات الأكاديمية ، والسلوكية، والاجتماعية؛ لأن لهذه المجالات قيمة عالية عند الأطفال كافة، بما في ذلك ذوي صعوبات التعلم. ويؤكد كلوموك و كوسدين Kloomok & Cosden, 1994) (أن

تقدير الذات الكلي يمكن أن يساند ويُقوى بالدعم الاجتماعي الملائم والمتواصل الذي يقوم به الوالدان و المعلمون و الزملاء و هذا ما عمل عليه برنامج هذه الدراسة فاشترك كل من المعلم و تلاميذ المجموعة التجريبية في الرفع من مستوى مفهوم الذات حتى يشعر تلاميذ ذوي صعوبة التعلم بأنهم أفراد إيجابيين ومرغوب بهم وغير منبوذين حيث أجرى كوليمان ومتشام ومينيت ,دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق في مفهوم الذات والشعور بالوحدة النفسية بين الطلبة منخفضي التحصيل وطلبة صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من(85) طفلا يعانون من صعوبات التعلم (54) من الذكور، و من(31)الإناث، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين على مقياس مفهوم الذات، وأن أطفال صعوبات التعلم كانوا أكثر شعوراً بالوحدة مقارنة بالأطفال منخفضي التحصيل (أسامة و مأمون،2005،ص 131).

2-5 تفسير ومناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. التقارب بين درجات القياس البعدي والقياس التتبعي لأفراد المجموعة التجريبية، فرغم وجود بعض التفاوتات بين درجات التلاميذ في كل من القياسين البعدي والتتبعي إلا أنها تنحصر بالإجمال في المجال (101-150)) مما يوحي بثبات التحسن في مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بين التطبيقين.

وللتأكد من صحة الفرضية، تم إخضاعها للمعالجة الإحصائية بتطبيق الاختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي و التتبعي حيث تراوحت نسبة المتحصلين على درجات ضمن فئة (100-56) بين (33,33) و (36,63) على التوالي، و نسبة المتحصلين على درجات من فئة(100-150) بين (66,67) و(63,33) على التوالي وهي نسب تعد متقاربة إلى حد كبير، في حين كانت النسب بالنسبة للقياس القبلي (50) لكل فئة ضمن المجال (56-100) .

ومن خلال النتائج المتوصل إليها التي توضح استقرار واستمرار النتائج لمستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ صعوبات تعلم الحساب حيث يعزى ذلك إلى البرنامج التكفلي الذي أحدث تغيرات إيجابية مستمرة في مستوى مفهوم الذات لدى أعضاء المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة التي دامت قرابة الشهرين . وجاءت هذه النتائج متفقة مع العديد من الدراسات التي أشارت إلى استمرارية أثر البرنامج سواء كانت البرامج الارشادية أو العلاجية أو التدريبية و كذالك برامج التكفل النفسي حتى بعد الانتهاء من مدة التطبيق ،حيث أشار أبو الحطب (2002) إلى أن الاستقرار في درجات التلاميذ في القياسيين البعدي و التتبعي بعد فترة شهر من انتهاء البرنامج يعود إلى استمرار فاعلية البرنامج

الارشادي، وقد فسر هذه النتيجة في ضوء الأساليب الارشادية المتبعة ، إضافة الى العلاقة الودية و الثقة التي خيمت على العلاقة بين أفراد المجموعة التجريبية و أسلوب التعزيز و المساندة النفسية و الأكاديمية (حطب،2002،ص115) .وهذه الدراسة اتفقت مع الدراسة الحالية من حيث استقرار نتائج ارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية و القياسين البعدي و التتبعي.

وتعكس النتائج الحالية التدخلات الإيجابية لبرنامج التكفل النفسي الذي ساهمت بتوفير تقنيات علاجية تعليمية ، نفسية و تدريبية التي يحتاجها تلميذ صعوبات تعلم الحساب في المرحلة الابتدائية والتعريف بمصادرها حتى يستعين بها متى احتاج إليها مستقبلا .

حيث أسفرت نتائج دراسة أمجد محمد هياجنة و فتحية بنت محمد الشكيري المعنونة بـ: فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لذي صعوبات التعلم الاكاديمية سنة 2013 بسلطنة عمان حيث هدفت إلى بناء برنامج إرشادي جمعي و تقتضي فاعليته في تنمية الذات الأكاديمية لدى طلبة صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية بسلطنة عمان تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات في الصفين الخامس و السادس أساسي و البالغ عددهم (20)طالبة تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية و ضابطة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشادي جمعي قائم على نظرية الارشاد المتمركز حول الذات وأسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس مفهوم الذات الأكاديمية بين أفراد المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي و التتبعي وهذا يدل على فاعلية البرنامج الجمعي، عكست هذه الدراسة نتائج مشابهة لدراستنا الحالية التي اعتمدت على مصادر متنوعة نظرية منها و دراسات و معلومات تغطي جوانب مفهوم الذات الأكاديمية و صعوبة تعلم الحساب على حد سواء (حيث أن البرنامج أثبت فاعليته من خلال استقرار نتائج القياس البعدي) حيث هدف إلى تعريف التلميذ بذاته وبما توفره البيئة المحيطة من فرص أو ما تشكله من عراقيل و كيفية التعامل مع هذه الأخيرة بإيجابية. وكل ذلك ساعد أعضاء المجموعة التجريبية على فهم ذواتهم وهذا ما لاحظناه من خلال تفاعلهم و مشاركتهم في تطبيق التقنيات أثناء تطبيق البرنامج و خاصتا أثناء الجلسات(8و7) واكتسابهم لجملة من المهارات ساهمت في تعديل أحكامهم حول إمكانياتهم الذاتية العامة والأكاديمية خاصة وتنمية ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم على اتخاذ القرارات المناسبة وعدم تعميم الفشل والإحساس بالمسؤولية واقناعهم بضرورة بذل الجهد و السعي بشتى الطرق لتخطي الصعوبات الدراسية التي تتطلب مثابرة وعزيمة لمواجهة الضغوط والإقبال على شهادة التعليم

الابتدائي بنفسية إيجابية مكتسبين لمهارات تساعدهم على تخطي صعوبات تعلم الحساب و التغلب على الضغوطات الناجمة عنها .

3 الاستنتاج العام :

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تكفل نفسي للرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم الحساب كما سعت ومن خلال استخدام المنهج التجريبي للتأكد من أثر البرنامج وتحقق الأهداف المسطرة له.

حيث اعتمدت الدراسة على ثلاث أساليب و هي الأسلوب الارشادي و التدريب و اكتساب المهارات وعن طريق جلسات جماعية, كذلك الاستعانة بترشيح المعلمين لأن برنامج التكفل النفسي أشمل من البرنامج الارشادي وحده أو التدريبي وحده حسب روجرز فالتكفل النفسي هو وسيلة نفسية اجتماعية لتوعية الفرد بذاته, وبأنه قادر على التواصل مع الآخريين لتحقيق استقلاليته من خلال تنمية القدرات والمهارات واستغلالها أحسن استغلال ومساعدته لتخطي مخاوفه بصفة عامة والدراسية بصفة خاصة عن طريق فنيات و مهارات معرفية على القضاء على التصورات الخاطئة للتلميذ حول محيطه وحول ذاته و اكتسابه جملة من المهارات بهدف تعديل أحكامه حول إمكانياته الذاتية، وتنمية ثقته بنفسه وإحساسه بالمسؤولية في تحديد أهدافه والسعي لتحقيقها وبذل الجهد الذي يتطلبه ذلك و المثابرة عليه، ساهم البرنامج في اكتسابه مهارات مرونة التصدي للصعوبات الدراسية والمشاكل التي قد تواجهه و التغلب على الضغوطات الناجمة عنها، و التدريب على التفكير العلمي و تحليل المواقف المعقدة و اتخاذ القرارات الصحيحة، إلى جانب تنمية مهارات تساعده على إنشاء علاقات سليمة مع المحيطين به و التواصل الفعال معهم، مما يساعد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم على التكيف مع زملائهم العاديين داخل الغرفة الصفية ومن ثم تحقيق النجاح الأكاديمي فارتفاع مفهوم الذات و تخفيف من صعوبة التعلم يمنحه ثقة أكبر لتحصيل دراسي أعلى و من ثم الاستعداد لاجتياز امتحان نهاية المرحلة الابتدائية بكل ثقة.

يتبين مما سبق أن مفهوم الذات الأكاديمية السلبي الذي يحمله الطلبة ذوي صعوبات تعلم الحساب عن أنفسهم يؤثر كثيرا في سلوكهم وتصرفاتهم فقد تبين من خلال تطبيق البرنامج أن الأطفال الذين يملكون مفهوما سلبيا تجاه مهاراتهم الأكاديمية يظهرون مستويات أعلى من السلوك الجانح و يلجؤون إلى السلوكيات الجانحة على أنها وسائل لتحسين مفهوم الذات لديهم وبشكل أكثر تحديدا حيث أن انشغال الطلبة الباقين بسلوكياتهم يساعدهم على تحقيق التقبل لدى أقرانهم وهذا يحسن من مفهوم الذات لديهم حيث أن صعوبات التعلم تؤثر في الصحة النفسية وفي النشاطات الاجتماعية للأطفال , إضافة إلى أثرها في تقديرهم لذاتهم وهذا ما لوحظ من خلال الدراسة الحالية حيث أفاد ترشيح الأساتذة بأن فئة المجموعة التجريبية يعانون

سلوكات عنيفة , مقارنة بأقرانهم العاديين.حيث يؤكد الباحثين على أن انخفاض مستوى الاندماج الأكاديمي يؤدي إلى تحصيل دراسي منخفض في المستقبل ومشكلات سلوكية عديدة مثل التسرب المدرسي و الهروب من المدرسة (حنان محمود،2013،ص209).

في الوقت الذي تتفق فيه أغلب الدراسات على مفهوم الذات الأكاديمية و البرامج المسطرة لها في تحقيق الأهداف الخاصة لكل دراسة ، توصل كل من (براكستون ارناسون وفليس أرنلا ،1988)

(Broxton Arnason & Phyllis Arnella) إلى إخفاق البرنامج في تحقيق أهداف دراستهما حول فاعلية برنامج تدريبي شامل للتدخل المبكر على تقدير الذات و الأداء الأكاديمي للطلبة الذين يعانون من بعض صعوبات التعلم و تألفت عينة الدراسة من(60) طالبا و طالبة بالمرحلة الابتدائية يعانون مشكلات اجتماعية و انفعالية و أكاديمية . وقد أرجع فشل البرنامج إلى كبر المجموعة التجريبية خاصة أنهم أطفال ذوو مشاكل , مما حرم بعضهم من المشاركة في أنشطة البرنامج و الاستفادة منها بالصورة المطلوبة إلى جانب تعدد أهداف البرنامج مما شتت انتباه و تركيز الأطفال (الظاهر،ب س،ص83). ويمكن القول أن اتفاق نتائج البحث الحالي ونتائج بع الدراسات السابقة قد يعود إلى استفادة الباحثة من تلك الدراسات في إجراء الدراسة الاستطلاعية ، وكذلك من الإجراءات المنهجية المتبعة في بناء البرامج التدريبية و التكفلية بصفة عامة أما عن اختلا ف نتائج البحث الحالي عن الدراسات السابقة ربما يعود إلى اختلاف طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها هذه الدراسات وإلى المهارات المستهدفة في التدريب واختلاف أدوات القياس والتحليل الإحصائي الذي جاء متفقا مع أهداف البحث الحالي .

في دراسة أجراها كل من(مصطفى،2011)و (مغازي،2004) و التي أسفرت بأن تعريض الطالب لخبرات مدرسية أكبر من قدرته الفعلية أو طلب منه الوصول إلى مستويات أعلى من إمكانياته الأمر الذي قد يؤدي إلى نتائج عكسية فبدل من الوصول إلى الحد المعقول من الأداء يصبح الطالب عاجزا حتى عن الوصول إلى المستوى الذي يناسب قدراته و إمكانياته ، و أن الممارسة الخاطئة للمعلمين و التي تتلخص في تسلط المعلم و ضعف تفاعله و حصر تلاميذ ذوي صعوبات التعلم في خانة التلاميذ المهمشين و الغير قادرين على تخطي المشكلات يشكلان خبرات مؤلمة لهذه الفئة .

