مقدمة:

أشار كيرك إلي وجود أطفال لديهم صعوبات تعلم ناتجة عن اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات التي لها علاقة بالفهم واللغة الشفوية والمنطوقة أو المكتوبة ولها أعراض تتمثل في الانتباه والتفكير والقراءة أو الكتابة والتهجة والعمليات الحسابية بحيث لا تشمل الأطفال دوي الإعاقات الأخري مثل الإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو الحركية علي الرغم من أن مثل هذه الإعاقات قد تكون مرافقة لذوي صعوبات التعلم (سعيد العزة 2002م).

استخدمت مكون التناقض بين القدرة العقلية والتحصيل الفعلي في معرض تحديدها لمفهوم صعوبات التعلم كما ورد في (السيد عبد الحميد 2003-36-56) حيث أشارت إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون تناقضا (تباعدا) تعليميا بين قدراتهم العقلية العامة ومستوي انجازهم الفعلي وذلك من خلال ما يظهر لديهم من اضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل في الجهاز العصبي المركزي بينما لا ترجع اضطرابات التعلم لديهم إلى التخلف العقلي أو الحرمان الثقافي أو التعليمي أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الحرمان الحسي.

أكد (مراد علي، 2006) أن فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الفئات التي يصفها بأنها فئة ذوي المحنة التعليمية التي لا ترجع إلى سبب واضح وظاهر، ولكنها تعود إلى سبب كامن وخفي وليست مثل أي مرض أو عرض لأي مرض مثل الصداع أو غيره يستطيع أن يشكو منه الطفل إلى المحيطين به، وبالتالي يمكنهم اتخاذ اللازم أمام هذه المشكلة الواضحة، وكذلك لا يستطيع معظم الأطفال أن يشكو منها إن لم يكن كلهم. ومن ثم فقد احتل موضوع صعوبات التعلم موقعاً هاماً خلال القرن التاسع عشر والثلث الأخير من القرن العشرين فمع بدايات السبعينيات من القرن الماضي أصبح هذا الموضوع مألوفاً لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة، حيث استخدم معظم المربيين وعلماء النفس مفهوم-صعوبات التعلم في منتصف السبعينيات للدلالة على خصائص محددة.

يعتبر مفهوم الذات هي الصورة التي يري فيها الفرد نفسه علي أساسها ينمي قدراته ويستقل إمكانية وهي مطلب أساسي قي عملية التعليم لأنه كل ما كان الفرد مفهوم ذاته مرتفع كل ما كان له القدرة علي التحصيل الدراسي بصورة اكبر وتجاوز الصعوبات في العملية التعليمية ويتكون مفهوم الذات عادته من النواحي النفسية والشخصية والانفعالية والاجتماعية وتمثل صعوبات التعلم احدي العوائق في التحصيل الأكاديمي المرتفع وان ذوي صعوبات التعلم هي فئة حدية واقرب إلى العاديين من حيث القدرة علي المواءمة وهي فئة غير متجانسة لأنها تظهر في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تتضمن فهم أو استعمال اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة والتفكير والكلام والتهجة والحساب وان مفهوم صعوبات التعلم يمثل فئة كبيرة من التلاميذ لا يدخلون ضمن فئة التلاميذ المعوقين ولكنهم بالأريب بحاجة لمساعدة لاكتساب المهارات المدرسية.

إبان حامد زهران (2003م) أن مفهوم الذات من أهم جوانب الشخصية، ويقصد بمفهوم الذات الفكرة التي يحملها الفرد عن نفسه .

فالصورة التي يـري بهـا الفـرد ذاتـه وعـالمه المحيـط بـه لهـا أهميتهـا فـي العملية التعليمية حيث أن فكرة الفـرد عـن إمكانيـاته وقـدراته تـؤثر تـأثيراً كبيرة علي تحصيله وقد نزع التلاميذ ذو التحصيل العلمي القليل إلي امتلاك مفاهيم ضعيفة عن ذواتهـم وقـدراتهم ولا يجـد التلاميـذ المتـأخرون دراسـيا ملاذا يصفهم بحكـم قـدراتهم الـتي تـترواح دون مسـتوي التلاميـذ العـاديين بقليل بعد أن اعتـبرتهم المدرسـة ضـمن مجموعـة يجـب أن تتلقـي تعليمـا خاصا وكذلك المعلم الذي يعتبرهم اقل فهما لبرنـامجه المدرسـي وإضـافة لعدم وجود مؤسسات ذوي الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة باعتبارهم ليسـوا معاقين ويجب أن يلتحقوا ببرنامج التعليم النظامي مع أقرانهم العاديين.

يصيف حامد عبد السلام (1988-156) آن الصـورة الـتي يـري بهـا الفرد ذاته وعالمه المحيط بـه لهـا أهميتهـا فـي العمليـة التعليمـة حيـث ان فكرة الفرد عن إمكانياته وقدراته توثر تأثيراً كبيرا فـي تحصـيله. الدراسـي أوضـح عـادل العـدل (1996) بـأنه ظـل اعتقـاد سـائد لقـترة طويلـة بـان للجوانب النفسية غيـر المعرفيـة او الوجدانيـة والاجتماعيـة دورا ثانويـا فـي عملية التعليم ولكن بعد البحث والدراسة وجد انه لا يمكـن فصـل الجـوانب غير المعرفيـة وأنهـا ترتبـط بوظيفـة الـدماغ تعمـل كقـوة شـاحنة ونشـطة ومحركة للخطط المعرفية والبيئة الفكريـة كمـا أن السـلوك الظـاهر الـذي يختلف باختلاف الأشخاص مـع تسـاويهم فـي الجـانب المعرفـي يعتـبر دليلا لدور الجوانب الغير معرفية في تحديد السلوك.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في دراسة مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلـم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطـوم بغـرض التوصـل إلـى إجابات عن التساؤلات الآتية:

1. ما هي السـمة العامـة لمفهـوم الـذات وسـط تلاميـذ مراكـز التربيـة الخاصة بمحلية الخرطوم.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلـم وتبعـاً للنـوع وسـط تلاميـذ مراكـز التربيـة الخاصـة بمحليـة الخرطوم.
3. هل توجد فروق في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمتغيـر العمري وسط التلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
4. هل توجد فروق في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمتغيـر التعليمي للأب وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
5. هل توجد فروق في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمتغيـر التعليمي للأم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الفئة التي يتصدى لدراسـتها ويمكـن إجمالها في النقاط التالية:

1. تساعد نتائج البحث في مسـاعدة ذوي صـعوبات التعلـم فـي معرفـة مفهوم الذات.
2. الخروج بتوصيات قد تفيد التعامل مع ذوي صعوبات التعلم مستقبلا.
3. إضافة دراسة علمية للمكتبة الأكاديمية لمحاولة إكمال بعـض جـوانب الدراسات السابقة.

4. أهمية مفهوم الذات في عملية التعليم.

الأهداف:

يهدف البحث لتحقيق الأهداف التالية:

1. الوصول إلى معرفة لمساعدة ذوي صعوبات التعلم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
2. الكشف عن ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للنوع وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
3. الكشف عما إذا كان فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمتغير العمري وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
4. الكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمتغير التعليمي للأب وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
5. الكشف عما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمتغير التعليمي للأم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

فروض البحث:

قامت الدراسة علي الفروض التالية:

1. يتميز مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم بالانخفاض وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعا للنوع وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعا للمتغير العمري وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمتغير التعليمي للأب وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمتغير التعليمي للأم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

حدود الدراسة:

تتمثل في حدود الدراسة في دراسة مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

الحدود الزمانية: (2013-2014م).

الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

- **مفهوم الذات:** أبان محمد عماد الدين (2010) أنه يمكن أن نعرف الذات بأنها: المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر في البيئة المحيطة "أو بعبارة أكثر إجرائية يمكن أن نقول" إن الذات –كما يدركها الفرد- هي ذلك المفهوم الذي يكونه

الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التي يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة، وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه".

- **مفهوم الـذات**: تعريـف حامـد زهـران (2003م) هـو تكـوين معرفـي منظـم موحـد ومتعلـم للمـدركات الشـعورية والتصـورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسـيا لـذاته. ويتكون مفهـوم الـذات مـن أفكـار الفـرد الذاتيـة المنسـقة المحـددة الأبعاد عن العناصـر المختلفـة لكينـونته الداخليـة والخارجيـة ووظيفـة مفهوم الذات وظيفة دافعيـة وتكامليـة وتنظـم عـالم الخـبرة المتغيـر الذي يوجد الفرد في وسطه ولذا فإنه ينظم ويحدده السلوك.
- **التعريف الإجرائي لمفهوم الذات:** يعرف مفهـوم الـذات إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص فـي مقيـاس مفهـوم الذات المستخدم في الدراسة.
- **تعريف صعوبات التعلم:** أبان (Kuder) المذكور في (سليمان طعمة الريحاني، 2010) أن مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الإضطرابات التي تشتمل على مجموعات فرعية مختلفة. وعلى نحو عام، فإن صعوبات التعلم تعتبر من المشكلات التي قد يعاني منها بعض الطلبة في سنوات المدرسة وحياة الرشد.
- **تعريف صعوبات التعلم:** هو مصطلح عام يشير إلى مجموعة غيـر متجانسـة مـن الاضـطرابات الـتي تعـبر عـن نفسـها مـن خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو التحـديث أو القــراءة أو الكتابــة أو الاســتدلال أو القــدرات الرياضــية وهــذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلـى خلـل في الجهاز العصبي المركزي ويمكن أن تحدث خلال حيـاة الفـرد كمـا يمكــن أن تكــون متلازمــة مــع مشــكلات الضــبط الــذاتي والإدراك والتفاعل الاجتماعي لكـن هـذه المشـكلات لا تنشـي بـذاتها صـعوبات التعلـم ومـع أن صـعوبات التعلـم تحـدث متزامنـة مـع بعـض ظـروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعـالي جوهري أو مؤثرات خارجية مثل فروق ثقافية أو تـدريس /تعليـم غيـر كافي أو غير ملائم إلا أنها – أي صعوبات التعلم – ليست نتيجـة لهـذه الظروف أو مـؤثرات (اللجنـة الأمريكيـة 1994م NJCLD المشـتركة لصعوبات التعلم).
- **مراكز التربية الخاصة:** هـي الـتي يتـم فيهـا تقـديم خـدمات تربويــة واجتماعيــة وفــي هــذه المراكــز لا ينفصــل الأطفــال ذوي الاحتياجات الخاصة عن الأطفال العاديين ممـا يتيـح لهـم فـرص أكـبر للدمج الاجتماعي والتفاعل بالإضافة لفرص التعليم.
- **مراكز التربية الخاصة:** أشار سعيد حسني (2009) إلى أنه تقدم هذه المراكز خدمات تربوية واجتماعية لأطفال ذوي الحاجات الخاصة، وهي تقدم خدمات على مدار 12 ساعة. ويكون الدوام فيها منذ الصباح وحتى بعد الظهر، وبعد ذلك يعودون إلى البيت ليتابع ذويهم دراستهم.

- **محلية الخرطوم:** هي احد محليات ولاية الخرطوم، تم اختيـار محلية الخرطوم نسبة لأنها تضم أكبر عدد من مراكز التربيـة الخاصـة والتي يوجد بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- **محليـة الخرطـوم:** هـي عاصـمة السـودان وحاضـرة ولايـة الخرطوم تقع عند التقاء النيل الأبيض بالأزرق (المقرن) ليشـكلا معـاً شمالاً نهر النيل، ومساحتها (650 ميـل مربـع) و(28165 كـم)، خـط عرض (15.96667)، وخط طول (32.86667).

المبحث الأول
مفهوم الذات

مقدمة:

أوضحت سهير كامل (2004) أن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير كبير في كثير من جوانب سلوكه، كما أنه متعلق بشكل مباشر بحالته وشخصيته بوجه عام، ويميل أولئك الذين يرون أنفسهم على أنهم غير مرغوبين ولا قيمة لهم أو سيئين إلى السلوك وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها، كما يميل أصحاب المفهوم الغير واقعي عن أنفسهم إلى التعامل مع الحياة والناس بأساليب منحرفة أو شاذة، وعلى هذا تعد المعلومات الخاصة بكيفية إدراك الفرد لذاته مهمة إذا حاولنا القيام بدور في مساعدة هذا الفرد أو محاولة الوصول إلى تقويمه.