مما يؤكد على أهمية أن تتصف أهداف البرنامج التكفلي بالوضوح و الدقة و أن تكون محددة و مخطط لها وذات جدول زمني يرتبط بواقع العينة المستهدفة من البرنامج وما يوفره ميدان التطبيق من تسهيلات أو ما يسببه من صعوبات قد تعرقل تطبيقه ، كما يفترض في البرنامج نفسه أن يتمتع بالمرونة اللازمة لمسايرة تغيرات الحياة اليومية ، و هذا ما روعي في الدراسة الحالية حيث أخذ بعين الاعتبار نظام

التفويج الذي فرض على المؤسسات التربوية في ظل الأزمة العالمية لجائحة وباء كورونا و اختلاف توقيت الحصص حيث أن عينة المجموعة التجريبية توزعت على كل أقسام السنة الخامسة بالمدرسة الابتدائية " بوستة محمد المختار " حيث وضع وقت الجلسات وما يناسب نظام التدريس الجديد ليلائم تلاميذ المجموعة التجريبية كذلك أخذ بعين الاعتبار الفترة الزمنية حيث أن البرنامج طبق في فترة الثلاثي الأول و ذلك لسببين هما :1) كي يتمكن التلاميذ من الشعور بأهمية تحقيق النجاح الأكاديمي من بداية السنة الدراسية و تسطير الأهداف 2) التصحيح المبكر لمفهوم الصعوبات التي يعانون منها ويمكنهم تجاوزها سواء النفسية المتمثلة في تدني مستوى مفهوم الذات الأكاديمية أو صعوبة تعلم الحساب من جهة أخرى، كما ألقت الدراسة أهمية بالغة بالجانب المعنوي والعلاقة بين كل من العميل و الاخصائي حيث ساهمت ذلك في التزام تلاميذ المجموعة التجريبية بالحضور و الجدية و التفاعل الإيجابي و المثابرة على انجاز الواجبات المنزلية، الشيء الذي انعكس على نتائج الدراسة بالإيجاب حيث أن هذا البرنامج لاقى استحسان من بعض أولياء المجموعة الذين تقدموا للمؤسسة للتشييد بتحسن أبنائهم.

فبالرغم من أن البرنامج التكفلي لهاته الدراسة تميز ببساطته وعدم تعقيد أنشطته إلا أنه شد انتباه تلاميذ المجموعة التجريبية لمرونته وطرقه التعليمية الجديدة والمغايرة بالنسبة لهم.

إذ يعتقد (جاردنر وزملائه،1998) أن كل فرد يظهر ويوظف مجموعة من الذكاءات، من خلال النشاطات والمجالات التي يتفوق فيها، بواسطة برنامج تربوي مناسب ومتميز (أبوعيطة،2015، ص48) إضافة إلى كونه يصب في صالح المؤسسات التربوية وأساتذة التخصص من جهة ثانية، (فتحسن تلاميذ المجموعة التجريبية للبرنامج التكفلي يحسن من النتائج العامة للمؤسسة ومن ثم النتائج الولائية).

خـــاتـمـة

خاتمة:

تندرج هذه الدراسة ضمن انشغالات المهتمين بالمجال النفسي في الجزائر، خاصة في ظل جهود الوصاية الرامية إلى التكفل النفسي والبيداغوجي بالمتعلمين سواء كانوا متمدرسين بالمؤسسات أو منتمين داخل وحدات الكشف والمتابعة التابعين للقطاع الصحي لمساعدتهم ومرافقتهم خلال مشوارهم الدراسي وتقديم التدخلات النفسية أو العلاجية اللازمة لتحقيق ذواتهم وتكيفهم الصحيح والإيجابي خاصة خلال المرحلة الابتدائية.

كما من بين ما تسعى إليه هذه الدراسة ومن خلال برنامج التكفل النفسي وعينة البحث المتمثلة في تلاميذ صعوبات تعلم الحساب هو الاستثمار في رأس المال البشري حيث أن هاته الفئة ذات المستوى العقلي المتوسط والعالي أحيانا تمثل شريحة مهمة من الناحية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية فتلميذ اليوم الذي يلقى عناية وتكفل نفسي وتربوي في المرحلة الابتدائية هو المتعلم ذو الكفاءة العالية والشخص المنتج مستقبلا.

لأن مشكلة صعوبات تعلم الحساب إذا لم تعالج في المرحلة الابتدائية تزداد صعوبتها في مراحل التعلم الموالية مما يجعل من أمر علاجها صعبا، والخطورة الملاحظة ميدانيا عزوف الكثير من التلاميذ على بذل الجهد لتطوير من القدرات في مادة الحساب، لذا يجب على الجهات الرسمية وضع برامج تكفل لمتابعة ومعالجة حالات ذوي صعوبات تعلم الحساب نفسية وتربوية وتوفير غرف المصادر داخل المؤسسات التربوية.

الإقتراحات:

- ضرورة إجراء دراسات مسحية للتعرف على الحجم الحقيقي لصعوبات تعلم االحساب في التعليم الابتدائي.
- من خلال الدراسة ثبت أن أكثر المدرسين يجهلون طرق التشخيص بطرق علمية، لذا من الضروري تكوين المدرسين في هذا المجال وفي المجالات التربوية والنفسية بما يتناسب والمراحل العمرية للتلاميذ.
- ضرورة توفير الأدوات التشخيصية المناسبة من أجل الوصول إلى تشخيص دقيق وموضوعي لحالات ذوي صعوبات تعلم الحساب.
- ضرورة خلق قسم خاص على مستوى كل مدرسة ابتدائية، يخصص لتدريب وتعليم وعلاج ومتابعة حالات ذوي صعوبات التعلم، وحالات التأخر الدراسي، وحالات بطء التعلم. يشرف عليه مجموعة متخصصة من نفسانيين وتربويين.
- التركيز على وضع غرفة المصادر ومكتب أخصائي نفساني داخل كل مؤسسة تربوية خلال المرحلة الابتدائية.

- توفير أخصائيين في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية.
- ضرورة تكوين المدرسين في مجالات صعوبات التعلم بما في ذلك صعوبات تعلم الحساب.
- ضرورة تدعيم المؤسسات التربوية بكل الظروف المناسبة من أجل تمدرس جيد للتلاميذ خاصة في المناطق الريفية.
- يجب تفعيل دور الصحة المدرسية من خلال المتابعة الميدانية للتلاميذ بشكل دوري خاصة في بداية السنة الدراسية.
- يجب تنظيم ملتقيات دراسية من طرف مديريات التربية حول مواضيع تربوية لصالح المدرسين يؤطرها أساتذة جامعيون.
- ضرورة الاهتمام والتكفل بالحالات المكتشفة داخل الصفوف الدراسية سواء أكانت حالات صعوبات تعلم أو تأخر دراسي أو إعاقات أخرى.
- ويتطلب أيضا توفير مناصب شغل الاخصائي النفساني سواء العيادي أو المدرسي وكذالك الأرطفوني داخل المؤسسة التربوية في المرحلة الابتدائية.
- مع الاشارة إلى حرص التكوين في مجال العلاجات والبرامج النفسية حيث أن واقع الدراسات أثبت ضعف التكوين الأكاديمي للأخصائيين والمستشارين في هذا المجال إلى جانب ضرورة العمل على توفير مراكز البحث أو أي شكل تنظيمي آخر يشرف على عملية بناء برامج تكفل النفسي للمساعدة في الممارسة الميدانية لهذه الخدمة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع والمصادر:

إجلال، محمد سري. (2000). علم النفس العلاجي، (ط 2.). مصر: عالم الكتب.

أحمد العريفي، الشارف. (1999). المدخل لتدريس الرياضيات: الجامعة المفتوحة: طرابلس، لبنان.

أحمد علي، الفنيش، التدريس في التعليم الأساسي والثانوي، (ط1.). لبنان: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

أحمد محمد، مجاهد، القدسي، صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المستوى الثامن من التعليم الأساسي، اليمن : المركز الوطني للمعلومات.

أسامة محمد، البطانية؛ عبد الناصر زياد الجراح. (2007). علم النفس الطفل غيرالعادي (ط1.). عمان: الاردن.

أسماء، لشهب. (2015). تشخيص صعوبات تعلم الحساب لدى تلاميذ المدرسة الإبتدائية وأساليب العلاج، مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 15: الجزائر.

أسماء، لشهب. (2017). أثر إرشاد المعرفي السلوكي في تحسين مستوى الفاعلية الذات الاكاديمية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه: جامعة الجزائر2، الجزائر.

أيت، يحيى نجية. نصيرة، زلال. (2009). دراسة صعوبات تعلم مادة الحساب والأخطاء المرتكبة لدى تلاميذ الصف الرابع، دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير أرطفونيا: جامعة ال جزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

إيمان، بوقفة. (2013). الكفاءة الذاتية الأكاديمية وإستراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات تعلم والأسوياء، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة: حمة لخضر باتنة، الجائر.

إيمان، عباس، على. هناء رجب حسن. (2009). صعوبات التعلم بين النظري والتطبيقي، (دط.)، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن.

بشير، معمرية. (2011). علم النفس الذات، (ط2.). لقبة، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

جمال، مثقال. مصطفى القاسم. (2000). أساسيات صعوبات التعلم، (ط1.)، عمان، الاردن: دار صفاء

حنان، حسين، محمود. (2002). مفهوم الذات الأكاديمية ومستوى الطموح الأكاديمي وعلاقتها بالإندماج الأكاديمي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر

حوراء، عباس، كرماش. (د.س). الكفاءة الذاتية الأكاديمية المُدركة لدى طلبة كلية التربيةا لأساسية في جامعة بابل، (ط1.). العراق: جامعة بابل، كليةالتربية الأساسية.

خالد، زيادة. (2006). صعوبات تعلم الرياضيات (الديسكلكوليا)، (ط2.). القاهرة، مصر: مطابع الدار الهندسية.

خالد، زيادة. (2006). صعوبات تعلم الرياضيات الدسكالكوليا، (ط1.). القاهرة، مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.

خالد، زيادة. (2019، 09ديسمبر) صعوبات تعلم الرياضيات طريق العلم، منتدى ذوي الاحتياجات الخاصة .إرجع الى الرابط أدناه

دليل المعلم في استكشاف صعوبات التعلم ومعالجتها (2004). مديرية التعليم الأساسي، الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

دليل تشخيصي والإحصائي للإضطرابات العقلية (DSM4) (22أكتوبر2017). الجمعية الأمريكية للطب العقلي.حمل من الرابط

http://www.yemen- nic.info/contents/studies/detail.php?ID=1313

دليل كتاب الرياضيات، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (2019/2020). الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

راضي، الوقفي. (2008). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، (ط1.). الأردن: منشورات كلية الأميرة.

ثروت، رافده الحريري. زهرة بن رجب. (2008). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية التلاميذ المرحلة الابتدائية، (ب ط.). عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع،

رضوى، ابراهيم. عبد الستار، ابراهيم. عبد العزيز، عبد الله. (1993). العلاج السلوكي للطفل، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

رمضان، محمد، القذافي. (2000). سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة؛ (ط 1.). الإسكندرية، مصر: دار الفكر الجامعي

سالم، عوض االله محمود. عواد، احمد احمد. (2006). مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، الإسكندرية، مصر: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

سليمان، عبد الواحد، يوسف إبراهيم. (2010). المرجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، (ط1.)، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو.

سودان حمد، المخلص الزعبي. (19جويلية2000). " صعوبات تعلم الرياضيات في الكويت" جريدة عالم اليوم: الكويت.

السيد عبد الحميد، سلمان السيد. (2008). صعوبات التعلم النمائية، (ط1.). القاهرة، مصر: عالم الكتب نشر وتوزيع وطباعة.

الشامي، وفاء. (2000).الإضطرابات السلوكية والإنفعالية، (ط1.). عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الشناوي، محمد محروس وعبد الرحمان، السيد(1998). العلاج السلوكي الحديث أسسه وتطبيقاته.(د.ط.).القاهرة ،مصر: دار قباء للنشر و التوزيع.

شهاب، شهرزاد محمد. (2010). موقع الضبط وعلاقته بمتغير الجنس وسنوات الخدمة لدى المرشدين التربويين في مركز محافظة نينوى.مجلة دراسات تربوية.العدد10. 143-113: العراق

عبد الباقي، زيدان. (1980). الأسرة والطفولة، (ط 1.). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الحكيم، المخلافي. (2010). فاعلية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، مجلد4.

عبد الرحمان، العيساوي. (2000). التربية النفسية للطفل والمراهق (ط1.). بيروت، لبنان: دار الراتب الجامعية.

عبد العالي، نصر محمد وعبد الله، محمد. (2000). العلاقة بين فاعلية الذات ودافية الإنجاز وإثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة القانون في مدينة صنعاء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية.18(01): المملكة العربية السعودية.

عبد العزيز، بن درويش. بن عابد، المالكي. (2008). أثر إستخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات، دراسة مقدمة لنيل هادة الماجستير علوم تربية، كلية علوم التربية: جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عبد القادر، طه فرج. (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، (ط 2.). القاهرة، مصر: دارغريب.

عبد الكريم، بوحفص. (2011). أسس ومناهج البحث في علم النفس (ط1). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية

عبد المنعم، أحمد الدردير.جابر محمد، عبد الله. (2005). علم النفس المعرفي"قراءات وتطبيقات معاصرة"، (ط1.). الأردن: عالم الكتب.