ويلعب مفهوم الذات دوراً محورياً في تشكيل سلوك الفرد وإبراز سماته المزاجية، فكل منا ينحو إلى أن يسلك بالطريقة التي تتفق مع مفهومه عن ذاته.

كل هذا يؤكد أهمية استخدام مفهوم الذات في فهم الشخصية وبالتالي لمعاونة الفرد على حل مشكلاته المختلفة وإعادة توافقه مع البيئة الخارجية، وربما لفهم جوانب شخصيته ووضع قوانين تسهم في التنبؤ بسلوكه في المواقف المختلفة. غير أنه من الضروري أن نلاحظ أن مفهوم الذات وسمات الشخصية ليسا مترادفين بل هما منحيان مختلفان تماماً في تعاملنا مع الفرد، فمفهوم الذات قد لا يقبل الملاحظة بوصفه يمثل تنظيماً إدراكياً للشخصية يمكن استكشافه أو قياسه أو الاستدلال عليه من خلال شواهد وملاحظات معينة، بوصف السلوك دالة لمفهوم الذات.

وقد تزايدت الاهتمامات بدراسة مفهوم الذات ولم تقتصر على النشاط البحثي فحسب، بل امتدت إلى تخصيص مؤتمرات وندوات لدراسته والإسهام في تطويره أو الكشف عن أبعاده النظرية.

ولعل قضية تعريف "مفهوم الذات" وقياسه، تعد من أهم القضايا في هذا المجال، وتبنى أحد وجهات النظر في هذه القضية يؤدي بالضرورة إلى قبول أو رفض مترتبات كثيرة.

ونحن في موقفنا من هذه القضية أكثر لقبول وجهة النظر التي تتعامل مع مفهوم الذات بوصفه استعداداً أو خاصية إدراكية أو تنظيم إدراكي يقبل القياس. (سهير كامل، 2004م)

مفهوم الذات وتعاريفه:

أشارت سهير كامل (2003م) أن أصحاب نظريات الشخصية يختلفون فيما بينهم اختلافاً كبيراً في مدى تأكيدهم الصريح لمفهوم الذات، كما أنهم قد استخدموا مفهوم الذات بمعان متعددة، فقد أُعتبرت الذات مجموعة من العمليات النفسية التي تعمل كمحددات للسلوك أو مجموعة من الاتجاهات والمشاعر التي يكونها الفرد نجاه نفسه، وعلى أي حال فإن الذات تحتل بصورة أو بأخرى مكاناً هاماً في أغلب الصياغات النظرية المعاصرة.

انتشر استخدام مفهوم الذات وزادت أهميته بوصفه وسيلة لدراسة السلوك الإنساني وفهمه – وقد تنوعت التعاريف التي تناولت هذا المفهوم.

فعرف "جيمس" الذات بأنها (المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له جسده، سماته وقدراته، وممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه أعداؤه، مهنته وهوياته والكثير غير ذلك).

والذات عند "ميد" تكونت اجتماعياً ولا يمكن لها أن تنشأ إلا في ظروف اجتماعية وحيث توجد اتصالات اجتماعية، إنه يصبح ذاتاً في حدود اتخاذه للاتجاه الآخر والتعامل مع نفسه كما يتعامل الآخرون.

وتمثل الذات عند "أدلر" (نظاماً شخصياً وذاتياً للغاية يفسر خبرات الكائن الحي ويعطيها معناها، بالإضافة إلى هذا فالذات تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوب الشخص الفريد في الحياة).

وميز "لند هولم" بين الذات الذاتية والذات الموضوعية فتتكون الذات الذاتية من تلك الرموز –الكلمات- مثل التي يكتسب الفرد الوعي بنفسه من خلالها، وعلى حيث تتكون الذات الموضعية من تلك الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها، فالذات الذاتية هي (ما اعتقده في نفسي) والذات الموضوعية هي (ما يعتقده الآخرون فيّ...).

بينما يرى "أنجيل" أن ما يعتقده الشخص عن نفسه نادراً ما يعطي صورة صادقة للواقع لذلك إذا كان سلوك الفرد خاضعاً للذات الرمزية فربما لا يكون سلوكه مناسباً للحاجات الحقيقية للكائن العضوي.

والذات عند "شين" ليس موضوعاً للوعي مثل الجسد بل الأحرى إنها محتوى الوعي وليس لها وجود واقعي خارج هذا الوعي.

ويعتبر "بروتش" الذات نشاط موحداً مركباً للإحساس والتذكر والتصور والإدراك والحجة والشعور والتفكير.

ويرى "هيلجارد" أن الذات هي صورة الإنسان عن نفسه.

وتحدث "كاتل" عن الذات البنائية والذات المثالية، والذات الفعلية.

بينما عرف "سيموندس" الذات بأنها الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه، وكان يرى أنها تتكون من أربعة جوانب: كيف يدرك الشخص نفسه، ما يعتقده إنه نفسه، كيف يقوم نفسه، كيف يحاول من خلال مختلف الأفعال لتعزيز نفسه أو الدفاع عنها.

ويعتبر "ساربينى" (الذات بناءاً معرفياً يتكون من أفكار المرء عن مختلف نواحي وجوده) فقد يكون للمرء مفهومات عن جسده (الذات البدنية) وعن أعضاء الحس لديه وبنائه الفعلي (الذات المستقبلة – الموردة) وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية)، وتكتسب هذه الذوات خلال الخبرة.

والذات عند "روجرز" وهي المفهوم النواة في نظريته عن الشخصية هي الجزء التمايز في المجال الظاهري (وهو مجموع الخبرة) وتتكون من نمط للإدراكات والقيم الشعورية، ويتحدد على أنه تنظيم عقلي معرفي مرن ولكن مستق.

ويرى "البورت" إن قد تستخدم بشكل وصفي للدلالة عن الوظائف الجوهرية في مجال الشخصية.

وتذكر "ويلي" أن مصطلح الذات يستخدم للدلالة عن اتجاهات الفرد، تقويماته لنفسه، أي الفرد كما هو معروف لنفسه.

وأشار "كوبر سميث" أن الذات ما هي إلا تجريد للسمات والخصائص والقدرات الموضوعات والأنشطة التي يمتلكها ويتبعها، وهذا التجريد يتمثل في الرمز (نى) والتي هي فكرة الفرد عن ذاته نحو ذاته.

ويذكر "ياماتو" إن مفهوم الذات يعد بمثابة مركب يتضمن جميع الأوصاف اللفظية الرمزية – التي تدور حول ضمير "الأنا" أو تتصل به.

ويرى "أبيستين" أن مفهوم الذات ما هو في الحقيقة إلا نظرية للذات أو أداة إدراكية لتمثل المعارف والنضال مع العالم الخارجي.

ويتفق كل من "بنستر وأجينو" إن الفرد لا يملك أي مفهوم عن ذاته، ولكن لديه بناء للذات دائم على التغيير وهما يريان أن خبرة مفهوم الذات عبارة عن عملية تفسير أو تأويل مستمر يمارسها الفرد على إمتداد حياته.

ويعرف "عماد إسماعيل" مفهوم الذات بأنه هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد لنفسه باعتباره كائناً بيولوجيا اجتماعياً، أي باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين.

ويعرف "حامد زهران" مفهوم الذات بأنه تكوين معرفي منظم موحد ومتعلم للمدركات الشعورية والمتصورات والتقسيمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد "ويعده تعريفاً نفسياً لذاته" كما أن وظيفة مفهوم الذات وظيفة واقعية وتكامل وتنظيم بلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجه الفرد في وسطه ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك. (سهير كامل، 2003م)

أبانت سهير كامل (2003م) أن مفهوم الفرد عن ذاته هو نتاج لمفهومه لعدد من الذوات الفرعية هي:

الذات الجسمية:

فكرة الفرد عن جسمه، حالته الصحية، مظهره الخارجي، مهاراته.

الذات الأخلاقية والمثالية:

فكرة الفرد عن ذاته من خلال إطار مرجعي مثالي وأخلاقي من ذلك القيمة الأخلاقية، والعلاقة بالله، وإحساس الفرد بكونه شخصاً طيباً، أو غير طيب، ورضاء الشخص عن عقيدته.

الذات الشخصية والنفسية:

وتعكس إحساس الفرد بالقيمة الشخصية، أي إحساسه بأنه شخص مناسب وتقديره لشخصيته دون النظر إلى هيئته الجسمية أو علاقاته بالآخرين.

الذات الأُسرية:

تعكس مشاعر الفرد بالملائمة والكفاءة، وكذلك جدارته وقيمته بوصفه عضواً ذو أسرة، كما تعكس إدراك الشخص لذاته في تعلقها بأقرب دائرة من الرفاق.

الذات الاجتماعية:

تعكس إدراك الذات في علاقتها بالآخرين، حيث تعكس إحساس الفرد بملائمته وقيمته في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين بوجه عام.

وتتضح أهمية الدور الذي تلعبه العوامل الذاتية في مفهوم الذات من خلال معالجة ريمي Reimy له في إطار نظرية العلاج غير الموجه حيث يشير إلى الجوانب الآتية:

1- إن فكرة المرء عن ذاته –من حيث هي نظام إدراكي مكتسب- تخضع لمبادئ التنظيم الإدراكي ذاتها التي تتحكم في الموضوعات المدركة.
2- إن فكرة المرء عن ذاته تنظيم سلوكه، فالمعرفة بوجود ذات أُخرى مختلفة في عملية التوجيه تؤدي إلى إحداث تغيير في السلوك.
3- إن فكرة المرء عن ذاته ترتبط بالواقع الخارجي برباط ضعيف في حالات المرض العقلي.
4- قد تلقى فكرة المرء عن ذاته تقديراً أكبر مما تلقاه ذاته الجسمية، فقد يضحي الجندي في الميدان بنفسه في سبيل القيم الأخلاقية والمثل العليا التي تتضمنها فكرته عن ذاته.
5- يحدد الإطار الكلي لفكرة المرء عن ذاته كيف يدرك المرء المثيرات الخارجية وهل يتذكر المثيرات أم ينساها، وعندما يطرأ تغير على هذا الإطار الكلي لفكرة المرء عن ذاته –على نحو ما يحدث في العلاج- فإن من شأن هذا التغير أن يعدل من نظرته إلى العالم الخارجي. (سهير كامل، 2003م)

مفهوم نمو الذات:

ما هي الذات؟

أبان محمد عماد الدين (2010) أنه يمكن أن نعرف الذات بأنها: المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره مصدراً للتأثير والتأثر في البيئة المحيطة "أو بعبارة أكثر إجرائية يمكن أن نقول" إن الذات –كما يدركها الفرد- هي ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن مجموعة التنظيمات السلوكية التي يمكن أن تصدر عنه نحو البيئة المحيطة، وعلى الأخص بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه".

ويتحدد أي مفهوم –بشكل عام- بناء على إدراك الفرد لصفة أو عدد من الصفات تشترك فيها مجموعة من الأشياء أو المواقف أو الأحداث، وتميزها عن غيرها. فإذا أخذنا مفهوماً بسيطاً كمفهوم "الكرسي مثلاً" نجد أن الصفة التي تشترك فيها مفرداته هي أنها جميعاً أشياء "يجلس عليها" ويتضمن مفهوم "العدوان" صفات مشتركة هي: "إلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم" وهكذا.

وبالمثل فإن مفهوم الذات يتحدد بناء على إدراك الشخص لصفة أو صفات عامة يمكن أن تسند إليه باعتبار أنه قوة متفاعلة مع القوى الأخرى في البيئة المحيطة. أو بعبارة أوضح، باعتباره مصدراً للسلوك في البيئة التي يعيش فيها. ذلك أن مفهوم الذات، كأي مفهوم آخر، إنما ينشأ عن طريق تفاعل الفرد مع بيئته، ولا يمكن تصوره إلا بالنسبة لهذه البيئة، وبالنسبة لردود الأفعال التي تصدر إلى الفرد من هذه البيئة. (محمد عماد الدين، 2010)

مراحل نمو مفهوم الذات:

أكد محمد عماد الدين (2010) أن المراحل التي يمر بها تكوين مفهوم الذات هي:

المرحلة الجسمية:

وتتوج هذه المرحلة الأولى لإدراك الذات عندما يصبح في مقدور الطفل التعرف على صورته الجسمية. وقد قامت تجارب عدة لمعرفة الفترة التي يمكن أن يحدث فيها هذا التعرف، واستخدام في هذه التجارب المرآة وشاشات التلفزيون وغيرها، حيث تعرض صورة الطفل نفسه ثم يلاحظ سلوك الطفل إزاء صورته. غير أن نتائج هذه التجارب في الواقع لم تحسم بعد السؤال: متى يتم تعرف الطفل على صورته الجسمية؟ ففي حين يقرر بعض العلماء أو ذلك يحدث في سنة 12 شهراً يقرر آخرون أنه لا يحدث قبل 24 شهراً (Papousek, 1974), (Amesterdam, 1972) وتسمى هذه المرحلة –على أي حال- بالمرحلة الجسمية في نمو مفهوم الذات.