عبد المنعم، حنفي. (1993). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، (ط 1.). القاهرة، مصر: مكتبة مذبولي.

عدنان أحمد، الفسفوس. (2006). أساليب تعديل السلوك الإنساني، (ط1.). فلسطين: المكتبة الإلكترونية لأطفال الخليج.

عصام علي، الطيب. ربيع عبده، رشوان. (2006). علم النفس المعرفي "الذاكرة وتشفير المعلومات"، (ط1.). القاهرة، مصر: عالم الكتب

عطا الله بن، يحي. ناصر الدين، زبدي. (2009). تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث، كلية علم النفس جامعةالجزائر2، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه: الجزائر

علاونة، فلاح، شفيق. (2004). سيكولوجية التطور الإنساني، (ط1.). عمان: دارالمسيرة للنشر والتوزيع

عواد، أحمد أحمد. (1992). ستبانه تشخيص صعوبات التعلم في الحساب لدى الأطفال، (**ط1.**). الإسكندرية، مصر: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

فاروق، عبد الفتاح، موسى. وفاتن فاروق. (1997). دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال، (ط2.). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

فاطمة الزهراء، بلحاج. (2008). كتاب الرياضيات السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، (ط1.). الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،

فتحي شحاتة أبوزيد(2013). فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية الإستعداد للكتابة لدى أطفال صعوبات التعلم في مرحلة رياض الاطفال، دراسة تجريبية على محافظة دمشق، سوريا.

فتحي مصطفى، الزيات. (2002). المتفوقون عقليا ذوي صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، (ط1.). مصر، القاهرة: دار النشر والتوزيع.

فتحي مصطفى، الزيات. (2008). صعوبات التعلم استراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية، (د.ط.). القاهرة، مصر: دار النشر الجامعات.

قحطان، أحمد الظاهر. (2004). مفهوم الذات بين النظري والتطبيقي، (ط1.). عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

قحطان، أحمد ظاهر. (2004). تعديل السلوك، (ط2.). عمان، الأدرن: دار وائل للنشر والتوزيع.

قطامي، نايفة. (1999). علم النفس المدرسي، (ط 2.).دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، عمان الاردن.

كتاب الرياضيات للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (2020/2019). وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

كوافحة مفلح تيسير (2005). **القياس** والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربيةالخاصة، (**ط2.**). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوافحة، مفلح تيسير. (2007). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، (ط3.). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

لبصيص، خالد. (2004). التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، (د.ط.). الجزائر: دار التنوير للنشر والتوزيع.

لبنى بنت حسين، العجمي. (2006). تفعيل برنامج تقويم الأطفال ذوي صعوبات تعلم في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات(Www. dsit. Cerist. Dz) .

مجدي، عزيز إبراهيم. (1997). مهارات التدريس الفعال، (ط1.). القاهرة،مصر: المكتبة الأنجلو المصرية

محمد خليل، عباس. محمد مصطفى، العبسي. (2008). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلةالأساسية الدنيا، (ط2.). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع

محمد خليل، عباس. ومحمد، مصطفى، العبسي. (2006). مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا، (ط1.). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

محمد عبد الرحيم، عدس. (2008). صعوبات التعلم، عمان، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عبد الكريم، أبو سل. (1996). مناهج الرياضيات، (د.ط.). طرابلس، لبنان: الجامعة المفتوحة.

محمد مجد، هياجنة. وفتيحة بنت محمد، الشكيري. (2000). فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية(د.ط.). عمان، الأردن: ديوان جامعة نزوى.

محمد محروص، الشناوي. (1997). التخلف العقلي، الأسباب، التشخيص والبرامج، (ط 1.). القاهرة، مصر: دار غريب للطباعة والنشر

محمد، كمال، الدسوقي. (1980). علم النفس ودراسة التوافق(ط2.). مصر: كلية علوم التربية جامعة الزقازيق.

محمود عوض الله سالم، مجدي. محمد الشحات، أحمد. حسن عاشور. (2006). صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج، (ط2.). عمان، الاردن: دار الفكر.

محمود، عوض الله، سالم.ومجدي، أحمد الشحات. أحمد حسن، عاشور. (2008). صعوبات التعلم تشخيص وعلاج، (ط3.). عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون

مراد علي، عيسى. وليد السيد، خليفة. (2007). الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة "الموهوبون–ذو صعوبات التعلم–الموهوبون وذو صعوبات التعلم"، (ط1.). مصر، القاهرة: دار الوفاء

مريم، سليم. (1985). علم تكوين المعرفة "ابستيمولوجيا بياجيه"، (ط1.). بيروت، لبنان: معهد الإنماء العربي.

مصطفى، القمش. (2006). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، مجلد4.

معمرية بشير(2012). أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية. (د.ط.). الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

معمرية، بشير. (2002). القياس النفسي وتصميم الإختبارات النفسية للطلاب والباحثين(ط1.). باتنة، الجزائر: شركة باتنيت.

معمرية، بشير. (2007). القياس النفسي وتصميم أدواته للطلاب والباحثين في علم النفس والتربية، (ط1.).الجزائر: منورات الحبر.

مقدم عبد، الحفيظ. (2003). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، (ط2.). ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

ملحم، سامي محمد. (2007). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي. (ط1.). الأردن: دار المسيرة.

موريس، انجرس. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراويس، الجزائر: دار القصبة للنشر.

نبيل، عبد الفتاح حافظ. (1998). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، كلية التربية، جامعة عين الشمس: القاهرة، مصر.

نبيلة عياش، الشربجي. (2002). المشكلات النفسية للأطفال؛ (د.ط.). مصر، القاهرة: مطبعة العمرانية.

نورة، زمرة. رابحي، إسماعيل. (2018). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات تعليمية للخفض من صعوبات تعلم مادة الرياضيات، دراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه، الجزائر: جامعة محمد خيضربسكرة. التحميل عبر البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات(Www. dsit. Cerist. Dz) .

هيمان. (1990). الإدراك الذاتي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمية وتقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم دراسة تجريبية على عينة من الطلبة رابط التحميل

وزارة التربية الوطنية. النشرة الرسمية للتربية الوطنية. الإجراءات الوقائية الجديدة الخاصة بوباءكورونا2020.

يحي، قبايلي. (2002). الإضطرابلت السلوكية والإنفعالية؛ (ط1.). عمان، الاردن: الطريق للنشر والتوزيع.

Auria Guerra :(1982), Manuel de psychiatrie de l 'enfant 2ed , masson , paris.
BIDEAUD J., MELJAC C.I., FISCHER G.P. (1991). *Les chemins du nombre,* presses universitaires de Lille, France.
Brisslaud R.(2006).*Comment les enfants apprennent à calculer*, Retz, Paris
Burns. D J. Lehalle H. Vilette B.(1981). *La Conquête du nombre et seschemins chez l'enfant*, presses universitaires de Septentrion.Paris
Chalqn-Blanc A (2005). *Inventer, compter et classer "de Piaget aux déats actuels"*, A. Colin, Paris
Daniel marcelli (2006). enfant et psychopatologie, edition masson paris
EUSTACHE F, FAURE S., *Manuel de calcul*
FEUILLARD C., Créoles(2000) Langages et politiques linguistiques, Editions scientifiques européennes.
Freeman(2008). *Lire, écrire, compter, apprendre "Les rapports de la psychologie des* pédagogique d'aquitaine, France
James, M(2013). *La neuropsychologie cognitive*, Presses Universitaire de France.
Mead sarbin.March.Graveem depus(1991) the self comcept as afactor in coumseling and personality organization.
Mardaga, Bruxelles, (2003). *bases théoriques diagnostic et rééducation*
NOEL M.P.(2005) *La dyscalculie troubles du développement psychologique et desapprentissages*, Solal, Marseille,paris.
Philippe ,Jonnarret . Suzanne Lauri. (2001).Les Didactiques dans l´enseignement des mathématiques. Hatier
Pierre Vianin, (2001) : Contre l'échec scolaire, Belgique.
Serif .R (1947) mathématique chez l'enfant, Marseille.paris

الملاحق

ملحق رقم (01) نموذج الموافقة الإجراء التربص الميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر*2*
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس

مصلحة الدراسات العليا

إلـــى السيد:مدير ابتدائية بوسة محمد المختار بسكرة

بحـــــث ميـــــداني حول:

الموضوع: * برنامج تكفل نفسي للرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب *

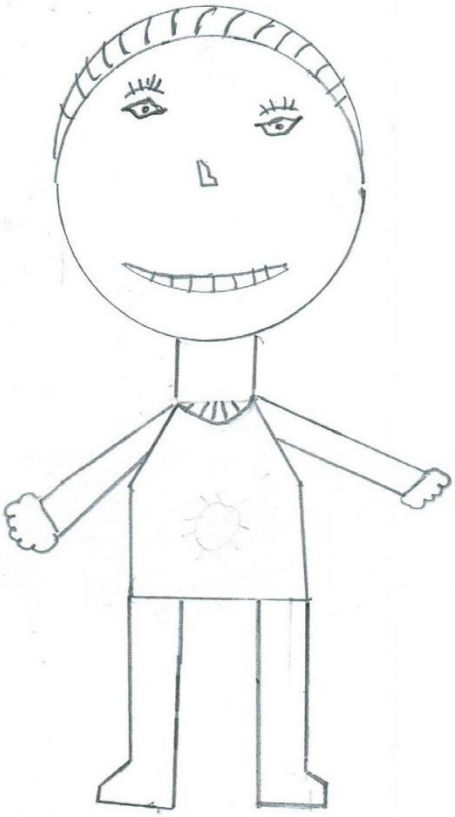
يشرفني سيدي، أن أطلب من سيادتكم السماح للطالب (ة): " قنيدي راوية" ببحث ميداني في مؤسساتكم ونحيطكم علما، أن الطالب (ة) المذكور(ة) يحضر(تحضر) حاليا بحثا على مستوى قسمنا لنيل شهادة دكتوراه طور الثالث ل.م.د. تخصص علم النفس المدرسي تقبلوا منا سيدي فائق الاحترام والتقدير .

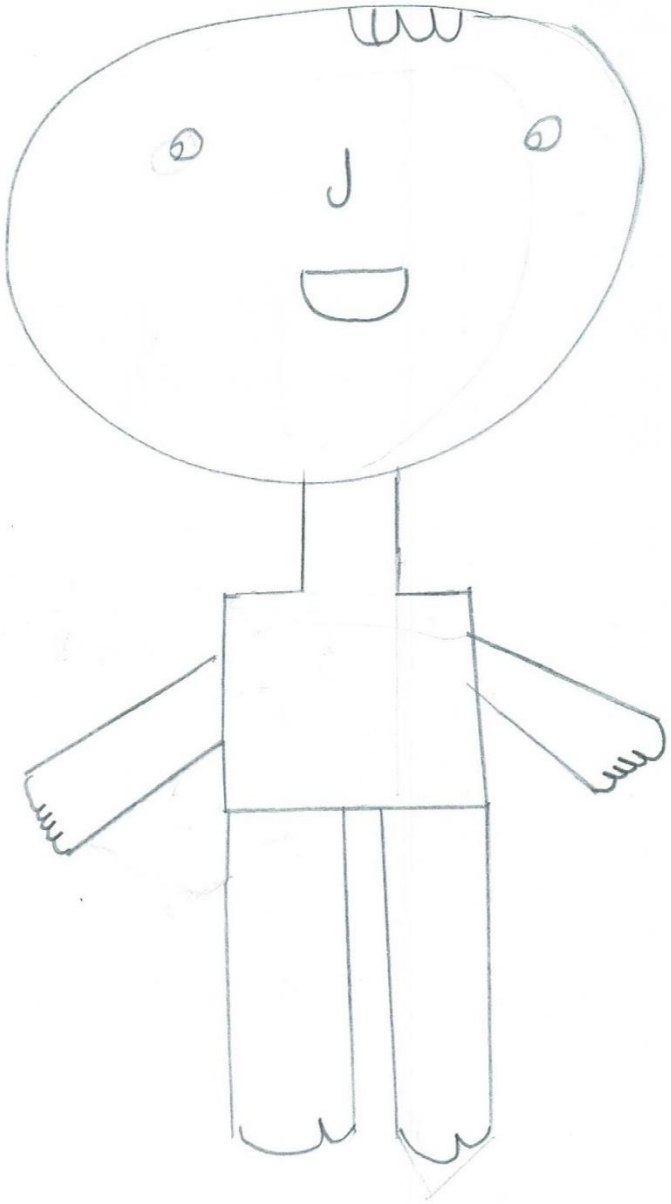
الجزائر: 2020/11/ 17

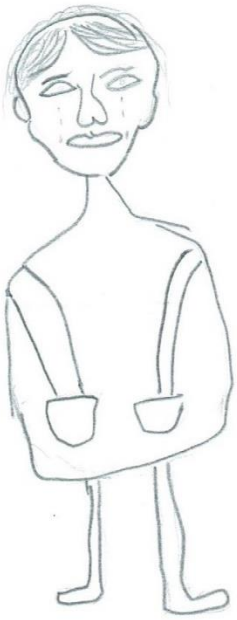
المدير
الإمضاء: إبراهيم يزة

رئيسة القسم
رئيسة قسم علم النفس
د/ حاحة أوراق نافية

ملحق رقم(2) نموذج للرسم الرجل







ملحق رقم(3) نموذج للبطاقة التشخيص أفراد العينة

أسماء التلاميذ	سنة السجل التراكمي	نقطة الامتحان	المعدل الفصلي	درجة مقياس مفهوم الذات	درجة مقياس الذكاء	ترشيح المعلمين
N1	للسنة الرابعة	10/3	10/8	65	86	بالموافقة
N2	/	10/3.25	10/8	74	100	/
N3	/	10/4.02	10/7.5	100	87	/
N4	/	10/3	10/8	77	88	/
N5	/	10/4,75	10/6	57	101	/
N6	/	10/2	10/7.50	90	110	/
N7	/	10/3,5	10/8	66	100	/
N8	/	10/3	10/6.25	57	88	/
N9	/	10/4	10/5.75	68	115	/
N10	/	10/2,57	10/7	81	113	/
N11	/	10/4	10/7	83	92	/
N12	/	10/3.5	10/8	98	104	/
N13	/	10/5	10/6,57	64	112	/