المرحلة السلوكية البدائية:

وبزيادة قدرة الطفل على الحركة والتحرك تبدأ تنمو لديه تنظيمات سلوكية أكثر تخصصاً، يهدف منها إلى الحصول على الإشباع وإزالة التوتر الناجم عن الجوع أو العطش أو الإثارة الجنسية. وتثبت هذه التنظيمات في صورة عادات ودوافع بحكم تدعيمها، وإن كان المجتمع لا يقرها باعتبار أنها صوراً تلقائية لا يرضى عنها. ويحاول المجتمع بالطبع أن يحل محل هذه العادات البدائية للسلوك عادات ودوافع أخرى، ولكن هذه الأخيرة ليست هي ما يهمنا الآن. فتلك التنظيمات البدائية للسلوك هي ما تدور حوله الذات في هذه المرحلة، وهي ما يمكن أن يقابل في نظرية التحليل النفسي تنظيم "الهو" أو الذات الغريزية وتسمى هذه المرحلة في نمو الذات بالمرحلة "السلوكية البدائية".

المرحلة الاجتماعية:

تتضمن هذه المرحلة عمليتين أساسيتين في حياة الفرد الإنساني بالإضافة إلى عملية ثالثة ثانوية بالنسبة له. العملية الأساسية الأولى هي عملية التنشئة الاجتماعية التي يمر بها كل طفل. والعملية الثانية هي قدرة الطفل الإنساني على استخدام الرموز اللغوية دون غيره من السلسلة الحيوانية. أما العملية الثالثة فهي عملية التعميم. وتتدخل هذه العمليات الثلاثة في تكوين مفهوم الذات في هذه المرحلة الأخيرة، وذلك بناءً على ما تتضمنه من أسس التعلم المعروفة. (محمد عماد الدين، 2010)

تطور مفهوم الذات:

أوضح عزيز سمارة (1999) أن مفهوم الذات هو الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه، ويكون تفكيره وشعوره وسلوكه غالباً متسقاً ومنسجماً مع مفهومه عن ذاته. أو هو مجموعة من القيم والاتجاهات والأحكام التي يملكها الإنسان عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته كشخص. وهو مفهوم متعلم (مكتسب) يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته. ويلخص (ميد) تطور مفهوم الذات في ثلاث مراحل هي:

1- **الأدوار الخاصة:** حيث يقوم الطفل بتجربة الأدوار المختلفة للكبار منفصلة.
2- **الأدوار العامة:** وهنا يتمكن الطفل من لعب أدوار الآخرين جميعاً في الموقف الواحد، ويقوم بتنظيم هذه الأدوار في شكل عام متماسك متكامل، وفي تحديد سلوكه ودوره تبعاً لهذه الأدوار.

3- **الذات المنفردة والذات الاجتماعية:** وفي هذه المرحلة من مراحل تطور مفهوم الذات، تتكون الذات الاجتماعية، من خلال ما يعطيه الآخرون له من أحكام عن جدارته وسلوكه.

ويرى (اريكسون) أن الطفل وقبل أن يتعلم اللغة يستقبل من الأم إحساساً بالرضى يؤثر على مفهومه لذاته. ويتأثر مفهوم الذات وما يدركه الطفل من اتجاهات الأبوين والمعلمين نحوه، فتشير إحدى الدراسات إلى أن الفكرة التي يكونها المعلمون في مفهوم الطفل عن ذاته. ومن الواجبات الأساسية للتربية في البيت والمدرسة مساعدة الطفل على تكوين مفهوم موجب مناسب عن الذات، ومن العوامل التي تعوق ذلك:

1. القصور البدني أو التشوهات الجسمية أو النمو البطيء.
2. البيئة المنزلية المتشددة.
3. الانتماء إلى جماعة الأقلية.
4. البيئة المدرسية المتشددة.

ويعتبر مفهوم الذات بداية لفهم الصحة النفسية للطفل، فالأسوياء يمتلكون صورة واقعية وموجبة عن الذات، والأطفال الذين يحملون مفهوماً سالباً عن الذات هم الأكثر قلقاً، أو الأكثر ميلاً إلى كتمان مواقف الفشل في حياتهم وإنكارها.

ويزيد النقد الذاتي عند الطفل كلما زاد الفرق بين الذات المثالية والذات الواقعية، أي بين ما يجب أن يكون وما هو كائن بالفعل.

وفي نفس الوقت فإن اختفاء النقد الذاتي لا يدل على الصحة النفسية. والايجابية في مفهوم الذات لدى الطفل مرتبطة بإدراكه للايجابية في مشاعر الكبار نحوه، وخصوصاً الوالدين والمعلمين منهم. (عزيز سمارة (1999)

تقييم الذات:

ذكر محمد عماد الدين (2010) إن أي صفة من الصفات التي يتضمنها مفهوم الذات لها ناحيتان: الناحية الأولى: هي ناحية المحتوى، والناحية الثانية: هي ناحية المستوى. وبهذا المعنى نستطيع أن نقول: أنه لا يوجد مفهوم للذات لا يتضمن تقديراً وتقييماً للذات، بدرجة أو بأخرى. فنحن لا نتصور –على الأقل في الثقافة التي نعيش فيها- أن فرداً ما يمكنه أن يصف نفسه، دون أن يضيف إلى ذلك الوصف حكماً من أحكام القيم بشكل أو بآخر فعندما يصف شخص نفسه بأن "يمكن الاعتماد عليه"، أو: "ناجح في حياته العملية"، أو: "سعيد في زواجه"، فإن وصفه لنفسه في كل حالة من هذه الحالات تتضمن عملية تقييم للذات: عل الأقل من حيث أم مثل هذا الوصف للذات يجعل منها شيئاً حسناً مرغوباً فيه، أو شيئاً رديئاً مرفوضاً عنه. (محمد عماد الدين، 2010

الاتجاهات السلبية نحو الذات ونحو الآخرين:

أشار عزيز سمارة (1999) إلى أنه يتمتع الأفراد الأسوياء الأصحاء باتجاهات إيجابية وثقة وطمأنينة نحو الناس ونحو العالم ونحو أنفسهم، إلا أن هناك فترات في حياة كل فرد يشعر فيها بالسلبية والكراهية، أو الميل إلى السلوك العدواني تجاه نفسه وتجاه الآخرين. وتبقى هذه الأنماط السلوكية طبيعية وعادة ما دام الفرد يرجع بعد فترة إلى وضعه الإيجابي الصحي.

ولكن الاتجاهات السلبية نحو الذات ونحو الآخرين تصبح علامة سوء تكيف إذا ما استمرت وسيطرت على سلوك الفرد. وتظهر الاتجاهات السلبية لدى الفرد في الأنماط السلوكية التالية:

الغيرة، الشك، الحقد، الكراهية، الأنانية، العداء، وفي الأنماط السلوكية الشفهية على شكل تعليقات ساخرة متكررة، والتقليل من قيمة الآخرين، والنقد، والنميمة، وشتم الآخرين. وتظهر كذلك في أنماط سلوكيه تجلب الانتباه إليه، وخرق الأنظمة والعادات بشكل فاضح وبلا مبالاة. (عزيز سمارة (1999

الشعور واللاشعور في محتوى مفهوم الذات:

أوضح محمد عماد الدين (2010) أن تكوين الفرد لمفهوم عن ذاته – كما هو الحال في تكوين أي مفهوم آخر- لا يتضمن بالضرورة أن يكون ذلك الفرد واعياً بمحتوى هذا المفهوم، أي قادراً على التعبير عنه أو تحديده تحديداً لغوياً صريحاً. بل إن دراسات الشخصية قد أصبحت تجمع الآن على أن معظم محتوى مفهوم الذات يكون على مستوى لا شعوري.

أما المحتوى الشعوري لمفهوم الذات فإن التعرف عليه يكون أكثر سهولة. ففي هذه الحالة يمثل مفهوم الذات تلك العبارات التي تصدر عن الشخص في وصفه لنفسه

أبعاد مفهوم الذات:

ذكرت إيمان طلحة عباس (2012) أن أبعاد مفهوم الذات هي:

- مفهوم الذات الواقعية (المدركة) Perceived Real Self Concepts:

وتتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الذات كما يتصورها الشخص.

- مفهوم الذات المثالية deal Self-Concept:

وتحتوي على المدركات والتصورات التي يتمنى أن يحققها الشخص.

- مفهوم الذات الاجتماعية Social Self-Concept:

ويطلق عليها مصطلح الشخص العادي ويحتوي على مدركات وتصورات النمو عن ذاته والتي يعتقد الآخرين يحملونها عنه. ثم أضافة بعداً رابعاً.

- مفهوم الذات الخاص Private Self-Concept:

وهو الجزء الشعوري السوي الشخصي جداً أو من خبرات الذات، والذي يقع في المنطقة الحدية بين الشعور واللاشعور والذي هو مستعد للانضمار في اللاشعور قبل أي خبرة أخرى من خبرات الذات، إلا أنه لأهمية والحاجة في حياة الفرد يقاوم هذا الانضمار، وعند الفرد فإنه محتوى مفهوم الذات الخاص الذي يتصف بأنه معظمه مواد غير مرغوب فيها اجتماعياً (خبرات محرمة أو محرجة أو مؤلمة...الخ) لا يجوز إظهاره أو كشفه أو ذكره أمام الناس، وتنشيط حيل الدفاع تماماً للحيلولة دون خروج محتوياته، ومن السهل على الفرد الكشف عن مفهوم الذات الواقع والاجتماعي والمثالي دون اللجو إلى حيل الدفاع ولكن من الصعب جداً الكشف عن مفهوم الذات الخاص (حامد زهران، 2002).

ويقسم رتشارد كولي R..Colly أبعاد ومفهوم الذات إلى بعدين:

1. **الذات المنعكس:** وتعني تخلينا لما نبدو عليه في نظر الآخرين.
2. **الذات الاجتماعية:** تعني انضمام الفرد في جماعات متعددة، كأن يكون عضواً في نادي أو طائفة دينية أو اتجاه فكري معين وتعني فكرة الفرد عن ذاته وعلاقة فكرته عن الآخرين في آن واحد (عبدالسلام العميري، 2005).

ويقسم كاتل cattel مفهوم الذات إلى ثلاثة أبعاد هي:

1- **الذات البنائية:** وهي بمثابة المنظم المؤثر الرئيسي الذي يمارس تأثيراً على السمات الدينامكية في تفاعلات معقدة.
2- **الذات المثالية:** وهي الفرد كما يود أن يرى نفسه.
3- **الذات العقلية:** وهي الذات على النحو الذي يتحقق به في أكثر لحظاته. (عبدالسلام العميري، 2005).

خصائص مفهوم الذات:

ذكر أحمد عطية المذكور في هويداً سر الختم (2010) في دراسته عن خصائص الذات فيقول أن لمفهوم الذات خصائص عدة ثم تناولها من قبل الكثير من الباحثين فوصفوا مفهوم الذات بأنه منظم، متعدد الجوانب، هرمي، ثابت، نمائي، تقيمي، متمايز.

فيما يلي عرض لهذه الخصائص:

1- مفهوم الذات (منظم):

أن خبرات الفرد تتشكل بكل تنوعها مجموعة المعلومات التي يؤسس عليها مفهومه عن ذاته ومن أجل استيعاب هذه الخبرات، ويقوم الفرد بوضعها في زمر وفئات ذات صيغ بسيطة، أنه تنظيم الفئات التي يتبناها بحيث تكون إلى حد ما انعكاساً لتقبله الخاصة (الدوسان، 1995).