/	112	56	10/5.80	10/3	/	N14
/	98	74	10/7	10/4	/	N15

ملحق رقم(4) مقياس الذات الأكاديمية

مقياس الذات الأكاديمي

==========

مقياس ت . ذ . ك

تعليمات :
يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى فهمك لنفسك من الناحية الدراسية , وفهم الآخرين لك في مستوى في مستواك ألتحصيلي , وفيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن ذلك , اقرأ كل عبارة جيداً , وضع علامة (√) أمام العبارة في العمود (نعم) , إذا كانت تتفق مع رأيك , وإذا كانت مختلفة فضع علامة (√) أمام العبارة في العمود (لا أبدا) , وإذا كنت غير متأكد من ذلك , فضع علامة (√) أمام العبارة في العمود (أحيانا) .

تأكد تماماً أن إجابتك سرية ولا يطلع عليها احد سوى الباحث (المرشد) ولذلك أرجو منك أن
تكون صادقاً وأمينا في إجابتك .

م	العبارات
1	اعتقد أن ثقتي في قدرتي التحصيلية منخفضة .
2	اشعر أنني راضي عن مستواي التعليمي .
3	أرى أن مستقبلي الدراسي غير مشرّف .
4	أنا غير راضي عن نفسي في جماعتي الدراسية في المدرسة .
5	أرى مدرسي لا يقدرني علمياً .
6	أحظى باحترام أصدقائي في المدرسة .
7	أنا عضو مهم في الجماعة المدرسية .
8	أرى مظهري الشخصي لا يليق بي في المدرسة .
9	أكون راضياً عن واجباتي المدرسية .
10	تكون الواجبات المدرسية في مستواي العلمي .
11	أرى أن المستوى الدراسي الذي وصلت إليه متواضعاً .
12	تلقى أفكاري الدراسية رضا زملائي في المدرسة .
13	أضع أهدافي الدراسية التي تناسب أمكانتي العلمية .
14	أرى أن مستواي في المواد الدراسية يلقى رضا والدي .
15	اشعر أنني اقل من زملائي في المدرسة .
16	تلقى واجباتي المدرسية رضا مدرسي عنها .
17	احتاج إلى مساعدة زملائي في المدرسة .

م	العبارات
18	يقدرني زملائي في المدرسة بناءً على تفوقي الدراسي .
19	إميل إلى التقليل من قدرتي العملية .
20	اعتقد أن تقديري لمستواي العلمي غير مغال فيه .
21	اشعر بأنني جدير باحترام الآخرين لي علمياً .
22	أقدم أدلة علمية في الموضوع الذي أناقشه مع زملائي .
23	أنا واثق في أن الأدلة التي أقدمها تكون غير مقبولة من الآخرين .
24	ينتابني الغرور العلمي أثناء المناقشات العلمية لأنني واثق من نفسي .
25	لا يستطيع احد أن يهزمني في المناقشات العلمية لأنني واثق من نفسي .
26	استمتع بوقت فراغي بالقراءة في الكتب العلمية أو الأدبية .
27	أرى أن مبادئي في المدرسة تقودني إلى النجاح فيها .
28	اشعر أن مقدرتي العلمية كبيرة بالنسبة لزملائي .
29	عندما أتحدث في الفصل ينصت زملائي بكل اهتمام لما أقوله .
30	أرى أنني سأحقق مستقبلاً علمياً مرموقاً .
31	يسال مدرسي عني عندما أغيب عن المدرسة .
32	يزورني زملائي في المنزل عندما أغيب عن المدرسة .
33	علاقتي بزملائي في المدرسة غير طيبة لأنني متفوق عليهم .
34	علاقتي بالمدرسين سيئة بسبب كثرة مناقشتي لهم في المواد الدراسية .
35	أؤدي واجبي المدرسي لإرضاء والدي .
36	أقوم بعمل الواجبات المدرسية لإرضاء مدرسي .
37	اشعر بأنني لا أصلح في الدراسة لأنني غير واثق من نفسي .
38	امتنع عن الذهاب إلى المدرسة لان قدراتي الدراسية غير مناسبة لها .
39	أرى أن زملائي يتنافسون على الجلوس بجواري في الفصل الدراسي .
40	يهتم مدرسي بي في المدرسة بناء على تفوقي الدراسي .
41	يستخف بي زملائي في الفصل الدراسي عندما أجيب عن الأسئلة التي توجه إلي .
42	اشعر في بعض الأحيان بالوحدة في الفصل الدراسي لأنني مهمل في دروسي .
43	أجد سهولة في التحدث مع المدرسين و إدارة المدرسة .
44	أتمنى أن أكون شخصاً مرموقاً في العلم .
45	اعتقد أن والدي غير راضٍ عن مستواي العلمي .
46	أرى أن مدرسي يشجعونني على التفوق في المواد الدراسية .
47	يستمع والدي إلي حينما أتحدث عن دراستي في المدرسة .
48	اعتقد أن زملائي يصدقونني في كل ما أقوله لهم في المواد الدراسية .
49	تلقى أفكاري في المواد العلمية قبولاً من مدرسي .
50	أرى أن زملائي يتقبلون أفكاري في مادة دراسية .

ورقة إجابة مقياس ت . ذ . ك

الاسم : .....
المدرسة :.....
العمر:.....
اليد المستخدمة : .....

رقم	الإجابة			رقم	الإجابة			رقم	الإجابة			رقم	الإجابة		
العبارة	نعم	أحياناً	لا أبداً	العبارة	نعم	أحياناً	لا أبداً	العبارة	نعم	أحياناً	لا أبداً	العبارة	نعم	أحياناً	لا أبداً
1				18				35							
2				19				36							
3				20				37							
4				21				38							
5				22				39							
6				23				40							
7				24				41							
8				25				42							
9				26				43							
10				27				44							
11				28				45							
12				29				46							
13				30				47							
14				31				48							
15				32				49							
16				33				50							
17				34											

طريقة التصحيح وتفسير النتائج :

- المقياس :
يتكون هذا المقياس من (50) فقرة منها (34) فقرة ايجابية و (16) فقرة سلبية , يجاب عليها
بنعم , أحيانا , لا أبدا " التدريج الثلاثي " وتكون أعلى درجة لهذا المقياس (150) درجة وأدناها(50) درجة وتكون الدرجة المحايدة (100) .

1. إذا أجاب الطالب على العبارات الايجابية في خانة (نعم) فيعطى " 3 " درجات وإذا أجاب بـ (أحيانا) فيعطى " 2 " , وإذا أجاب (لا أبدا) فيعطى " 1 " درجة .

* العبارات الايجابية هي : (2 , 6 , 7 , 9 , 10 , 12 , 13 , 14 , 16 , 18 , 20 , 21 , 22 , 23 , 24 , 25 , 26 , 27 , 28 , 29 , 30 , 31 , 32 , 33 , 34 , 39 , 40 , 43 , 44, 46 , 47 , 48 , 49 , 50)

2. إذا أجاب الطالب على العبارات السالبة في خانة (نعم) فيعطى " 1 " درجة وإذا أجاب
بـ (أحيانا) فيعطى " 2 " , وإذا أجاب (لا أبدا) فيعطى " 3 " درجات .

* العبارات السالبة هي : (1 , 3 , 4 , 5 , 8 , 11 , 15 , 17 , 19 , 35 , 36 , 37 , 38 , 41 , 42 , 45) .

- أهمية هذا المقياس :

يعتبر مفهوم الذات الأكاديمي مفهوما حيويا بالنسبة لأداء الطلاب الأكاديمي في عملية التحصيل الدراسي داخل المحيط المدرسي , وهو جزء من تقدير الذات العام لدى الفرد , يرتبط بالجانب الدراسي , وبالحياة الأكاديمية للفرد , وتقدير الذات الأكاديمي له أهميته في التقدم الدراسي , لأنه
لا ينمو إلا في المواقف التعليمية المختلفة . ولهذا يعتبر جانباً مهماً وموجباً من جوانب الذات
الموجبة ولذلك توجد علاقة ايجابية بينه وبين كل من التوافق الشخصي والاجتماعي لدى الفرد .

ملحق رقم(5) نموذج إمتحان تشخيصي معياري المرجع للمادة الحساب.

الاسم: .....

اللقب: .....

التمرين الأول:

1- رتب الأعداد التالية من الأكبر إلى الأصغر: (7 نقاط)

157 ،812 ،135 ،4528 ،5482 ،27 ،175 ،5428

5482 < 5428 < 4528 < 812 < 175 < 157 < 135 < 27

2- ضع العلامة المناسبة: > ، <، = مكان النقاط (8 نقاط)

69 > 12 / 120 < 340 / 961 < 1020

78 < 87 /6000 >5999 / 23924 < 23942

1231 = 1231 / 8461 < 8641

التمرين الثاني: أحسب المجاميع الآتية: (4 نقاط)

4 4 2 + 5 2 7 = 9 6 9	5 7 8 9 + 4 2 0 0 = 9 9 8 9	1 1 2 1 5 + 9 8 7 = 1 2 0 2

1
321 536
+ 130 521
= 452057

التمرين الثالث: أكتب الأعداد المناسبة مكان النقط: (4 نقاط)

9 358	3 082	522
- 6 815	- 1517	- 112
= 2 543	= 2565	= 410

421 356
- 110 450
= 310906

التمرين الرابع: أحسب العمليات التالية: (4 نقاط)

7 605	986	3 082
× 70	× 58	× 9
= 0000	= 7888	= 27738
53235 .	4930.	
= 532350	= 57188	

4 529
× 306
= 27 174
0000.
13587.
= 1385874

التمرين الخامس: **(4 نقاط)**

- أحسب حاصل و باقي قسمة 46 على 5. $46 = (5 \times 9) + 1$
- أحسب حاصل و باقي قسمة 180 على 8. $180 = (8 \times 22) + 4$
- أحسب حاصل وباقي قسمة 250 على 25. $250 = (25 \times 10) + 0$
- أحسب حاصل وباقي قسمة 4096 على 32. $4096 = (32 \times 128) + 0$

التمرين السادس: حل المسائل التالية: (4 نقاط)

1- باعت خديجة آلة خياطة بـــ 4269 دينار، فخسرت فيها 1895 دينار.

- بكم اشترت آلة الخياطة. (1 ن)

العمليات	الحل	الجواب
1 1 1 4269 + 1895 = 6164		اشترت آلة الخياطة بـــ 6164 دينار

2- اشترت سارة كتابا سعره 162 دينار، فدفعت للمكتبي 200 دينارا.

- كم أرجع المكتبي. (1 ن)

العمليات	الحل	الجواب
1 1 2 0 0 1 - 1162 = 0 3 8		○ أرجع لها المكتبي 38 دينار

3- في مكتبة 15 رفا، في كل رف 24 كتابا.

- ما هو عدد الكتب في هذه المكتبة؟ (1 ن)

العمليات	الحل	الجواب
$^{2}24$ $-\ 15$ $=\ 120$ $24.$ $=\ 360$		○ عدد الكتب هو 360 كتاب

4- تقاسم 6 أطفال 56 كرية بالتساوي.