2- مفهوم الذات متعدد الجوانب:

هذا الجانب يعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشاركه فيه العديدون ونظام التصنيف هذا قد يتضمن مجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي والجاذبية الجسمية والقدرة (عباس، 1980).

3- مفهوم الذات (هرمي):

يمكن أن تتشكل جوانب مفهوم الذات هرماً فمنه مفهوم الذات العام، وقسم مفهوم الذات العام إلى مكونين مفهوم الذات الأكاديمي الذي يتفرع إلى مجالات وفقاً للمواد الدراسية المرئية تنقسم إلى مجالات أضيق ضمن المواد المدرسية. ومفهوم الذات عبر الأكاديمي الذي يتفرع إلى مفاهيم اجتماعية ونفسية وجسمية للذات والتي تنقسم بدورها إلى جوانب أكثر تحديداً بطريقة متشابهة لمفهوم الذات الأكاديمية (خليل، 1994).

4- مفهوم الذات (ثابت):

مفهوم الذات العام ينقسم بالثبات النسبي، وذلك ضمن المرحلة الواحدة، إلا أن هذا المفهوم قد يتغير من مرحلة عمرية لأخرى وذلك اتجهنا للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد كما أنه كلما اتجهنا نحو الأسفل في هرم مفهوم الذات وجدنا أن المفهوم يعتمد على الحالة المحددة وبالتالي يصبح أقل ثباتاً، وعند قاعدة الهرم نجد أن مفهوم الذات يختلف بشكل واضح حسب اختلاف الحالات. (الجواميس، 1994).

5- مفهوم الذات (نمائي):

حيث تزداد جوانب مفهوم الذات وضوحاً لدى الفرد مع تطوره من مرحلة نمائية إلى أخرى فالأطفال لا يميزون في بداية حياتهم انفسهم عن البيئة المحيطة بهم، وغير قادرين عن التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها. وكلما نما الطفل زادت خبراته ومفاهيمه ويصبح قادر على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكيل إطار مفهوماً واحداً (الجواميس، 1994).

6- مفهوم الذات (تقيمي):

أي أنه ذو طبيعة تقيميه، وهذا لا يغير فقط في أن الفرد يطور وصفه لذاته في موقف معين من المواقف، وإنما يكون كذلك تقييمات لذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تكون تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع الذات المثالية أو يمكنه أن يحدد تقييماته بالإشارة إلى معايير نسبية بمقارنته مع الزملاء. إذا تختلف أهميته ودرجة التقييم باختلاف الأفراد والمواقف أيضاً. (عباس، 1980).

7- مفهوم الذات (متمايز)

السمة الأخيرة لمفهوم الذات أنه متمايز عن المفاهيم ألأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية (الجواميس، 1994)

أنواع مفهوم الذات:

أشارت إيمان طلحة (2012) إلى أن مفهوم الذات ينقسم إلى:

1- مفهوم الذات الايجابي:

يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات ايجابي صوره واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به وكشف عنها بأسلوب تعامله مع الآخرين والذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترامها وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عنه تقبل الفرد لذاته ورضائه عنها.

2- مفهوم الذات السلبي:

ينطبق هذا النوع من مفهوم الذات على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المتعددة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية، بحيث يخرج أصحابها عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع، والتي تجعلنا نحكم على ما تصدر عنه هذه المظاهر السلوكية لسوء التوافق الاجتماعي والنفسي فتضعه في فئة غير فئة الأسوياء (حامد زهران، 1982).

واعتبر كل من ماسن وكونجز (Conges & Massen) أن مفهوم الذات هو مركز التكيف النفسي والسعادة الشخصية والأداء الجيد للدور، ويرى الكثير من العلماء أن مفهوم الذات يتأثر بكثير من العوامل فمنها ما هو داخلي مثل" القدرة العقلية التي تؤثر على تقيم الفرد لذاته ومنها ما هو خارجي مثل: نظرة الآخرين إليه، أي يتأثر مفهوم الذات بعوامل وراثية وبيئة أخرى (إيمان عباس طلحة، 2012)

الاعتبارات لمقياس مفهوم الذات:

يذكر سترين المذكور في إيمان عز (2003) أنه كانت الأغراض المرجوة من قياس مفهوم الذات وأياً كان الأسلوب المعتمد في بنائها فلابد أن نتقيد بالاعتبارات التالية عند وضع المقياس لمفهوم الذات:

1. أن مفهوم الذات ظواهراتي، إدراكي، فالشخص هو الذي يقرر مفهومه عن ذاته وليس الآخرون.
2. لابد للفرد من امتلاك مستوى كافي من إدراك الذات ومعرفة الذات حتى يستطيع أن يقرر مفهومه عن ذاته.

3. ضرورة تقييم مفهوم الذات من خلال التقرير الذاتي، أياً كانت التقنية المستخدمة في الكشف عنه، وهذا يتطلب قدرة لفظية موجودة، ليس مهارة مفترضة.
4. تحديد ما إذا كان المقياس يستخدم لأغراض تجربة أم لأغراض عادية وضرورة توافر الخصائص السيكومترية اللازمة فيه

العوامل المهددة لصحة الذات:

أبان محمد السيد عبد الرحمن (2004) أن ما يتناقض مع إحساسنا بهويتنا وإحساسنا بذاتنا يمكن أن يجعلنا نشك في انطباعاً عن الذات وتوجد ثلاثة أنواع من الأحداث التي تمثل تهديدات مهمة للذات وهي:

أ- الفشل Failures:

تعرضنا الإخفاقات مثل تخطينا في الترقية، أو انتهاء زواج استمر سنوات بالطلاق، إلى تغذية راجعة سالبة عن هويتنا وما يمكن عمله إزاء ذاتنا.

ب- التناقضات Inconsistencies:

تمدنا التناقضات –مثل إصابة شخص سليم بمرض، أو منزل خاو على أم متفرغة- بمعلومات تناقض ما كان نعتقد أنه هويتنا وليس بالضرورة أن تكون الأحداث سالبة حتى تكون غير متسقة، كما يحدث في المناسبات السعيدة مثل الزواج والترقية لمنصب أعلى أو إنجاب طفل وأن يصبح الفرد والداً يحدث عنه تغيير في مفهوم الذات نظراً لأنها تحدث تغيراً ما في حياتنا.

ج- مولدات التوتر Stressors:

حيث تهدد الأحداث المولدة للتوتر صحة الذات: لأنها تتجاوز إمكانياتنا في التعامل معها، ومن الواضح أن الموترات تستقل الأزمات الكبرى مثل فقدان الوظيفة أو موت رفيق الحياة أو حدوث حريق في المنزل، كما تنشا الموترات من الإحباطات فذلك لإحداث تمسنا في إحساسنا بذاتنا.

وظيفة مفهوم الذات:

أبان حامد زهران (2002) أنها وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة عالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه. ولذا فإنه ينظم ويحدد السلوك. وينمو مفهوم الذات تكوينا كنتاج للتفاعل على الاجتماعي جنباً إلى جنب مع الدوافع الداخلي لتأكيد الذات، وعلى الرغم من أنه ثابت إلى حد كبير إلا أنه يمكن تعديله وتغييره تحت ظروف معينة. (حامد زهران، 2002).

مستويات الذات:

أشار حامد زهران (2002) أن من أهم التطورات في نظرية الذات الإطار الذي قدمه فيرنون (1964) فهو يرى أن هناك مستويات مختلفة للذات والفرد يشعر أن له (ذات مركزية) أو (ذات

خاصة) تختلف عن (الذات الاجتماعية) التي تكشف للناس، ومستويات الذات حسب رأي فيرنون هي:

1- الذات الشعورية الخاصة:

كما يدركها الفرد عادة ويعبر عنها لفظياً ويشعر بها وهذه يكشفها الفرد عادة لأصدقائه الحميمين فقط.

2- الذات الاجتماعية أو العامة:

التي يعرضها الفرد للمعارف والأقرباء والأخصائيين النفسين.

3- الذات البصيرة:

التي يتحقق منها الفرد عادة عندما يوضع في موقف تحليل شامل مثل ما يحدث في عملية الإرشاد أو العلاج النفسي الممركز حول العميل.

4- الذات العميقة (أو المكبوتة):

التي تتوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي. (حامد زهران، 2002).

أشكال مفهوم الذات:

أوضح محمود ملكاوي (2010) أن الذات مفهوم فرضي يشير إلى منظومة من العمليات الجسدية، والنفسية المميزة للفرد، لأن أشكال مفهوم الذات ترتبط فيما بينها ارتباطاً قوياً، وتؤثر بعضها ببعض. ومن هذه الأشكال ما أشار إليه (الشناوي وآخرون، 2001) وهي:

1- الذات أو الأنا الفاعلة:

ويعبر عنها اللفظ أنا في اللغة العربية، وغالباً ما يتبعها فعل، أو شعور، أو سلوك، أو إدراك، فتقول أنا أرى، وأنا أحب، أو أنا أريد، أو أنا اعتقد.

2- الذات أو الأنا المفعلة:

وغالباً ما نستخدم لفظ الأنا في حالة وقوع الفعل عليها، ويكون من قبل الآخرين، مثل: قالوا لي، وأخبروني، هاتفوني، وما إلى ذلك.

3- الذات المثالية:

وهي الأنا المتعالية عن الواقع، وقيمتها جوهر الثقافة، أي القيم والضمير والمعايير والجوهر الروحي أو الدين.

4- الذات الموقفية:

وهي الأنا في الموقف المحدد بعناصره المادية، والاجتماعية وتكون ردود أفعال الأنا مباشرة، لأنها تتلقى مؤثرات الوقف مباشرة.

نظريات الذات:

نظرية الذات عند "كارل روجرز" C.Roger's Self Theory:

أوضح عبدالفتاح محمد (1999) أن الذات مفهوم رئيسي في نظرية "روجرز" في الشخصية. ومفهوم الذات هو جشطلت تصوري، متسق، منظم، يتألف من إدركات خصائص الـ"أنا" بمعنى I or Me وإدركات علاقات الأنا بالآخرين وبجوانب الحياة المختلفة وفي ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الإدركات. وكنتيجة لهذا التفاعل مع البيئة، يصير ذلك الجانب الإدراكي بالتدريج مميزاً داخل الذات. هذه الذات المدركة Perceived-Self (مفهوم الذات) تؤثر في الإدراك والسلوك. وتفسير الذات هو الذي يؤثر في كيفية إدراك الشخص لبقية عالمه. وتصير خبرات الذات مغلقة بالقيم، وهذه

القيم هي نتيجة للخبرة المباشرة مع البيئة أو يتشربها الشخص من الآخرين.

ويعتبر "روجرز" الذات كجزء متميز من المجال الظاهري، تتكون من المدركات الشعورية والقيم المتعلقة به "أنا" ويتضمن مفهوم الذات الصورة الرئيسية المتعلقة بـ"من أكون أنا" كمدرس أو طالب أو موظف، أو كشخص له تاريخ معين ومجموعة من المطامح والأهداف. هذا ويستجيب الكائن الحي –ككل منظم- للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته. وذلك أنه إذا كان هناك عدد من الحاجات المحددة، إلا أن هناك دافعاً واحداً أساسياً وهو تحقيق وتأكيد، أو الرفع من قيمة الذات. ويستطيع الفرد أيضاً أن يعبر عن خبراته شعورياً أما إذا أحجم عن التعبير والإفصاح عن هذه الخبرات فإنها تظل باقية في مكامن اللاشعور.

إذن فالميل الأصيل لدى الفرد هو أن يحقق ذاته، وفي هذا السياق يدخل في عملية تقييميه، فالخبرات التي يدركها على أنها باعثة على تقدمه، إنما يقيمها بشكل إيجابي (وبالتالي يقدم نحوها). أما الخبرات التي يدركها على أنها معوقة لتقدمه أو لبقائه فيقيمها سلبياً (وبالتالي يحجم عنها).