- كم أخذ كل طفل؟ ($\frac{1}{2}$ ن)
- ما هو عدد الكريات الباقية؟ ($\frac{1}{2}$ ن)

العمليات	الحل	الجواب
$56 \mid 6$ $-\ 54 \mid 9$ 02		○ أخذ كل طفل 9 كريات ○ عدد الكريات الباقية هو كريتين

التمرين السابع: لاحظ ثم أكمل: (3 نقاط)

5315 =5000 + 300 + 10 + 5

9505 =9000 + 500 + 5

8764 =8000 + 700 + 60 + 4

7050 = 7000 + 0 + 50 + 0

التمرين الثامن: لاحظ المثالين ثم أكمل المساويات التالية: (3 نقاط)

25 − 7 = 28 − 10 = 18

79 − 24 = 75 − 20 = 55

61- 25 = 66 − 30 = 36

98 - 47 = 100 − 49 = 51

2740 -605 =2735 − 600 = 2135

التمرين التاسع: أحسب مايلي: (3 نقاط)

81 = 9× 9

5 × 4 × 6 × 9 = 1080

5 × 10000 + 6 × 1000 + 8 × 100 + 2 × 10 + 1 = 56821

التمرين العاشر: أحسب مايلي: (3 نقاط)

15 × 5 = 75

24 =(5 × 4) + 4

620 =(6 × 100) + 20

التمرين الحادي عشر:

1-رتب الأعداد التالية من الأصغر إلى الأكبر: (7 نقاط)

$\frac{7}{4}$ ، 1 ، $\frac{5}{4}$ ، $\frac{3}{4}$ ، $\frac{2}{4}$ ، $\frac{9}{4}$ ، $\frac{1}{4}$ ، $\frac{8}{4}$

$\frac{1}{4} < \frac{2}{4} < \frac{3}{4} < 1 < \frac{5}{4} < \frac{7}{4} < \frac{8}{4} < \frac{9}{4}$

2-ضع علامة : > ، <، = مكان النقاط (7 نقاط)

$\frac{8}{5} > \frac{5}{6}$ / $\frac{2}{5} < \frac{11}{10}$ / $\frac{2}{5} < \frac{3}{2}$ / $\frac{21}{21} = 1$

$\frac{7}{6} > \frac{1}{2}$ / $\frac{5}{9} < \frac{7}{4}$ / $\frac{100}{100} = \frac{10}{10}$

التمرين الثاني عشر: أحسب الكسور التالية: (5 نقاط)

$\frac{28}{9} + \frac{11}{9} + \frac{7}{9} = \frac{46}{9}$

$\frac{26}{10} + \frac{74}{10} = \frac{100}{10}$

$$1 + \frac{20}{100} + \frac{5}{100} = \frac{100}{100} + \frac{20}{100} + \frac{5}{100} = \frac{125}{100}$$

$$\frac{1}{1000} = "\frac{1}{100}" \times \frac{1}{10}$$

$$\frac{1}{100} = "\frac{1}{10}" \times \frac{1}{10}$$

التمرين الثالث عشر:

- رتب تنازليا الأعداد التالية: (4 نقاط)

2,3 , 2 , 2,31 , 2,13 , 2,157

2,31 > 2,3 > 2,157 > 2,13 > 2

- رتب تصاعديا الأعداد التالية: (4 نقاط)

7,412 , 7 ,7,4 ,7,44 , 7,3

7 < 7,3 < 7,4 < 7,412 < 7,44

التمرين الرابع عشر: أنجز العمليات التالية عموديا: (6 نقاط)

26,32 + 54,65 = 80.97

$$\begin{array}{r} {\scriptstyle 1} \\ 26,32 \\ +\ 54,65 \\ \hline = \quad 80,97 \end{array}$$

98, 353 + 93,26 + 438 = 629,613

$$\begin{array}{r} {\scriptstyle 1\ \ 1} \\ 98,353 \\ 93,26 \\ {\scriptstyle 2}\ 438 \\ \hline = \quad 629,613 \end{array}$$

327,593 + 34,54 = 362,133

$$\begin{array}{r} {\scriptstyle 1\ 1\ 1} \\ 327,593 \\ 34,54 \\ \hline = \quad 362,133 \end{array}$$

74,35 – 64,32 = 10.03

$$\begin{array}{r} 74,35 \\ -\ 64,32 \\ \hline = \quad 10,03 \end{array}$$

15,23 + 1,87 = 17.1

$$\begin{array}{r} 15,23 \\ +\ 1,87 \\ \hline = \quad 17,1 \end{array}$$

356,24 – 157,38 = 198,86

$$\begin{array}{r} {\scriptstyle 1\ 1\ 1\ 1} \\ 356,24 \\ -\ 157,{\scriptstyle 1}38 \\ \hline = \quad 198,86 \end{array}$$

ملحق رقم(6) إستمارة ترشيح الأساتذ

تعليمة الإستمارة:

إليك عزيزي الأستاذ (ة) هذه الإستمارة لترشيح التلاميذ الذين تظهر عليهم صعوبات في تعلم مادة الحساب في صفوف السنة الخامسة إبتدائي والإجابة عن الأسئلة المقدمة والتي ستساعدنى في التعرف على هذه الفئة داخل مؤسسة الابتدائية بوستة محمد المختار بولاية بسكرة.
ملاحظة: سيتم إستخدام هذه الإستمارة في إطارعلمي بحت وهو التحضير لأطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه وفي كامل السرية والتحفظ.

الاسم واللقب: ..... **الصف:**..... **المادة:** .....

السؤال	جيد	متوسط	ضعيف
ما مستوى أداء التلميذ في مادة الحساب بشكل عام			
ما مستوى مشاركة في النقاش داخل الصف في مادة الرياضيات			
مامستوى التلميذ من الناحية جلب الواجبات المدرسية			
مامدى تعاون ولي الأمر مع المدرسة			

في رأيك ماهي أسباب تدني مستوى التلميذ؟.....

.....

ماهي المهارات الحسابية التي يفتقدها التلميذ في مادة الحساب؟.....

.....

ملحق رقم(07) بطاقة نقييم الباحثة للجلسات

رقم الجلسة:.....

موضوع الجلسة:.....

الوسائل:.....

التقنيات:.....

الكفاءة المستهدفة:.....

مجال التقييم	ضعيف	متوسط	فوق المتوسط	حسن	جيد
مدى تحقيق الأهداف					
مدى ملائمة الوسائل					
مدى ملائمة التقنيات					
مدى تجاوب ومشاركة الأعضاء					
مدى إهتمام الأعضاء بالواجب					
مدى تحكم الباحثة في سير الجلسات					

العراقيل والصعوبات المسجلة:

.....

.....

.....

الحلول الممكنة:

.....

.....

.....

ملحق رقم(8) قائمة الإسمية للمعلمين بمدرسة بوستة محمد المختار بولاية بسكرة.

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	التخصص
1	قتال رشيدة	أستاذة مجازة	أدب عربي
2	شرقي فاطة الزهرة	أستاذة مكلف	/
3	عثمان رميساء	أستاذ تعليم ابتدائي	/
4	علمي نجاة	أستاذة مكونة	إعلام و إتصال
5	رايس منال	أستاذ تعليم ابتدائي	

ملحق رقم (9) جدول بأسماء الأساتذة المحكمين للبرنامج

الرقم	الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	كحول شفيقة	دكتوراه	علوم تربية	جامعة محمد خيضر بسكرة
2	بن عامر وسيلة	أستاذ تعليم عالي	إرشاد وتوجيه	جامعة محمد خيضر بسكرة
3	ونوغي فطيمة	دكتوراه	علم النفس العيادي	جامعة محمد خيضر بسكرة
4	غسيري يمينة	دكتوراه	علم النفس الاجتماعي	جامعة محمد خيضر بسكرة
5	خطار زهية	أستاذ تعليم عالي	إرشاد وتوجيه	جامعة أبو القاسم سعد الله– الجزائر2
6	قنون خميسة	أإستاذ تعليم عالي	علم النفس	جامعة محمد بوضياف المسيلة
7	بن إسماعيل رحيمة	دكتوراه	علم النفس العيادي	جامعة باجي مختار عنابة
8	دبراسو فطيمة	أستاذ تعليم عالي	علم النفس العيادي	جامعة محمد خيضر بسكرة
9	مدور مليكة	أستاذ تعليم عالي	إرشاد وتوجيه	جامعة محمد خيضر بسكرة

ملحق رقم (10) برنامج التكفل النفسي كاملا.

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

إعداد وتطبيق برنامج تكفل نفسي للرفع من مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب

من إعداد الطالبة : راوية قنيدي

تحت إشراف :أ.د جميلة سليماني

السنة الجامعية 2018/2017

مراحل تطبيق البرنامج:

يمر البرنامج بأربع مراحل هي:

مرحلة الإعداد القبلي ثلاثة جلسات : (تحضير المشاركين لبرنامج تكفل نفسي، بناء العلاقة بين العميل و المفحوص وتطبيق القياس القبلي) /مرحلة الانتقال (مرحلة تطبيق البرنامج والعمل البناء ستة عشرة جلسة) /مرحلة الإنهاء جلستين (التقييم البعدي والتتبعي)

التعريف بالبرنامج الارشادي:

محتوى البرنامج: يتكون برنامج التكفل النفسي من (16) جلسة إجمالا يستغرق مدة ثلاثة شهور، بواقع جلستين كل أسبوع

المدة الزمنية للجلسة: 45 دقيقة.

مكان انعقاد البرنامج: في قاعة متهيئة بمدرسة بوسته محمد المختار.

التقنيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

الفنيات معرفية: وتتضمن الحوار والمناقشة والترشيد الأفكار اتجاه الذات والوعي والاستبصار ومراقبة الذات والتعبير عن الذات الأكاديمية (الاسترخاء التخيلي الذاتي الموجه)، التعبير الشفهي.

الفنيات الانفعالية: لعب الأدوار، قلب الدور، أسلوب المرح والدعابة، التنفيس الانفعالي.

الفنيات السلوكية: وتتضمن الواجبات المنزلية، تعزيز والتغذية الراجعة، النمذجة، الرسم الحر.

الأساليب المطبقة في البرنامج: بما أننا نطمح الى الرفع من مستوى مفهوم الذات والذي يتطلب منا البرنامج التكفلي الذي بدوره يستدي أسلوب الإرشاد والتدريب واكتساب المهارات الحياتية المتعلقة بالصحة النفسية المدرسية على الأسلوب الإرشاد الجماعي والذي أسلوب يقوم على عملية تفاعل بين أعضاء الجماعة، يشعر فيها الفرد بالأمن والطمأنينة للقيام بأساليب سلوكية جديدة أكثر فعالية في تحقيق الذات والاستبصار بالسلوك المقبول اجتماعيا في مواجهة المشكلات المختلفة والتفاعل السوي مع الآخرين (عزة حسين، 1989، ص16).

الأدوات والوسائل المستخدمة: وسائل سمعية بصرية **DVD** وملصقات ومطويات، صبورة كسند للشرح طاولة على شكل **U**، كراسة مخصصة للواجبات والمهام المنزلية وأثناء الجلسات، أوراق رسم، حاسب آلي أقلام تلوين، مجسمات حروف.

دليل تسير الجلسة الأولى (التمهيدية)

التاريخ 10/أكتوبر2020

رقم الجلسة: 01

عنوان الجلسة: الجلسة التمهيدية

الزمن:45 د

الوسائل المستخدمة: الصبورة

نوع الجلسة: جماعية/إرشادية

المراحل الارشادية	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	*بناء العلاقة بين الفاحص و المفحوص وتحضير المشاركين للبرامج التكفلي	التسخين (Warming up)	*الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على قبولهم المشاركة في البرنامج. *تعريف الباحثة بنفسها ودورها وما يمكن أن تقدمه من خدمات نفسية خلال الجلسات، لمساعدتهم من التخلص من مشكلاتهم. *فتح المجال لأعضاء المجموعة التجريبية للتعارف فيما بينهم، بهدف التعرف عن أفكارهم.	*خلق جو من التفاعل والثقة والارتياح والطمأنينة.
التحسيس	20د	*خلق جو من الألفة والانسجام بين أفراد الجماعة. *تعريف المشاركين بالبرنامج التكفل النفسي من حيث الأهمية، الأهداف والاساليب المستخدمة فيه. *الاتفاق على مواعيد الجلسات وتوضيح الشروط الواجب الالتزام بها. *التحسيس وجلب اهتمام أعضاء الجماعة الى مدى أهمية البرنامج الارشادي	*الشرح والحوار *المحاضرة والمناقشة الجماعية.	*بعد التأكد أن هناك انسجام بين المجموعة يتم الانتقال الى المرحلة الثانية المتمثلة في: التحسيس بالبرنامج وتوضيح المراحل وعدد الجلسات والقواعد المتبعة في التكفل النفسي (حيث أنه يراعى في ذلك المرحلة العمرية والمستوى العقلي). *فتح مجال للمناقشة.	*تزويد أعضاء المجموعة بمعلومات حول البرنامج. *خلق دينامية الجماعة من خلال المناقشة الجماعية وكسب الثقة.
نهاية الجلسة	15د	*اعداد المشاركين للالتزام بالعقد (احترام قواعده المتمثلة في الالتزام بمواعد الجلسات والاستمرار في الحضور وفي نفس الموعد) . *احترام أراء الجماعة والمحافظة على أسرارها والمشاركة الفعالة أثناء الجلسات الارشادية.	* التعزيز * الواجب المنزلي ويكون تمرينات في مادة الحساب	* تطلب الباحثة من كل عضو من أعضاء المجموعة ذكر انطباعاته حول الجلسة. *اعلام أعضاء الجماعة بأن الجلسة المقبلة سوف تكون تقويمية للمستوى مفهوم الذات الأكاديمية.	*التغذية الراجعة

دليل تسير الجلسة الثانية

التاريخ:14/أكتوبر2020

رقم الجلسة: 02

عنوان الجلسة: التعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمية.