وقد أكد "روجرز" على مفهومي الذات المدركة Perceived Self Concept والذات المثالية Ideal Self-Concept، فمفهوم الفرد ذاته وإدراكه لها، يعتبر المركز الذي تدور من حوله كل خبرات الفرد، فهي جزء من المجال الظاهري الذي يتميز تدريجياً عن بقية المجال باعتبار أنه شعور الشخص بكيانه وبوجوده. فهو إذن يتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتمركز حول الذات باعتبارها مصدراً للخبرة والسلوك. وقد عرف "روجرز" الذات المثالية بأنها مفهوم الفرد لذاته كما يود أن يكون عليه، وتكون عليه قيمه المثالية. وهذه القيم قد تمر بخبرات الفرد مباشرة أو قد يمتصها من قيم الآخرين. ويميل الفرد إلى تقبل تلك القيم التي تتفق مع مفهومه عن ذاته، أما تلك التي لا تتفق مع خبراته ولا تتطابق مع مفهومه عن ذاته، فإنها تدرك كمهددات.

وقد أبرز "روجرز" طبيعة هذه المفاهيم وعلاقاتها المتداخلة في سلسلة من تسع عشرة قضية، وتبعاً لذلك فإن الذات وهي المفهوم النواة في نظرية "روجرز" عن الشخصية، لها خصائص عديدة منها:

1. أنها تنمو من تفاعل الكائن مع البيئة.
2. أنها قد تمتص قيم الآخرين وتدركها بطريقة مشوهة.
3. تنزع الذات إلى الاتساق.
4. يسلك الكائن بأساليب تتسق مع الذات.
5. الخبرات التي لا تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات.
6. قد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم.

ويرى "روجرز" أن الفرد عندما يسلك بطريقة تتفق مع مفهومه عن ذاته فإن النتيجة تكون توافق الفرد بينما إذا حدث العكس فالنتيجة هي سوء التوافق. ولذا فإنه اعتبر أن الطريقة المثالية لإحداث التغيير في السلوك، تستلزم أن يعدل الفرد من مفهومه عن ذاته. وهذا هو ما حاوله في العلاج المتمركز حول الذات أو العلاج المتمركز حول العميل ويؤكد أنه بواسطة هذا النوع من العلاج، يمكن أن يعدل الفرد فكرته عن ذاته، بحيث

يصبح في الإمكان إدخال خبرات جديدة في التكوين الشخصي للفرد، بعد أن كان ينكر ذلك على نفسه. وبدخول هذه الخبرات ضمن تنظيم الذات بطريقة شعورية، يزول الإحساس بالتناقض والتوتر، ويحدث التوافق.
وطريقة "روجرز" في ذلك هي إيجاد ظروف العلاج غير الموجه Non Directive Approach، وهي العملية التي تتضمن تهيئة مناخ نفسي لا يشعر فيه الفرد بأي تهديدات للذات، ويصبح أكثر انفتاحاً على تجاربه وأقل مقاومة للمعالج، كما يكون أكثر واقعية وموضوعية لمواجهة مشكلات الحياة اليومية، ومن ثم يبدأ في التوافق وتصبح ذاته المثالية أكثر واقعية وتطابقاً مع ذاته المدركة، ويصبح سلوكه أكثر اجتماعية وتقبلاً من الآخرين، كما يصبح أكثر تقبلاً لنفسه وللآخرين، وأكثر قدرة على توجيه ذاته والثقة بها.

نظرية الذات عند "سنيج وكومبز" Snygg & Combs' Self Theory:

تتشابه نظريات الذات عند "كارل روجرز" و"سنيج وكومبز" بدرجة كبيرة. فقد استخدم "سنيج وكومبس" مصطلح المجال الظاهري –مثل روجرز- ليشير إلى البيئة السيكولوجية، ويؤكد أن كل سلوك –بدون استثناء- إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي موضوع السلوك.

وينقسم المجال الظاهري عند "سنيج وكومبز" إلى قسمين فرعيين: الذات الظاهرية Phenomenal (والتي تتضمن كل الأجزاء في المجال الظاهري التي يخبرها الفرد كجزء أو خاصية لذاته)، ومفهوم الذات الذي يتكون من أجزاء للمجال الظاهري التي تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذات. وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك، ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية، وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديداً للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد.

وفي هذه النقطة فإنه من الصعب أن نضع تحديداً فاصلاً بين كل من "روجرز" و"سنيج وكومبز" كعلماء تناولوا نظرية الذات. فكل المفاهيم التي قالوا بها تعمل على إعادة تركيب المجال الظاهري للشخص من أجل فهم سلوكه والتنبؤ به.

ولكن "روجرز" يذهب إلى أن إعادة التركيب هذه تستند كلية على ما يكون الشخص قادراً على أن يقرره عن ذاته، وعن مشاعره، واتجاهاته، وميوله، وأهدافه في ظل الظرف الملائم للعلاج النفسي. ولذلك، فإن "روجرز" يستخدم الاستبطان كطريقة أولية.

وعلى النقيض من ذلك، فإن "سنيج وكومبز" لا يدخل العوامل الاستبطانية في المجال الظاهري، التي قد يلجأ إليها الشخص الملاحظ عن الشخص موضوع الملاحظة.

وثمة اختلاف آخر بين "روجرز و"سنيج وكومبز"، فعلى الرغم من أن "روجرز" يؤكد المجال الظاهري ومفهوم الذات، إلا أن هذه التكوينات ليست هي فقط مصادر السلوك لأنه ناقش عوامل بيولوجية وحيوية قد تتدخل في مفهوم الذات، ومع ذلك تستطيع أن تضغط على السلوك وتوجهه. ولذلك فإن "روجرز" يذهب إلى أن هناك نظامان قد يقعان في صراع، وهما: الكائن الحي والذات. ومن ناحية أخرى يعتبر "سنيج وكومبز"

السلوك كعلاقة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً مع المجال الظاهري، وأن السلوك يتسبب كنتيجة لهذا العالم الخاص بالفرد. (عبدالفتاح محمد، 1999).

مفهوم الذات والتحصيل:

ذكر عبد الرحمن عدس (2005) أن العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل قد تم بحثها بإسهاب في الأدب التربوي والنفسي. والسؤال الاعتيادي في مثل هذه الحالة هو "أيهما يأتي أولاً: مفهوم الذات الإيجابي أم التحصيل العالي؟". ويستطيع الفرد منا أن يدعي بان التحصيل المرتفع في المدرسة يقود إلى نظرة إيجابية نحو مفهوم الذات. ومن جهة أخرى، يمكن القول بان الطلبة الذين لديهم نظرة إيجابية عن ذواتهم، يشعرون بالرضا عن أنفسهم وقدراتهم، وكنتيجة لذلك فإنهم يعملون بشكل أفضل على الأمور الأكاديمية. أنه من الصعب حل هذه القضية وذلك لوجود البيّنات الكافية لتدعيم وجهتي النظر هاتين. ومع أنه من الصعب تحديد أيهما يأتي أولاً، التحصيل العالي أم النظرة العالية للذات، فإنه من المحتمل أن التغير الإيجابي في أي منها يمهد لحدوث تغير إيجابي في الآخر.

ومفهوم الذات عند الطلبة يمكن أن يكون جانباً هاماً في فهم كيف أن الأفراد الصغار يتعاملون مع المهمات الأكاديمية. فالكثير من الطلبة يتحركون في حلقة مفرغة. أنهم يعتقدون بأنهم لا يستطيعون أن يعملوا بشكل جيد على نشاط معين ولذلك فهم يتجنبونه، ولأنهم يتجنبونه، فإنهم لا يقومون بالتدريب عليه ولا يستجيبون بشكل جيد عندما يطلب منهم الاستجابة داخل الصف. إن الخبرات السالبة التي سببها عدم القدرة على الاستجابة بشكل صحيح تعزز فقط اعتقادهم الأولي عن عدم قدرتهم. فالكبار مثلما هو حال الصغار هم ضحايا الاعتقادات التي يحملونها عن أنفسهم. والنقطة الرئيسة هي أن مفهوم الذات السلبي يمكن أن يكون ممتد التأثير (Self-Perpetuating)، ومع مرور الزمن يمكن أن يكون له تأثير سالب على التحصيل الأكاديمي.

إن عاملين اثنين، بوجه خاص، هما المسئولان الرئيسان عن بناء الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات: النمو والتطور الفيزيولوجي، والخبرات المدرسية.

المبحث الثاني
صعوبات التعلم

تعريف صعوبات التعلم:

أشار (عبدالهادي وآخرون) المذكور في (محمود أحمد، 2009) أن عند بداية الحديث عن تعريف صعوبات التعلم تجدر الإشارة إلى عدم وجود اتفاق على تعريف محدد لصعوبات التعلم وقد أدى هذا إلى ظهور تعريفات متعددة ومتنوعة لهذا المصطلح، ومر مصطلح الصعوبات التعلمية بعدة تطورات وتغيرات حيث وجهته أربع وجهات أساسية هي:

1. التوجه الطبي العصبي.
2. التوجه النفسي.
3. التوجه السلوكي.
4. التوجه الذهني.

1- التعريف الأتحادي (دائرة التربية الأمريكية):

كما ذكر (Culatta) المذكور في (محمود أحمد، 2009) صعوبة التعلم هي اضطراب في جانب أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة بفهم واستخدام اللغة المحكية والمكتوبة، ومن أعراضها عدم القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو انجاز العمليات الحسابية وقد تكون ناتجة عن إعاقات إدراكية أو إصابات دماغية أو عن قصور دماغي طفيف أو صعوبات اللغة ولا تكون هذه الصعوبات ناتجة عن التخلف العقلي أو الانفعالي أو الحرمان الثقافي والبيئي والمادي.

2- تعريف اللجنة الوطنية المشتركة للصعوبات التعلمية:

أوضح (وقفي) المذكور في (محمود أحمد، 2009) أن الصعوبات التعلمية مصطلح شامل يراد به مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب وتوظيف قدرات الإصغاء أو الكلام أو القراءة أو التفكير أو الرياضيات وترد إلى عوامل ذاتية يفترض أنها نابعة عن قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وبالرغم من ذلك فإن الصعوبة التعلمية يمكن أن تحدث مرافقة لأحوال معيقة أخرى، كالاختلال الحسي أو التخلف العقلي أو الاضطراب الاجتماعي أو الانفعالي أو مؤثرات بيئية أو تعليم غير كافٍ وغير ملائم أو عوامل نفسية عضوية ولكنها لا تكون نتيجة مباشرة لهذه الأحوال أو المؤثرات.

3- تعريف جمعية الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية:

الصعوبات التعلمية الخاصة حالة مزمنة يفترض أنها ذات منشأ عصبي يتدخل بتطوير وتكامل و/أو عرض القابليات اللفظية وغير اللفظية، وتوجد الصعوبات التعلمية الخاصة كظرف معيق مميز يتباين في تجلياته وفي درجات شدته ويمكن لهذه الحالة أن تؤثر عبر الحياة على تقدير الذات والتربية المهنية والتنبؤ الاجتماعي ونشاطات الحياة اليومية. (محمود أحمد، 2009)

4- تعريف الجمعية الأمريكية الوطنية للصعوبات التعلمية:

أبان (Culatta, Tonpkins). المذكور في (محمود أحمد، 2009) أن الصعوبات التعلمية: اصطلاح عام لمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات الملحوظة في واحد أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية، المتضمنة فهم اللغة أو استخدامها شفهياً، أو كتابياً، أو التهجئة، أو الحساب، أو التفكير. ويعود سببها إلى سوء في أداء الجهاز العصبي المركزي.

أشار (عجاج) المذكور في (محمود أحمد، 2009) أن من خلال التعريفات السابقة يتضح انه من الصعب تحديد تعريف قاطع ومانع لصعوبات التعلم أو وصفها بسهولة ولا يوجد لها تعريف واضح في التربية أو علم النفس أو الطب النفسي بل تعددت التعريفات بتعدد النماذج والنظريات المفسرة لهذا المصطلح، تبعاً لخبرات وتجارب الباحثين في هذا المجال.

ويوصف الطفل ذو الصعوبة التعلمية بأنه طفل ذو قدرة ذكائية عقلية متوسطة أو فوق المتوسط ولكنه يعاني من ضرر في الجهاز العصبي المركزي مما يؤثر على مهاراته العقلية التعليمية والتحصيلية مثل عملية الاستيعاب والتحليل والإدراك والتركيب والتمييز في مجالات القراءة والكتابة والحساب ويؤثر على تصرفاته وقدرته على التكيف مع بيئته.

ذكر كل من (الشربجي) و(الوقفي) المذكورين في (محمود أحمد، 2009) أنه يلاحظ على هذه التعريفات أنها تصف صعوبات التعلم على أساس أنها:

- إعاقة مستقلة كغيرها من الإعاقات الأُخرى.
- تقع فوق مستوى التخلف العقلي وتمتد إلى مستوى الذكاء المتوسط والمرتفع.
- أنواع مختلفة من الاضطرابات الداخلية الذاتية التي تتعلق بقصور في أداء الدماغ لوظائفه العصبية، وليس لتكوينه التشريحي، أي قصور وظيفي في معالجته للمعلومات.
- تظهر الصعوبات كنقص في القدرة على فهم واستعمال المهارات اللغوية، أو القدرات الفكرية، أو الذاكرة، أو الإدراك، بمعنى أنها خلل في العملية الإدراكية تظهر على شكل اضطراب في المخرجات اللغوية والفكرية.
- قد تترافق صعوبات التعلم مع إعاقات سمعية أو بصرية أو غير ذلك من الإعاقات العقلية أو الإنفعالية ولكن هذه الإعاقات لا تفسر كسبب رئيسي لهذه الصعوبات.

مفهوم صعوبات التعلم:

ذكر مراد علي (2006) أن صعوبات التعلم تعد إحدى النقاط مناط الاهتمام لدى أي باحث يريد أن يتعرف على أي مجال أو مفهوم –علمي،

هي أولاً التعرف على المعنى الدقيق لهذا المفهوم- والذي سوف يوفر له الإطار العلمي الجيد الضابط لحركة بحثه، فمجال صعوبات التعلم شأنه شأن أي مجال آخر، نجده قد واجه المشكلة الخاصة بالتعريف والوصف الدقيق للأنماط السلوكية المختلفة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فقد ظهرت العديد من التعريفات المقدمة لصعوبات التعلم مثل تعريف كيرك Kirk (1962)، وتعريف باتمان Batman (1965)، وتعريف الهيئة الإستشارية الوطنية (1968)، والتعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي (1976)، وتعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم (1981)، وتعريف مجلس الرابطة الأمريكية لصعوبات التعلم (1986)، وتعريف مجلس الوكالة الدولية لصعوبات التعلم (1987)...إلى غير ذلك من التعريفات.

التعريف الفيدرالي الأمريكي (AED):

التعريف الفيدرالي الأمريكي: هي اضطراب أو خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة أو فهمها، سواء كان ذلك شفاهة أو كتابة، بحيث يتجسد هذا الإصطراب في نقص القدرة على الإصغاء التفكير أو التحديث أو القراءة أو التهجي أو إجراء العمليات الرياضية، والذي قد يرجع إلى قصور في الإدراك الحسي، أو إصابة الدماغ أو الخلل البسيط في وظائف المخ، أو العسر القرائي أو الحبسة النمائية، ولا يرجع إلى إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية. ويتبنى معدو الكتاب هذا التعريف تعريفاً إجرائياً للدراسة. (مراد علي وآخرون، 2006)

والمحلل لهذا التعريف يجد أنه يشمل أربعة محكات يجب أخذها في الاعتبار عند تعريف صعوبات التعلم لدى الأطفال وهي:

1. الصعوبات الأكاديمية: فالأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من صعوبة في القراءة وحل المسائل الرياضية مقارنة بأقرانهم العاديين.
2. التفاوت بين القدرات والتحصيل: فالأطفال ذوو صعوبات التعلم لديهم تفاوت حاد بين القدرات العقلية والتحصيل الأكاديمي.
3. استبعاد العوامل الأخرى: وتعني تجنب العوامل السابق الإشارة إليها في التعريف (إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو اضطراب انفعالي أو ظروف بيئية أو اقتصادية أو ثقافية غير مواتية) والتي لا ترجع إليها الصعوبة.
4. الاضطراب النفس عصبي: أي أن صعوبات التعلم قد تحدث نتيجة لخلل في العمليات النفسية الأساسية التي تتضح في القدرة على الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة وإجراء العمليات الرياضية.

وقد أشار ليرنر (Lerner) المذكور في (مراد علي، 2006) إلى أن هناك خمسة عناصر لابد وأن نضعها في الاعتبار عند مناقشة صعوبات التعلم وهي: (الخلل الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ولاضطرابات في العمليات النفسية والنمو غير المنتظم، والتباين الواضح بين التحصيل والقدرات الكامنة، وتجنب واستبعاد العوامل والمسببات التي تؤدي إلى مشاكل دراسية كالإعاقات البصرية أو السمعية، الحرمان الثقافي أو الإجتماعي أو الاقتصادي، والاضطرابات الانفعالية، التخلف العقلي، وصعوبات التعلم في المواد الأكاديمية التي تتمثل في صعوبات القراءة

والكتابة والرياضيات والتفكير والمهارات الإدراكية والمهارات الحركية واللغة

تعريف اللجنة القومية الوطنية لصعوبات التعلم (NJCLD):

أشار (فتحي الزياد) المذكور في (مراد علي وآخرون، 2006) والذي ينص على "أن مصطلح صعوبات التعلم مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تبدو من خلال الصعوبات الحادة في اكتساب واستخدام مهارات الإصغاء والتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والإستنتاجية، وهذه الاضطرابات تكون داخل الفرد وتعزي إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي. وعلى الرغم من أن صعوبة التعلم قد تحدث متلازمة مع إعاقات أخرى كالإعاقات الحسية، والتخلف العقلي، والاضطرابات النفسية الشديدة، أو مع عوامل وتأثيرات أخرى كالتدريس غير الملائم أو الاختلافات الثقافية، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات والتأثيرات".

ومن تحليل هذا التعريف نجد أن هناك مجموعة من المحكات التي يتضمنها وهي:

1. عوبات الأكاديمية: كالتحدث والقراءة والكتابة والعمليات الرياضية والاستنتاجية والإصغاء.
2. داخلية المنشأ: أي أن صعوبات التعلم قد ترجع إلى اضطرابات منشأها داخلي ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي.
3. التلازم مع الإعاقات الأخرى: فقد تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع إعاقات أخرى كالإعاقات الحسية، والتخلف العقلي، أو مع عوامل أخرى كالتدريس غير الملائم أو الاختلافات الثقافية، إلا أنها ليست نتيجة لهذه الإعاقات والتأثيرات.

ومن تحليل التعريفين السابق عرضهما لصعوبات التعلم نجد أن التعريف الفيدرالي يتفوق على تعريف اللجنة القومية الوطنية لصعوبات التعلم في مراعاة أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من فجوة بين قدرتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي. وعليه فقد تبنى معدو الكتاب هذا التعريف تعريفاً إجرائياً للدراسة الحالية. (مراد علي وآخرون،206م)

أشار (Danekar & Makhija) الوارد في (مراد علي، 2006) أن معظم تعريفات صعوبات التعلم تتمركز حول نقاط خمس تتلخص في: أن الطفل ذي صعوبة التعلم لديه تأخر أكاديمي، وليس لديه نمط مميز للنمو، وربما قد يكون أو لا يكون لديه خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وربما لا ترجع الصعوبة لديه إلى عوامل سوء البيئة، وربما قد يكون أو لا يكون متخلفاً عقلياً أو مضطرباً انفعالياً.

محكات صعوبات التعلم:

أكد (محمود أحمد، 2009)هناك العديد من التعاريف لصعوبات التعلم، ومن أشهرها أنها الحالة التي يُظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في القدرة على استخدام اللغة أو فهمها، أو القدرة على الإصغاء والتفكير والكلام أو القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية البسيطة، وقد تظهر هذه المظاهر مجتمعة وقد تظهر منفردة.

فصعوبات التعلم تعني وجود مشكلة في التحصيل الأكاديمي (الدراسي) في مواد القراءة/ أو الكتابة/ أو الحساب، وغالباً يسبق ذلك مؤشرات، مثل صعوبات في تعلم اللغة الشفهية (المحكية)، فيظهر الطفل تأخراً في اكتساب اللغة، وغالباً يكون ذلك متصاحباً بمشاكل نطقية.

ولتمييز صعوبات التعلم من حالات الإعاقة الأخرى هناك عدة معايير لتمييز الصعوبة التعلمية لابد من توافرها وهي:

1- **محك التباعد (التباين):** يمكن تعريف التباعد بأنه انحراف دال أو ملموس بين مستوى ذكاء التلميذ أو استعداداته الدراسية أو قدراته، أو إمكاناته العقلية بوجه عام.
2- **محك الاستبعاد:** ويشير إلى استبعاد أن تكون الصعوبة التعلمية ناتجة عن الإعاقة العقلية أو الحركية أو السمعية أو البصرية.
3- **محك التربية الخاصة:** ويقصد بهذا المحك أنه لا يمكن تعليم ذوي الصعوبات التعلمية بالطرق العادية وبالأساليب والوسائل التي تقدم للأطفال العاديين بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق ووسائل خاصة تمكنهم من الاستفادة من طاقاتهم لأقصى درجة ممكنة.
4- **محك المشكلات المرتبطة بالنضوج:** نجد معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية.
5- **محك العلامات الفيورولوجية:** حيث يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصه من خلال رسام المخ الكهربائي وينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ في الاضطرابات الإدراكية (البصري والسمعي والمكاني، النشاط الزائد والاضطرابات العقلية، صعوبة الأداء الوظيفي). (محمود أحمد، 2009)

تصنيف صعوبات التعلم:

أوضح (مراد علي وآخرون، 2006) أنه ونظراً لتعدد واختلاف التعريفات التي تم تقديمها لمفهوم – صعوبات التعلم سواء من قبل هيئات أو أفراد، فقد ظهرت بناء على ذلك العديد من التصنيفات التي تعد وسيلة هادفة نحو تسهيل أساليب التشخيص والعلاج، فنجد من هذه التصنيفات ما يلي:

فيشير كيرك وكالفنت ((Kirk & Kalfant إلى أن صعوبات التعلم يمكن تصنيفها كالتالي:

- صعوبات التعلم النمائية: وهي التي تركز على العمليات العقلية الأساسية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي.
- صعوبات التعلم الأكاديمية: وهي الصعوبات من قبل تلاميذ المدارس وتتضمن (التهجي، التعبير، القراءة، الحساب، الكتابة).

ويصنف ميرسير (Mercer) صعوبات التعلم إلى مشكلتين:

المشكلات المعرفية:

1- الانتباه قصير المدى
2- إدراك

3- الذاكرة
4- حل المشكلات
5- ما وراء المعرفة

المشكلات الأكاديمية:

1- مهارات القراءة
2- لاستنتاج الرياضي
3- التعبير الكتابي
4- العمليات الرياضية
5- مهارات الكتابة
6- التعبير القرائي

ويقدم سارانيل (Saranell) تصنيفاً آخر وهو:

الصعوبات الأكاديمية وتضم:

1- صعوبات القراءة
2- صعوبات الكتابة
3- صعوبات التعبير الشفهي
4- صعوبات الرياضيات
5- صعوبات التهجي

الصعوبات المعرفية وتضم:

1- اضطرابات الانتباه مع فرط النشاط
2- اضطرابات الذاكرة.
3- صعوبات اللغة

ويصنف (جابر عبدالحميد، 1998) صعوبات التعلم الأكاديمية إلى:

1- مهارات القراءة الأساسية
2- الاستدلال الرياضي
3- الفهم السماعي
4- الحساب
5- التعبير الشفهي
6- التعبير التحريري

صعوبات التعلم وبعض المفاهيم الأُخرى:

أ- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

أبان (أنور الشرقاوي) المذكور في (مراد علي، 2006) أن التلميذ المتأخر دراسياً هو ذلك التلميذ الذي يعجز عن مسايرة زملائه في المدرسة لأي سبب من أسباب القصور (عقلية أو جسمية أو نفسية أو إجتماعية) ويكون ضعيفاً في مواد دراسية معنية.

ب- صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

أشار (محمود منسي) المذكور في (مراد علي، 2006) إلى أن المشكلات لدى التلاميذ الذين يعانون من مشكلات التعلم ترجع إلى قصور

في السمع أو البصر أو الإنتباه أو التخلف العقلي، مما قد ينعكس عليهم سلباً في شكل اضطرابات سلوكية سببها الفشل الدراسي.