الزمن:45 د

الوسائل المستخدمة: عرض مرئي(DVD)

نوع الجلسة: جماعية/إرشادية

المراحل الارشادية	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد، التكلم عن أهمية قياس مفهوم الذات.	التسخين (Warming up)	*الترحيب بعبارات متفائلة. *التطرق الى أهمية جمع المعلومات وقياس مفهوم الذات الأكاديمية	*اعداد المسترشد للتقويم والجلسات التدريبية
تقويم قبلي	25د	*جمع المعلومات . * قياس مفهوم الذات الاكاديمية لدى أفراد المجموعة	*ملاحظة موجهه *مقياس مفهوم الذات الاكاديمية. التعبير عن الذات	*ملاحظة الأخطاء المرتكبة في الواجب المنزلي. *مقياس مفهوم الذات الأكاديمية. وأستخدم لتحقيق ذلك عرض مرئي(DVD) لقصة مصورة حول مفهوم الذات الأكاديمي، تم عرضها أكثر من مرة، وتلا ذلك نقاش وحوار تركز على مفهوم الذات الأكاديمي الذي تم استنتاجه من القصة، وتمت الاستعانة لهذا الغرض بلوحات لصور توضح مراحل هذه القصة المصورة	التعريف بأهمية تنمية مفهوم الذات وسلبيات تدنيه، ودوره في التحصيل الدراسي والكفاءة الأكاديمية في المدرسة. كما تم تعريفهم بالعوامل التي قد تؤدي إلى تدني مفهوم الذات الأكاديمي، والتي قد تعود إلى الأسرة أو المدرسة أو التلميذ نفسه
نهاية الجلسة	10 د	*اعداد المشاركين للتقييم والمتابعة النفسية	* التغذية الراجعة	* تحفيز أهمية العمل والانسجام الجماعي وأن العفوية والصراحة جد مهمة في نجاح البرنامج. * اعطاء موعد مع الاشارة أن التقويم سوف يكون حول أفكارهم عن ذواتهم، تطلب الباحثة من المسترشد ذكر انطباعاته حول الجلسة ومدى استفادته منها وماهي ايجابياتها وسلبياتها.	*التحفيز للعمل والمساندة الجماعية

دليل تسير الجلسة الثالثة

التاريخ 18أكتوبر2020

رقم الجلسة: 03

عنوان الجلسة: التعرف على مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلاميذ.

الزمن: 45د

الوسائل المستخدمة: الأقلام الملونة ، الألوان ، الأوراق ،الصبورة

نوع الجلسة: جماعية/ إكتساب مهارة

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تعزي العلاقة بين المفحوص والفاحص التعريف بمفهوم الذات الأكاديمية	التسخين (Warming up)	*الترحيب بعبارات مستبشرة ومتفائلة . *التطرق الى أهمية الذات الإيجابية والتذكير بنقاط الجلسة السابقة	*التعرف على مفهوم الذات الإيجابي والأفكار الصحيحة أتجاه الذات الأكاديمية
	30د	*جمع المعلومات. * عرض الواجب المنزلي تهدف هذه الجلسة إلى التعرف إلى الصعوبات الدراسية التي تعاني منها تلاميذ المجموعة،	*المناقشة .التغذية الراجعة . الرسم	*ملاحظة نصف موجهة وتشمل بيانات شخصية واجتماعية للسجل التراكمي. *. حيث تم الطلب من كل الأعضاء أن يرسم موقفاً مدرسياً لم يعجبه وأزعجه وسبب له الشعور بالحزن، وبعد انتهائهم من الرسم، تم الطلب من كل عضو أن يعرض لوحته، وأن توضح لماذا تعتبر هذا الموقف موقفاً سيئاً، ثم يتم مناقشتها في ذلك وتُقدم لها التغذية الراجعة المناسبة.	-تبسيط المعلومات حول الذات الإيجابية و التعبير الحر عنها. -التنفيس الانفعالي -التعرف على المواقف التي يشترك فيها التلاميذ
نهاية الجلسة	5 د	*التحفيز على العمل الجماعي	* التحفيز *التغذية الراجعة.	* تحفيز أهمية العمل والانسجام الجماعي وأن العفوية والصراحة واحترام رأي الآخرين جد مهمة في نجاح البرنامج و. * تطلب الباحثة من المسترشد ذكر انطباعاته حول الجلسة ومدى استفادته منها وماهي إجابتها وسلبياتها.	

دليل تسيير الجلسة الرابعة

التاريخ20أكتوبر 2020

رقم الجلسة: 04

عنوان الجلسة: الصورة الأولية لمفهوم الذات الأكاديمي

نوع الجلسة: جماعية/ تدريبية

الزمن: 45د

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تدعيم العلاقة بين الفاحص والمفحوص، والاعداد للجلسة.	التسخين (Warming up)	*الترحيب بعبارات مستبشرة ومتفائلة. *مراجعة ما سبق.	* تعزيز العلاقة وكسب ثقة العميل
التدريب	35د	* توضيح الباحثة لأعضاء المجموعة لمفهوم الذات الأكاديمية وأهمية النجاح الدراسي. - مناقشتهم في أهم الافكار الخاطئة والمشوهة اتجاه الذات والدراسة والنجاح الدراسي ، انخفاض مستوى الذات الأكاديمية). تهدف هذه الجلسة أيضا إلى تكوين صورة أولية لمفهوم الذات الأكاديمي الايجابي.	* اسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية. - الواجبات المنزلية	*وضع أهداف الجلسة التدريبية وسيتم ذلك عن طريق توزيع التلاميذ المجموعة إلى مجموعات زوجية (أ) و(ب)، وتم الطلب من العضو (أ) أن تسأل العضوة (ب) الأسئلة الآتية: ما أمنيتك في المستقبل؟، ما الذي تحبه في المدرسة؟ ما الذي لا تحبه في المدرسة؟بماذا تشعربه الآن؟ وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة تُعكس الأدوار، بحيث تسأل العضو (ب) والعضو(أ) يجيب. وبعد الانتهاء من تبادل الأدوار، سيتم مناقشة كل مجموعة من المجموعات الثنائية بالأسئلة الآتية: هل أمنيتك متشابهة مع أمنية زميلتك التي تبادلت الأدوار معها؟، هل اتفقت أم اختلفت فيما تحبينه أو تكرهينه في المدرسة معها؟ هل ما تشعرون به متشابه وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة ومناقشتها تم التوضيح لهن أن لكل إنسان نظرته لخاصة به، حول مشاعره وتفكيره وأمنياته، وقد يحدث التشابه مع الآخرين، ولكن يظل لكل إنسان شخصيته الخاصة به.	* التوضيح لأعضاء البرنامج التكفلي باختلاف وجهات النظر و التمهيد إلى أن الافراد غير متشابهين فيما بينهم
نهاية الجلسة	10 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة *تقييم مدى قدرة المجموعة الارشادية على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية. تذليل تعلم مادة الحساب.	* التحفيز *التغذية الراجعة.	*تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة التجريبية انطباعاتهم حول الجلسة. في الأخير قدمت الباحثة شكرها للمجموعة الارشادية وتم اعطاءهم الواجب المنزلي، تمثل تمرينات مادة الحساب المعدة خصيصا لهذا الغرض	.تعزيز الإتجاه نحو حل التمرينات في مادة الحساب

دليل تسيير الجلسة الخامسة

التاريخ 23أكتوبر2020

رقم الجلسة: 05

عنوان الجلسة: الوعي بالذات

نوع الجلسة: جماعية/ تدريبية

الزمن:45د

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	5 د	تدعيم العلاقة الإرشادية بين الفاحص والمفحوص، والاعداد للجلسة.	التسخين (Warming up)	*الترحيب بعبارات مستبشرة ومتفائلة. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	التذكير بالجلسة السابقة وترسيخ المكتسبات القبلية
التدريب	30 د	* التوضيح الباحثة لأعضاء المجموعة مفهوم الذات الأكاديمية والأسباب التي تؤدي الى تدنيها. * شرح الدور التي تلعبه الأفكار السلبية نحو الذات والمدرسة في تدني التحصيل والعجز الدراسي العام. *التعرف على جوانب الذات والذات الاكاديمية خاصة	* المحاضرة والمناقشة الجماعية الحوار والشرح. * فَنية التعزيز وتشجيع أفراد المجموعة على المشاركة *لعب الأدوار	*الاطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته مع أفراد المجموعة بهدف توضيح مدى مساهمة هذه الواجبات في تعلم مهارات وسلوكيات جديدة، وتم تقديم التغذية الرجعية والتعزيز المناسب على نجاحهم في تطبيق انتقال أثر التعلم في حياتهم الواقعية. شرح الباحث لأعضاء الجماعة التجريبية مفهوم وأهمية الوعي بالذات والعوامل المؤثرة فيها، من خلال فنية المحاضرة والمناقشة: فهي طريقة تربوية تستهدف تعديل السلوكيات والأفكار والمعتقدات والاتجاهات لدى بعض التلاميذ، فهي أسلوب من أساليب الارشاد الجماعي. (تبسيط المعلومات ومراعات المرحلة العمرية). طلبت الباحثة من تلاميذ المجموعة التخيل بأن كل واحد منهم مرشح ليكون رئيس للصف الدراسي، وحتى يقع عليه الاختيار لابد من عمل حملة دعائية صادقة تبين فيها قدراته وصفاته المميزة والمحببة من زميلاتها في الصف. وتتمثل هذه الدعاية بالرسم أو الكتابة أو التمثيل وذلك حسب الرغبة.	* تفريغ إنفعالي *.
نهاية الجلسة	15 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية * تقييم مدى قدرة المجموعة على استيعاب مضمون الجلسة التدريبية. -تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية لتحسين دافعيتهم إتجاه مادة الحساب بصفة خاصةو نحو الحياة المدرسية بصفة عامة	* التحفيز *التغذية الراجعة.	**تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة االتجريبية انطباعاتهم حول الجلسة. وفي الأخير قامت الباحثة بتقديم الشكر و بتعيين الواجب المنزلي والذي هو كالتالي: قراءة مطوية حول الدافعية للإنجاز ثم قدمت الباحثة شكرها للجماعة التجريبيةعلى حسن التفاعل معها.	* عائد الحصة

دليل تسيير الجلسة السادسة

التاريخ 27أكتوبر2020

رقم الجلسة: 06

عنوان الجلسة: الوعي بالذات

الزمن: 45د نوع الجلسة: جماعية /تدريب

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	
التدريب	30 د	* اكتساب الثقة بالنفس التعرف على جوانب الذات إقحام التلاميذ في جو يسوده الإيجابية التدريب على العبير على الذات	* استعمال المحاضرة والمناقشة. * الحوار والشرح. * لعب الادوار	*مناقشة الواجب المنزلي *طلبت الباحثة من التلاميذ الغير مشاركين في الجلسة التي سبقت التخيل بأن كل واحد منهم مرشح ليكون رئيس للصف الدراسي، وحتى يقع عليه الاختيار لابد من عمل حملة دعائية صادقة تبين فيها قدراته وصفاته المميزة والمحببة من زميلاتها في الصف. وتتمثل هذه الدعاية بالرسم أو الكتابة أو التمثيل وذلك حسب الرغبة. وبعد انتهائهن من ذلك تم الطلب من كل عضوة أن تقدم نفسها بالطريقة التي اختارها لحملته الدعائية، وبعد انتهائها من ذلك يقوم باقي الاعضاء بمناقشته ومحاورته وتقديم التغذية الراجعة لبعضهم ويستمر ذلك حتى ينتهي الجميع من تقديم أنفسهم، وبعد ذلك قُدمت لهم التغذية الراجعة، مع التأكيد أن لكل إنسان قدراته وصفاته ومهاراته الحيوية من قبل الآخرين، ولكنه لا يدرك ذلك أحياناً.	.الطلاقة و التعبير الشفهي عن الذات
نهاية الجلسة	5د د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة والتدرب في المنزل بهدف تعلم كيفية تطبيق تقنية التنفس البطيء والعميق المنتظم.	* تقنية التنفس البطيء والمنتظم *الواجب المنزلي *التغذية الراجعة.	*قيام الباحثة بعرض كيفية القيام بتقنية *تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة *تقديم الشكر للمجموعة الارشادية وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة.	

دليل الجلسة السابعة

التاريخ 08نوفمبر2020

رقم الجلسة: 07

عنوان الجلسة: الثقة بالذات

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعية/إكتساب المهارة

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تدعيم العلاقة بين العميل و الفاحص و تقييم مدى تأثير الجلسة	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة التجريبية ، وتوضيح أهداف الجلسة. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	التمهيد
إكتساب مهارة	35 د	إلى تقدير الثقة بالذات لدى أعضاء المجموعة.	* النمذجة لعب الادوار التعلم باللعب المناقشة و الحوار	*مناقشة الواجب المنزلي إستعانت الباحثة بقصة تم حكايته على التلاميذ للطفلة لديها مشاعر وأحاديث ذاتية سلبية حول ذاتها ومدى قدرتها على النجاح. وبعد الانتهاء من عرض القصة، تم الطلب من إحدى أعضاء المجموعة أن تمثل دور المعلمة والعضوة الأخرى تمثل دور الطفلة التي دارت حولها أحداث القصة، وطُلب من باقي الأعضاء الإنصات للنشاط، لمناقشة ما يدور من حوار بين المعلمة والطالبة. وقد يكون مضمون الحوار بالنسبة للمعلمة معد مسبقاً على بطاقة خاصة بذلك. وبعد الانتهاء من أداء الأدوار من قبل العضوتين يطُلب من باقي أعضاء المجموعة، إبداء آرائهم حول الحوار، وبعد الانتهاء من الاستماع لأرائهم سيطلب منهم التغذية الراجعة	ربط الجلسات بتمرينات مادة الحساب. إكتساب مهارة تعلم
نهاية الجلسة	5 د	*تعلم تقنية التنفس العميق البطيء والمنتظم . *معرفة مدى تأثير الجلسة على الجماعة التجريبية	* التغذية الراجعة. * الواجب المنزلي	*تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة *اعطاء الواجب المنزلي يتمثل في المواصلة في التدريب على تقنية التنفس العميق البطيء والمنتظم	عائد الحصة

دليل الجلسة الثامنة

التاريخ 10نوفمبر 2020

رقم الجلسة: 08

عنوان الجلسة: تقدير الذات الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب.

الزمن:45د

نوع الجلسة: جماعية/إكتساب مهارة

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تدعيم العلاقة بين العميل والفاحص ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	
التدريب	30 د	* التعرف على الأنماط المختلفة للتفكير والتركيز على *تحليل الأفكار غير المنطقية ومساعدة أعضاء المجموعة على تكوين أفكار منطقية *تعليم أعضاء المجموعة كيفية تصحيح أنماط تفكيرهم السلبي وفق فنيات فنية اعادة البناء المعرفي	* استعمال المحاضرة الحوار و المناقشة - فنية اعادة البناء المعرفي.	*مناقشة الواجب المنزلي * شرح أنماط التفكير المختلفة والتركيز على الخاطئة منها ، وأن الانسان كثيرا ما يتصرف حسب ما يحمله هو من أفكار وليس حسب ما يتطلبه الموقف شرح أخطاء الفهم والتفسير التي تحدث عند الفرد مما يشوه تقديره لذاته و الأكاديمية خاصة. ثم قامت الباحثة بالطلب من أعضاء المجموعة إغماض أعينهم وترديد الجملة الآتية "مهما تكلم الآخرين عني، فأنا لا أزال جديرة بالتقدير والاحترام" عشرة مرات، وبعد الانتهاء من ذلك سيتم إخبارهم بأنه سيتم وصفهم ببعض العبارات السلبية مع الطلب منهم كتابة أوراق بعبارات سالبة. ومن أمثلة هذه العبارات السلبية التي تم وصفهم بها " أنت غبي " أنت لا تفهم" "أنت كسولة و من ثم تمزيقها	معرفة أعضاء الجماعة التجريبية أنماط التفكير الخطأومحاولةاك سابهم التفكير الإيجابي.
نهاية الجلسة	5 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية التدريب على كيفية تطبيق الاسترخاء العضلي *تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية.	* التحفيز *التغذية الراجعة. *الاسترخاء العضلي	* حث الجماعة التجريبية على مواصلة التدريب على التقنية المستخدمة كتكرار عبارات إيجابية خارج الحصص التدريبية. *تقوم الباحثة بقراءة مع عرض كيفية القيام بتقنية الاسترخاء العضلي .*تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية ذكر انطباعاتهم حول الجلسة. *في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي يتمثل في حصر وتدوين الأفكار الإيجابية نحو الذات التي تسبب له قلقا حين تذكر اختبار شهادة التعليم المتوسط.	* عائد الحصة

دليل الجلسة التاسعة

التاريخ 14 نوفمبر 2020

رقم الجلسة: 09

عنوان الجلسة: إدراك الجوانب الإيجابية في الشخصية

الوسائل المستخدمة: صندوق مبطن بمرآة.

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعية/إرشادية

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تدعيم العلاقة ا بين العميل والفاحص ، و تقييم مدى تأثير الجلسة السابقة على الجماعة التجريبية.	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	
التدريب	30د	تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة أعضاء المجموعة على إدراك الجوانب الإيجابية في الشخصية. كذلك التركي على الشخص في حد ذاته وجعله ينطلق من نفسه و أن السعادة نابعة منه	* المناقشة. * الحوار	*مناقشة الواجب المنزلي * وسيتم ذلك عن طريق استخدام صندوق مبطن من الدخل بورق عاكس، ثم إبلاغ أعضاء المجموعة أن من ينظر إلى داخل هذا الصندوق سوف تظهر له صورة الشخص الذي يحبه. وبعد ذلك سيتم الطلب من كل عضوه أن تنظر بداخل الصندوق على ألا تخبر أحدا بما تشاهده (ترى صورتها.) وبعد انتهاء جميع الأعضاء من النظر داخل الصندوق، تم سؤال كل عضوه من أعضاء المجموعة الأسئلة الآتية: هل أنت سعيدة بما رأيت؟، هل تحبين الشخص الذي رأيت صورته بداخل الصندوق؟ ولماذا؟، كيف يمكنك أن تكونين شخصية مميزة؟ وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة، تمت عملية المناقشة والحوار وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل عضو.	إكتساب مهارة التعبير و التفكير المتمركز حول الذات وأن التعرف على الجانب الإيجابي منطلق لتوجه جديد في الحياة
نهاية الجلسة	5 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة التجريبية * والتدرب في المنزل على كيفية تطبيق التقنيات المستخدمة	* التحفيز *التغذية الراجعة.	* في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي و ذكر انطباعاتهم عن الجلسة.	* عائد الحصة

دليل الجلسة العاشرة

التاريخ :17 نوفمبر 2020

رقم الجلسة: 10

عنوان الجلسة: إدراك الجوانب الإيجابية في الحياة المدرسية

الوسائل المستخدمة:الالوان، أوراق

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعية/إكتساب مهارة

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	
التدريب	40 د	* تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة أعضاء المجموعة على إدراك الجوانب الإيجابية في الحياة المدرسية	* المناقشة * التعزيز الإيجابي التعبير بالرسم	*مناقشة الواجب المنزلي * عن طريق القيام بنشاط تمثل برسم أشكال أو رموز أو صورة لها معنى في حياتهن المدرسية سواء كان شيئاً يحبينه أو يكرهنه، وبعد الانتهاء من عملية الرسم يتم الطلب من كل عضوه أن يشرح رسمته، ولماذا هذه الرموز لها معنى في حياتها. وبعد انتهاء جميع الأعضاء. وبعد انتهاء جميع الاعضاء من ذلك تمت عملية المناقشة والحوار مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.	التعرف على ما يزعج التلاميذ من ذوي صعوبات التعلم ويسبب لهم الحزن و الضيق إتجاه الحياة المدرسية
نهاية الجلسة	10 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة التجريبية	* التحفيز *التغذية الراجعة.	* في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي يتمثل تطلب الباحثة من كل أعضاء الجماعة ذكر انطباعاتهم عن الجلسة.	* عائد الحصة

دليل الجلسة الحادي عشر

التاريخ 24 نوفمبر2020

رقم الجلسة: 11

عنوان الجلسة: الشعور بالانتماء (01).

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعية /إرشادية

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	5 د	تدعيم العلاقة الإرشادية بين مرشد ومسترشد ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة التجريبية، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	تغذية راجعة
التدريب	30 د	* تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة أعضاء المجموعة على التوافق مع رفاقهم وتعزيز الانتماء للمدرسة. التعرف على الفكرة التي يتبناها اعضاء المجموعة الارشادية ، شرحها ومناقشتها مع محاولة تفنيدها وتوضيح سلبياتها وإيجاد بدائل لها	* الشرح، المناقشة استعمال أمثلة الجدل والإقناع المحض والتفنيد.	*مناقشة الواجب المنزلي * التعرف على درجة تماسك أعضاء المجموعة ومدى تألفهم وانسجامهم مع بعض. المجموعة على التوافق مع رفاقهم وتعزيز الانتماء للمدرسة. وسيتم ذلك باستخدام بطاقة تتضمن (4) أسئلة تهدف إلى تحقيق ذلك، ثم الطلب من كل عضو أن يجيب عليها، وبعد الانتهاء من ذلك تمت عملية مناقشة مختلف الإجابات مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة. وسيتم بعد ذلك عمل تمرين تمثل برسم الخطيين متوازيين على الأرض، والطلب من إحدى أعضاء المجموعة الوقوف بين الخطين وتخيل أي عمل تحب إنجازه أو يكون من هواياته، ثم يقوم بتمثيله وهي واقفة بين الخطيين مع تشجيعها وتحفيزها من قبل باقي العضوات. وبعد الانتهاء يصافحه جميع الاعضاء ويدخل بدلاً منه عضوه أخرى وهكذا يستمر التمرين حتى يؤدي جميع الاعضاء نفس * الدور. وبعد ذلك تتم عملية حوار ومناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة	التحاور والعبير ولفت انتباه التلاميذ بموجب الإنتماء الى الجماعة المدرسية .
نهاية الجلسة	5 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية * تقييم مدى قدرة المجموعة على استيعاب مضمون الجلسة. *تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية.	* التحفيز *التغذية الراجعة.	* تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة ذكر انطباعاتهم حول الجلسة ومدى استفادتهم منها وماهي إجابتيها وسلبياتها. *و في ا خر الجلسة تم تقديم الشكر للأعضاء المجموعة.	* عائد الحصة

دليل الجلسة الثانية عشر

التاريخ 27نوفمبر 2020

رقم الجلسة: 12

عنوان الجلسة: :الشعور بالانتماء(02)

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعية/أكتساب مهارة

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	5 د	تدعيم العلاقة بينالعميل والفاحص ، و تقييم مدى تأثير الجلسة السابقة على الجماعة التجريبية.	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة ا ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	
التدريب	30 د	*التعرف على الفكرة التي يتبناها اعضاء المجموعة الارشادية ، شرحها ومناقشتها مع محاولة تفنيدها وتوضيح سلبياتها وإيجاد بدائل لها	* الشرح ، الحوار و المناقشة طرح الأسئلة الجدل، والإقناع استعمال التعزيز	*مناقشة الواجب المنزلي * التعرف على درجة تماسك أعضاء المجموعة ومدى تالفهم وانسجامهم مع بعض. *المجموعة على التوافق مع رفاقهم وتعزيز الانتماء للمدرسة. وسيتم ذلك باستخدام بطاقة تتضمن (4) أسئلة تهدف إلى تحقيق ذلك، ثم الطلب من كل عضو أن يجيب عليها، وبعد الانتهاء من ذلك تمت عملية مناقشة مختلف الإجابات مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة. وسيتم بعد ذلك عمل تمرين تمثل برسم الخطيين متوازيين على الأرض، والطلب من إحدى أعضاء المجموعة الوقوف بين الخطين وتخيل أي عمل تحب إنجازه أو يكون من هواياته، ثم يقوم بتمثيله وهي واقفة بين الخطيين مع تشجيعها وتحفيزها من قبل باقي العضوات. وبعد الانتهاء يصافحه جميع الاعضاء ويدخل بدلاً منه عضوه أخرى وهكذا يستمر التمرين حتى يؤدي جميع الاعضاء نفس الدور . وبعد ذلك تتم عملية حوار ومناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة .	التحاور والعبير ولفت انتباه التلاميذ بموجب الإنتماء الى الجماعة المدرسية .
نهاية الجلسة	10 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة التجريبية *تقييم مدى قدرة المجموعة على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية. -تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية.	* التحفيز *التغذية الراجعة.	*تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة * و في ا خر الجلسة تم تقديم الشكر تقديم واجب منزلي متمثل في تمرينات مادة الحساب.	* عائد الحصة