ج- صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

أوضح (خيري المغازي) المذكور في (مراد علي، 2006) إن كانت صعوبة التعلم ترجع إلى عوامل نفسية أو إلى ظروف أسرية تؤثر في قدرة الفرد التحصيلية، فإن التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر بشكل واضح في نسبة الذكاء، وفي الأداء العقلي بحيث يكون الفرد عاجزاً عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة، ولذلك فإن المتخلفين عقلياً أقل تعلماً، ويصعب توافقهم اجتماعياً.

د- صعوبات التعلم وبطء التعلم:

أكد (عزه الدعدع وسمير أبو مغلي) المذكور في (مراد علي، 2006) أنه يعاني بطيئو التعلم من مستويات ذكاء أقل من المتوسط تتراوح ما بين (74: 91) مع بطء في التحصيل الأكاديمي، فالطفل بطئ التعلم هو طفل سوي في معظم جوانب النمو النفسي والعاطفي والحسي والبدني، ولكنه غير سوي في قدرته على التعلم، وفهم واستيعاب المواد الدراسية التي تدرس لأقرانه العاديين ممن هم في نفس مستواه العمري..

صعوبات التعلم النوعية:

صعوبات التعلم في القراءة:

أِشار (مراد علي وآخرون، 2006) أنه تعد مهارة القراءة مفتاح النجاح في المجالات الأكاديمية في الغالب، وترتبط بإتقان الهجاء والرياضيات، ونقصها قد يعوق الإتقان في المهارات الأساسية الأُخرى، وقد حظيت القراءة بفيض كبير من الأبحاث عن باقي الاضطرابات الأُخرى المرتبطة بصعوبات التعلم سواء في البيئة العربية أم الأجنبية.

فضلاً عن أنها تكسب القارئ القدرة على استخدام كلمات متنوعة لتشير إلى المعنى الذي يقصده أو لتوضيح الكلمات الغريبة.

أ- مفهوم القراءة:

تعرف القراءة على أنها "عملية معقدة وليست مجرد التعرف على أسماء الحروف وكيفية نطقها أو مجرد التعرف على شكل الكلمات ونطقها ولكن عملية القراءة تتضمن بالإضافة على كل ذلك القدرة على فهم معاني الكلمات وفهم معاني الجمل، والربط بين تسلسل الأحداث مع القدرة على التركيز والتذكر والاستيعاب والنقد وإعادة التعبير عما تم قراءاته.

ب- أنواع القراءة:

تصنف القراءة إلى نوعين:

- القراءة الجهرية:

هي قدرة المتعلم على أن يقرأ بصوت مسموع وبنطق واضح صحيح.

- القراءة الصامتة:

وهي أن يدرك التلميذ ما يقرأ عن طريق البصر دون أن يتلفظ بالمقروء أو يجهر به. (مراد علي وآخرون، 2006)

أ- تصنيف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة:

تعددت التصنيفات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة وقد أقتصر معدو الكتاب في العرض على إحدى هذه التصنيفات على سبيل المثال لا الحصر: فقد صنفها ونج (Wong 1998) إلى أربعة تصنيفات وهي:

1. العجز القرائي.
2. منخفضو التحصيل.
3. العجز القرائي النوعية.
4. القدرة القرائية المحدودة.

ب- مؤشرات صعوبات التعلم في القراءة:

هناك أحد عشر مؤشراً لصعوبات القراءة وهي:

1- التعثر في النطق.
2- القراءة العكسية.
3- التكرار.
4- صعوبة تذكر المقروء.
5- إحلال كلمة محل أخرى عن طريق التخمين.
6- الصعوبة في ملاحظة التفاصيل في وصف شيء من الأشياء.
7- إغفال سطر كامل أو عدة سطور.
8- القراءة المتقطعة كلمة بعد كلمة.
9- القراءة البطيئة.
10- إضافة كلمات غير موجودة أو حذف كلمات موجودة.
11- قصور في فهم أجزاء المقروءة.

ج- أسباب صعوبات التعلم في القراءة:

يرى كيرك ورفاقه (Kirk Et al 1978) أن هناك بعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في القراءة وهي كالتالي:

1. العوامل الجسمية.
2. العوامل البيئية.
3. العوامل النفسية. (مراد علي وآخرون، 2006)

صعوبات التعلم في الرياضيات:

أكد مراد علي (2006) أنه تعد الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها، فهي لغة أساسية لكثير من أنماط تواصل وتعايش الإنسان، من حيث التفكير والاستدلال الرياضي، وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية، والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها، وكذلك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى.

ويرى زكريا توفيق (1993) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات وصعوبات في تعلم الرياضيات، ويؤكدان على أن صعوبات تعلم الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم شيوعاً وانتشاراً واستقطاباً للإهتمام البشري على اختلاف أنماطه وتوجهاته؛ إذ أنها تحتل الدرجة الثانية بعد صعوبات التعلم في القراءة.

أ- أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات:

تتعدد أسباب صعوبات التعلم في الرياضيات فنجدها تمثل فيما يلي:

1. ضعف أو سوء الإعداد السابق في الرياضيات.

2. القصور الواضح في إدراك العلاقات المكانية.
3. عدم القدرة على عد سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليهم.
4. صعوبات في فهم وقراءة المشكلات الرياضية.
5. الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات الملائمة في حل المشكلات الرياضية.
6. قلق الرياضيات الذي يمثل عائقاً أمامهم والذي قد يؤدي إلى اتجاهات سالبة نحو الرياضيات.

ب- مظاهر ضعف الأداء في الرياضيات:

يشير رورك (Rourke 1993) إلى أن أفضل الإشارات للتعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال الأخطاء الأكثر شيوعاً بينهم والتي يمكن تصنيفها إلى:

1. أخطاء في التنظيم المكاني.
2. أخطاء إجرائية.
3. أخطاء الوصف البصري.
4. الإخفاق في تعديل الوضع النفس-تربوي.
5. الحركة الكتابية.
6. الحكم والاستدلال. مراد علي وآخرون، 2006)

5- أنماط صعوبات التعلم:

أشار محمود أحمد (2009) أنه توجد هناك عدة مظاهر يمكن من خلالها تصنيف صعوبات التعلم، فالطلبة مفرطو النشاط والقابلون للتشتت ويوصفون أحياناً بأنهم عاجزون عن التعلم، والطلبة الذين يجدون صعوبة في إتباع التعليمات قد يحددون بأنهم عاجزون عن التعلم أيضاً، ولذا تظهر الحاجة لتصنيف صعوبات التعلم لتسهيل الدراسة والتقليل من الخلط ما بين المفاهيم ولتحديد آليات التشخيص والعلاج، وعادة ما يتم تصنيف أنماط صعوبات التعلم ضمن مجموعتين هما:

1- صعوبات التعلم النمائية (التطورية):

وهي تتعلق بنمو القدرات والعمليات المسئولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات (الانتباه – الإدراك – التفكير – التذكر – حل المشكلة) ومن الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا يحدث الإدراك وما يتبعه من عمليات عقلية مرادها في النهاية التعلم وما يترتب على الاضطراب في إحدى تلك العمليات من انخفاض مستوى التلميذ في المواد الدراسية المرتبطة بالقراءة والكتابة وغيرها.

وبعبارة أخرى هي المهارات الأساسية الأولية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل في المجالات الأكاديمية والدراسي، والاضطراب فيها سيؤدي إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي المدرسي وهي على فئتين:

أ. الصعوبات المبدئية ومنها:

- اضطراب الانتباه:

الانتباه هو قدرة الطالب على حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة/ إحساس/ صورة خيالية) أو في مثير خارجي (شيء/ شخص/ موقف) أو هو تركيز شعور الطالب في مثير.

- اضطراب الذاكرة:

التذكر هو قدرة الفرد على تنظيم الخبرات المتعلمة وتخزينها ثم استدعائها للاستفادة منها في موقف حياتي أو موقف اختباري ويؤدي الاضطراب في هذه القدرة إلى ضعف في مهارات هامة للتعلم مثل: إعادة الترتيب والتصنيف والاستدعاء وملاحظة التفاصيل.

تنشأ صعوبة التذكر نتيجة عدة عوامل لعل أبرزها الصعوبات التي تعتري العمليات العقلية أو النفسية السابقة لها مثل الإنتباه وما يرتبط به من اهتمام بالخبرة المطلوب اكتسابها والإدراك بمعنى الإلمام بدلالة الخبرة ومعناها ثم تكوين مفهوم راسخ عنها أي أن الصعوبة تتصل بإستراتيجيات التعلم والاكتساب للخبرات المختلفة.

- اضطراب الإدراك:

الإدراك هو العملية النفسية التي تسهم في الوصول إلى معاني ودلالات الأشياء والأشخاص والموقف التي يتعامل معها الفرد عن طريق تنظيم المثيرات الحسية المتعلقة بها وتفسيرها وصياغتها في كليات ذات معنى والاضطراب في الإدراك بشكل عام يؤدي إلى ضعف وتشويش في الإدراك البصري.

وتنقسم هذه الصعوبات إلى ثلاثة مجالات رئيسية، هي:

1- **صعوبات في الإدراك البصري:** بعض الطلبة الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري يصعب عليهم ترجمة ما يرون، وقد لا يميزون العلاقة بين الأشياء، وعلاقتها بأنفسهم، بطريقة ثابتة، وقابلة للتنبؤ، ويرى الأشياء بصورة مزدوجة ومشوشة، وقد يعاني من مشكلات في الحكم في حجم الأشياء.

2- **صعوبات في الإدراك السمعي:** في هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمعونه وفي استيعابه وبالتالي فإن استجابتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال.

3- **صعوبات في الإدراك الحركي والتآزر العام:** فهو يرتطم بالأشياء ويريق الحليب، ويتعثر بالسجادة، وقد يبدو مختل التوازن، ويعاني من صعوبات في المشي أو ركوب الدراجة، أو لعب الكرة.

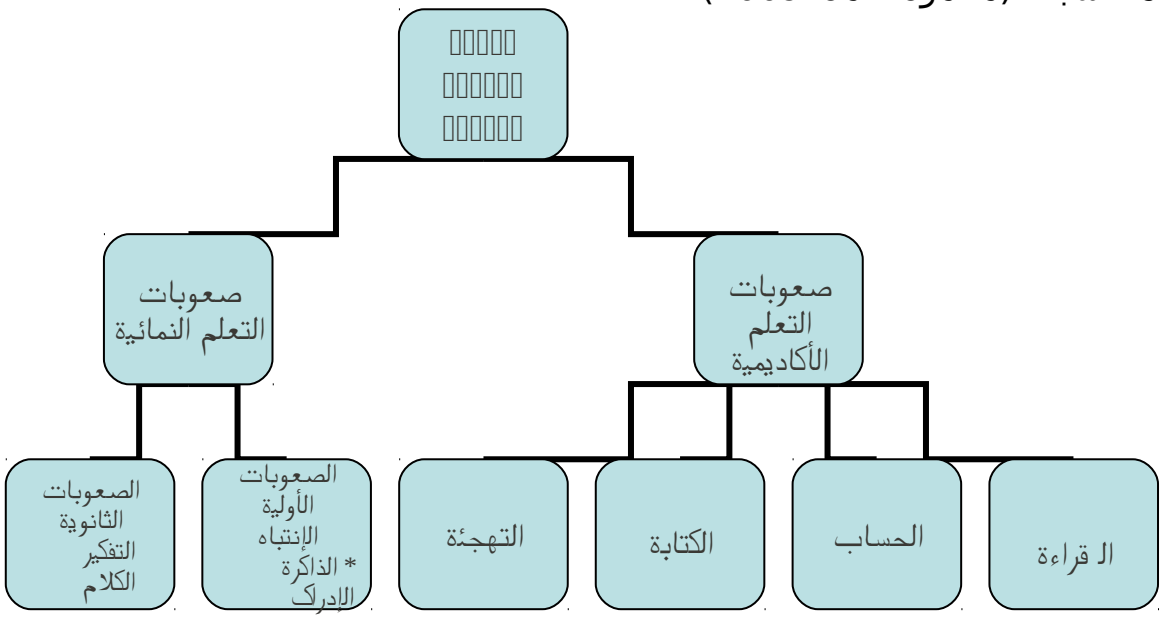
ب. الصعوبات الثانوية وهي:

- اضطرابات التفكير:

ويحدث نتيجة سيطرة العناصر العقلية مثل الدوافع والخيال على عملية التفكير مما يؤدي بالطالب إلى عدم القدرة عن التعبير عن الأفكار بمجرد تكوينها.