دليل الجلسة الثالثة عشر

التاريخ

رقم الجلسة: 13

عنوان الجلسة: الشعور بالكفاية الشخصية اتجاه المدرسة

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعية/إرشادية

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تدعيم العلاقة بين العميل والفاحص ، و تقييم مدى تأثير الجلسة الارشادية السابقة على الجماعة الارشادية.	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	
التدريب	30 د	*التعرف على الفكرة التي يتبناها اعضاء المجموعة ، شرحها ومناقشتها مع محاولة تفنيدها وتوضيح سلبياتها وإيجاد بدائل لها. تهدف هذه الجلسة ايضا إلى مساعدة عضوات المجموعة على تحقيق الشعور بالكفاية الشخصية المتعلقة بالدراسة.	* الشرح ،المناقشة، طرح الأسئلة الجدل والمواجهة و الحوار لتفنيد ودحض الافكار السلبية والإقناع والتعزيز استخدام أسلوب الدعابة والسخرية من الأفكار السالبة * تطبيق فنية لعب الادوار و قلب الدور .	*مناقشة الواجب المنزلي * التعرف على درجة تماسك أعضاء المجموعة ومدى تالفهم وانسجامهم مع بعض. *شرح الفكرة مع توضيح الجانب السلبي منها ، ذكر سلبيات هذا الفكرة وتأثيرها على الدافعية للإنجاز وضعف التحصيل محاولة دحض وتفنيد الفكرة وإعطاء بدائل إيجابية لها. * ، ثم تقوم الباحثة والمجموعة الارشادية بتمثيل هذه المواقف ولعب الادوار وقلب الدور فيها وهي فنية سلوكية تساعد الفرد على استبصار مشكلته وقدرته على اعادة تنظيم وبناء المجال النفسي والاجتماعي الجديد ومن تم تعديل سلوك جديد ، كما تهدف لتعلم المهارات التوكيدية والاجتماعية و تستخدم هذه الفنية لمساعدة المسترشدين على ممارسة السلوكيات التي يرغبون في أن تنمو لديهم. وسيصبحون اكثر وعيا بانفعالاتهم واسلوب تفاعلهم الشخصي إتجاه الكفاية المدرسية. وتم ذلك عن طريق عرض قصة افتراضية لإحدى التلاميذ وبعد الانتهاء من عرض القصة تم نمذجة حوار بين هذه التلميذة وأمها، وبعد الانتهاء من هذه النمذجة سيتم الطلب من جميع العضوات القيام بنمذجة هذا الحوار مع بعضهم بعضاً، وبعد الانتهاء من ذلك سيتم عملية نقاش وحوار ركزت على كيفية تنمية الشعور بالكفاية الشخصية	*معرفة أعضاء الجماعة الارشادية مدى تأثير الأفكار هم السلبية على حالتهم النفسية ودافعيتهم للإنجاز وتحصيلهم الدراسي إتجاه مادة الحساب
نهاية الجلسة	5 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة الارشادية. *تقييم مدى قدرة المجموعة الارشادية على استيعاب مضمون الجلسة الارشادية. تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية.	* التحفيز *التغذية الراجعة.	* *تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول الجلسة في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي ، حيث كلف أعضاء المجموعة الارشادية بقراءة كتب علمية، لاكتساب التفكير العلمي	* عائد الحصة

دليل الجلسة الرابعة عشر

التاريخ 03 ديسمبر 2020

رقم الجلسة: 14

عنوان الجلسة: تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها.

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعية/إكتساب مهارة

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	5 د	تدعيم العلاقة بين العميل وفاحص، و تقييم مدى تأثير الجلسة السابقة على الجماعة التجريبية.	التسخين (Warming up)	* الترحيب أعضاءبالمجموعة ، وتوضيح أهداف الجلسة. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	
التدريب	30 د	* التعرف على الفكرة وشرحها الفكرة و توضيح الجانب اللاعقلاني منها - العمل على تغيير وتعديل هذه الفكرة اكساب المسترشدين انماط التفكير الايجابي. مساعدة تلاميذ المقبلين على إمتحان المرحلة الابتدائية على كيفية تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها	* الشرح ،المناقشة، طرح الأسئلة الجدل والمواجهة و الحوار لتفنيد ودحض الافكار السلبية إتجاه الحياة المدرسية والإقناع والتعزيز استخدام أسلوب الدعابة والسخرية من الأفكار الخاطئة -	*مناقشة الواجب المنزلي * التعرف على درجة تماسك أعضاء المجموعة ومدى تالفهم وانسجامهم مع بعض. * وتم ذلك عن طريق تأدية تمرين يتمثل برسم الأعمال المدرسية التي كان يرغب كل عضو في عمله واستطاع إنجازه فعلاً، وبعد الانتهاء من ذلك يعرض كل عضو رسمته ويشرحها ومن ثم تُناقش من قبل باقي التلاميذ مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة. وبعد ذلك توزع على كل عضو مفكرة صناع النجاح ، التي تم إعدادها لغايات تحقيق أهداف هذا البرنامج، وتم تدريبهن على كيفية استخدامها بصورة مبسطه، وبعد ذلك طُلب من كل منهن التخطيط لليوم القادم، وكذلك التخطيط لكل يوم باستخدام المفكرة، وبعد الانتهاء من ذلك تم تأدية تمرين تمثل بالطلب من كل عضوة أن ترسم صورة واضحة في مخيلته وعندما تتضح هذه الصورة يقوم برسمها على الورق، وبعد الانتهاء من الرسم يعرض كل عضو رسمته ويشرحها وبعد ذلك تُناقش من قبل باقي الاعضاء، حتى يتم التوصل إلى حلول للمعيقات التي قد يواجهونها في تحقيق أهدافهم .	*معرفة أعضاء الجماعة الارشادية مدى تأثير الأفكار هم السلبية على حالتهم النفسية ودافعيتهم للإنجاز التعبير عن أهدافه المسطرة للاجتياز المرحة الابتدائية.
نهاية الجلسة	10 د	*معرفة مدى تأثير الجلسة على أعضاء المجموعة *تقييم مدى قدرة المجموعة التجريبية على استيعاب مضمون الجلسة -تحفيزهم على تغيير أفكارهم السلبية بأفكار ايجابية واكسابهم التفكير العلمي والمنطقي.	* التحفيز *التغذية الراجعة.	**تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة التجريبية انطباعاتهم حول الجلسة. في نهاية الجلسة تم تقديم الشكر وتحديد الواجب المنزلي، حيث كلف أعضاء الجماعة التجريبية بحصر و تدوين الأفكار الايجابية التي تسبب له الفرح حينما يتذكرون اختبار شهادة التعليم المتوسط. *تبليغ الجماعة التجريبية بأن الجلسة المقبلة سوف تكون تقييمية (قياس بعدي).	* عائد الحصة

دليل الجلسة الخامسة عشر

التاريخ //

رقم الجلسة: 15

عنوان الجلسة: تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعية /إرشاد

مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	10 د	تقييم مدى تأثير الحصة السابقة على أعضاء الجماعة الارشادية واستعدادهم للتقييم.	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة الارشادية ، وتوضيح أهداف الجلسة التدريبية. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسة السابقة	
	30 د	* تهدف هذه الجلسة إلى مساعدة تلاميذ المقبلين على إمتحان المرحلة الابتدائية على كيفية تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها	التعزيز، الثناء والشكر تقديم أفكار للتخطيط الاستراتيجي المستقبلي	*مناقشة الواجب المنزلي * تقديم مجموعة من التوصيات والمهارات لتفادي الوقوع في الأفكار السلبية إتجاه الرسوب أو إتجاه مادة الحساب والتي تؤدي الى تدني الدافعية للإنجاز وتدني التحصيل الدراسي. وزعت الباحثة على كل عضو مفكرة صناع النجاح ،لغايات تحقيق أهداف هذا البرنامج، وتم تدريبهن على كيفية استخدامها بصورة مبسطه، وبعد ذلك طُلب من كل منهن التخطيط لليوم القادم، وكذلك التخطيط لكل يوم باستخدام المفكرة، بعد الانتهاء من ذلك تم تأدية تمرين تمثل بالطلب من كل عضوة أن ترسم صورة واضحة في مخيلته وعندما تتضح هذه الصورة يقوم برسمها على الورق، وبعد الانتهاء من الرسم يعرض كل عضو رسمته ويشرحها وبعد ذلك تُناقش من قبل باقي الاعضاء، حتى يتم التوصل إلى حلول للمعيقات التي قد يوجهونها في تحقيق أهدافهم . تشجيع التلاميذ على إبداء الرأي في البرنامج، حتى يمكن الوقوف على مدى جودته و فعاليته	*معرفة أعضاء الجماعة الارشادية مدى تأثير طريقة عزوهم للنجاح والفشل في الدراسة على الدافعية للإنجاز.
نهاية الجلسة	15 د	*انهاء البرنامج التكفلي وتشجع أعضاء المجموعة التجريبية على مواصلة تطبيق المهارات المكتسبة على المدى البعيد.	*التغذية الراجعة.	* إنهاء الجلسة بأخذ انطباعات أعضاء المجموعة التجريبية وتقديم الشكر على المشاركة في البرنامج الإرشادي على المجهودات المبذولة منذ بداية البرنامج الارشادي حتى نهايته وتشجيعهم على مواصلة تطبيق الفنيات المقدمة خلال الجلسات الارشادية. *تطلب الباحثة من أعضاء الجماعة الارشادية انطباعاتهم حول البرنامج الارشادي. *تبليغ الجماعة التجريبية بأن الجلسة الارشادية المقبلة سوف تكون تقييمية	* عائد الحصة

دليل السادسة عشر

التاريخ //

رقم الجلسة: 16

عنوان الجلسة: الجلسة الختامية

الزمن: 45د

نوع الجلسة: جماعيةإرشادية

ا مراحل الجلسات	المدة	أهداف الجلسة	الفنيات المستعملة	محتوى الجلسة	أهمية الجلسة
مدخل الجلسة	5 د	تقييم مدى تأثير البرنامج التكفل النفسي على أعضاء الجماعة التجريبية واستعدادهم للتقييم	التسخين (Warming up)	* الترحيب بالمجموعة التجريبية ، وتوضيح أهداف الجلسة الارشادية. * تقديم ملخص ما جاء في الجلسات السابقة.	
تقييم بعدي	30 د	* تقييم مدى تأثير البرنامج التكفل النفسي على الجماعة التجريبية على المدى البعيد. تهدف هذه الجلسة إلى تلخيص أبرز ما تم من فعاليات في الجلسات السابقة، والتأكيد على الهدف الرئيس للبرنامج. واستيضاح ايجابيات البرنامج عن طريق استمارة التقييم النوعي الختامي للبرنامج التي تمإعدادها لهذا الغرض. كما تم إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمية	التعزيز، الثناء والشكر تطبيق مفهوم الذات الأكاديمية لتقييم فعالية البرنامج على المجموعة التجريبية	* المناقشة حول مدى تأثير البرنامج في حياتهم اليومية توزيع مقياس مفهوم الذات الأكاديمية *تقديم مجموعة من التوصيات والمهارات لتفادي الوقوع في أفكار سلبية إتجاه مادة الحساب والتي تؤدي الى تدني الدافعية للإنجاز وتدني التحصيل الدراسي. وتم بعد ذلك توديعهم، بعد تأكيد أهمية وضرورة الحضور لجلسة المتابعة في موعد تم الاتفاق معهم عليه، إضافة إلى تأكيد ضرورة الاستمرار بممارسة ما تم تعلمه واكتسابه في هذا البرنامج في حياتهم اليومية	*ملاحظة اذا كانت النتائج مستمرة من خلال القياس التتبعي
نهاية الجلسة	15 د	*انهاء البرنامج االتكفل النفسي وتشجيع أعضاء المجموعة التجريبية على مواصلة تطبيق المهارات المكتسبة على المدى البعيد.	التعزيز،الثناء والشكر مقياس مفهوم الذات الأكاديمية	* إنهاء الجلسة الإرشادية بأخذ انطباعات أعضاء المجموعة الارشادية حتى يمكن الوقوف على مدى جودة و فعالية برنامج التكفل النفسي وتقديم الشكر لهم على مشاركتهم وعلى المجهودات المبذولة منذ بداية البرنامج حتى نهايته وتشجيعهم على مواصلة تطبيق الفنيات المقدمة خلال الجلسات في حياتهم اليومية.	

رقم الجلسة	تصحيح	الملاحظة