- اضطرابات الكلام:

هذه الاضطرابات تصيب الجانب الحركي المتعلق بإنتاج الكلام والنطق وقد يكون هذه الاضطرابات خلقية تصيب الفرد منذ الولادة أو مكتسبة. (محمود أحمد، 2009)



2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

أوضح محمود أحمد (2009) أنها هي المشكلات الملاحظة والظاهرة على الطفل، خاصة في نواحي التحصيل الأكاديمي وتشمل:

- الصعوبات الخاصة بالقراءة Dyslexia.
- الصعوبات الخاصة بالكتابة Dysgraphia.
- الصعوبات الخاصة بالتهجئة والتعبير الكتابي Dysphasia.
- الصعوبات الخاصة بالحساب Dyscalculia.

أولاً الصعوبات الخاصة بالقراءة (Dyslexia):

كلمة دسلكسيا تعود في أصلها إلى اللغة اليونانية، حيث أن المقطع الأول من الكلمة (دس) تعني صعوبة والمقطع الثاني (لكسيا) تعني القراءة، وبجمع المقطعين مع بعضهما تكون الكلمة (دسلكسيا) والتي تعني صعوبة القراءة. وهي (صعوبة تعلم القراءة وما يتصل بها من مهارات كالتهجئة الصحيحة والتعبير عن الأفكار كتابة).

أسباب صعوبات القراءة:

- فرضية الخلل الصوتي.
- فرضية خلل المغنطة الخلوية.
- فرضية الخلل المخيخي.
- فرضية الخلل المضاعف.

أنماط صعوبات القراءة:

حيث تتمثل هذه الصعوبات فيما يلي:

- إضافة بعض الكلمات غير الموجودة في النص الأصلي إلى الجملة، أو بعض المقاطع أو الأحرف إلى الكلمة.
- حذف بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة المقروءة.
- إبدال بعض الكلمات بأخرى قد تتشابه معها في المعنى.

- قراءة نفس الكلمة أكثر من مرة دون حاجة لذلك.
- قلب ألحرف وتبديلها.
- ضعف في التمييز بين الأحرف المتشابهة رسماً، والمختلفة لفظاً مثل (ج ح خ) أو (ب، ت، ث، ن).
- ضعف في التمييز بين ألأحرف التي تتشابه في اللفظ وتختلف في الرسم من مثل: (ك، ق) أو ت، د).
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة.
- صعوبة في متابعة المكان الذي يصل عنده في القراءة وتحديد السطر الذي يليه.
- قراءة الجملة بسرعة تؤثر على وضوحها.
- قراءة الجملة أو الكلمة بصورة بطيئة جداً.
- صعوبة في استرجاع الكلمات. (محمود أحمد، 2009)

ثانياً: الصعوبات الخاصة بالكتابة (Dysgraphia):

سميت صعوبات الكتابة باسم قصور التصوير " Dysgraphia" أو عدم الانسجام بين البصر والحركة. وتعد الكتابة عملية بالغة التعقيد، إذا لا توجد منطقة واحدة في الدماغ مسئولة عن أدائها وهذا ما يستوجب اشتراك أكثر من منطقة دماغية لأداء هذه العملية. ويشتمل مفهوم الكتابة على ثلاثة جوانب هي:

1. **التعبير التحريري:** وهو إفصاح الفرد عما يدور في نفسه من الأفكار والمعاني بلغة سليمة وأفكار مترابطة.
2. **الإملاء:** هو قدرة الفرد على تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة بشكل صحيح.
3. **الخط:** هو قدرة الفرد على رسم الحرف بشكل صحيح من حيث إستدارة الحرف وزاويته واتصاله بالأحرف الأخرى (نوف الطويل، صعوبات الكتابة).

أنماط صعوبات الكتابة:

أ- المهارات الأولية:

وتشتمل المهارات الأولية على عدد من المهارات:

- مهارة وإدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات المكانية مثل تحت، فوق.
- مسك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.
- تمييز الأشكال والأحجام المختلفة والقدرة على تقليدها.

ب- كتابة الحروف:

ومن الصعوبات الشائعة في رسم الحروف:

- الزيادة أو النقصان في شكل الحرف كإضافة نقطة أو حذفها مثلاً.
- حجم بعض الحروف يشكل صعوبة لبعض التلاميذ.

ج- كتابة الحروف متصلة مع بعضها بعضاً:

يعاني عدد من التلاميذ من صعوبة في تنسيق المسافات بين الحروف عندما ينسخون كلمات مكتوبة على السبورة.

د- استخدام اليد اليسرى:

لقد أصبح الأشخاص الذين يكتبون باليد اليسرى مقبولين كأشخاص عاديين، وقد اتفق الباحثون اليوم على ضرورة السماح للتلميذ بالكتابة باليد التي يفضل الكتابة بها سواء أكانت اليسرى أو اليمنى. (محمود أحمد، 2009)

ثالثاً: الصعوبات الخاصة بالتعبير الكتابي والتهجئة (Dysphasia):

1- صعوبات التعبير الكتابي:

يعتمد التعبير الكتابي باعتباره من أعلى أشكال التواصل على تطور القدرات والمهارات في جميع جوانب اللغة الأخرى بما في ذلك التكلم والقراءة والخط اليدوي والتهجئة.

أنماط صعوبات التعبير الكتابي:

يواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي أنماطاً مختلفة من الصعوبات ومنها:

أ- التعبير عن الأفكار:

يواجه الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعبير الكتابي مشكلة في التعبير عن أفكارهم كتابة.

ب- النحو والصرف:

يواجه كثير من الذين يعانون من صعوبات في الكتابة صعوبة في تطبيق قواعد اللغة، لذلك تكون كتاباتهم مشوه بكثير من الأخطاء النحوية التي تشوه المعنى في كثير من الأحيان، ومن الصعوبات التي يواجهها هؤلاء الطلبة في مجال النحو:

- حذف الكلمات.
- ترتيب الكلمات في الجمل ترتيباً غير صحيح.
- الاستعمال الخطأ للضمائر والأفعال.
- الخطأ في نهاية الكلمات وعدم الدقة في الترقيم.

ج- نقص المفردات:

لا مجال للشك في أهمية المفردات للتعبير الكتابي، إذ لابد من معرفة عدد كبير من الكلمات المختلفة ليتمكن الإنسان من التعبير عن أفكاره، ومن الملاحظ أن كثيراً من الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم لا يعرفون العدد الكافي من المفردات بسبب نقص الخبرات لديهم أو بسبب عدم التعرض الكافي للخبرات اللغوية الشفوية.

د- آليات الكتابة:

تركز عملية معالجة صعوبات الكتابة على معالجة مشكلة التعبير عن الأفكار كتابة، ويميل بعض الباحثين إلى إعطاء أهمية أقل إلى الجوانب الميكانيكية في الكتابة كالترقيم، ذلك أن التركيز على هذه الجوانب الميكانيكية يقلل من درجة التحسن في التعبير عن الأفكار كتابياً. (محمود أحمد، 2009)

2- صعوبات التهجئة:

تعتبر القدرة على التهجئة مهارة معقدة ذات جوانب مختلفة، ويمكن النظر إلى أربعة عوامل تؤثر على القدرة على تهجئة الكلمات:

1- القدرة على تهجئة الكلمات التي يتطابق لفظها مع تهجئتها.
2- القدرة على تهجئة الكلمات التي تشتمل على جذور ولواحق أو سوابق باستخدام قواعد ربط هذه الأجزاء مع بعضها بعضاً.
3- القدرة على مشاهدة كلمة ثم كتابتها فيما بعد.

4- القدرة على تهجئة بعض الكلمات التي يختلف لفظها عن كتابتها اختلافاً كبيراً والتي تشكل صعوبة للطلبة الأسوياء أيضاً.

أنماط صعوبات التهجئة:

- إضافة حروف لا لزوم لها.
- حذف بعض الحروف الموجودة في الكلمة.
- كتابة الكلمة كما كان الطالب ينطقها وهو طفل.
- كتابة الكلمة في ضوء لهجة الطالب.
- عكس كتابة بعض الكلمات.
- عكس كتابة بعض الحروف.
- التعميم الصوتي.
- عدم التمييز بين ترتيب الحروف في الكلمة. (محمود أحمد، 2009)

أسباب صعوبات التعلم:

أكد (مراد علي وآخرون، 2006) أنه تتبلور أسباب صعوبات التعلم بصفة عامة فيما يلي:

أ- العوامل الجينية أو الوراثية:

نجد أنه في بعض الحالات أن العامل الوراثي أو الجيني يشكل السبب الغالب لصعوبات التعلم بين الأطفال، فضلاً عن إن الخصائص العديدة عموماً التي وجدت عند ذوي صعوبات التعلم تتناقل من جيل إلى آخر.

ب- العوامل العضوية أو الفسيولوجية:

نجد أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من الخلل الوظيفي البسيط أو الاضطراب الوظيفي في الجهاز العصبي المركزي، والحبل الشوكي، ونقل الرسالة العصبية وغيرها، وأي درجة من هذا الاضطراب الوظيفي قد تتسبب فيها عوامل عدة:

1. تلف في المخ ناجم عن حادثة أو نقص في الأكسجين قبل أو أثناء أو بعد الميلاد متسببة في إعاقات عصبية والذي يؤثر سلباً في قدراتهم على التعلم.
2. تلف نتيجة لإصابة في الحبل الشوكي مما يتولد عنه خلل وظيفي ومشكلات في التعلم التتابعي.

اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي ربما تكون ناجمة عن عدم التوازن البيوكيميائي.

ج- العوامل البيئية:

وقد تظهر صعوبات التعلم كنتيجة لمجموعة من الظروف غير الملائمة أو غير المتجانسة ومن هذه العوامل:

1- نقص التغذية.
2- مرحلة ما قبل الولادة.
3- نقص الغذاء بنظام معين في مراحل العمر المبكرة.
4- نقص الرعاية العلاجية المناسبة.
5- القصور أو العجز في استقبال التعلم في بعض أفراد العائلة.
6- نقص وقصور في نمو المهارات اللغوية.
7- تعاطي العقاقير والمواد المخدرة.
8- التوحد مع أفراد ذوي صعوبات التعلم.

9- الحرمان الإجتماعي والثقافي. (مراد علي وآخرون، 2006

6- المظاهر العامة لذوي الصعوبات التعلميّة:

أشار محمود أحمد (2009) إن صعوبات التعلم ليست واحدة عند جميع الأطفال، ولكل فرد حالته الفريدة فالصعوبة قد تظهر في مجال ولا تظهر في آخر، فالبعض لديه صعوبات في المجال المعرفي، والبعض في المجال الاجتماعي والبعض الآخر في المجال اللغوي وآخرون يعانون من متاعب في المهارات النفس حركية أو الإدراكية، ومن أبرز السمات التي يتصف بها ذوو الصعوبات وكثيراً ما ترد في الأبحاث والدراسات:

1. ضعف التعبير اللغوي/ اضطراب في الكلام والاستماع.
2. إشارات لوجود اضطرابات عصبية طفيفة.
3. الاندفاعية.
4. النشاط الزائد.
5. ضعف التآزر العام.
6. اضطراب الانتباه.
7. عدم الاستقرار الانفعالي.
8. ضعف الحركات الكبيرة والصغيرة.
9. اضطراب في الذاكرة القصيرة والبعيدة المدى.
10. صعوبة تعلمية محددة (مشكلات في القراءة والحساب). (محمود أحمد، 2009)

6- الخصائص السلوكية والنفسية للطلبة ذوي صعوبات التعلم:

أوضح (سليمان طعمة وآخرون، 2010) أننا بحاجة إلى فهم طبيعة الخصائص المميزة لهذه الفئة من الطلبة، فالطلبة ذوو صعوبات التعلم يظهرون تبايناً واسعاً في الفروق الفردية Interindividual والفروق ضمن الفرد ذاته Intarindividual ففي مجال الفروق الفردية فإن بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات في القراءة بينما نجد آخرون يعانون من صعوبات في الرياضيات وغيرهم يواجهون مشكلات في التهجئة والإملاء وضعف الانتباه وغير ذلك ويؤدي هذا التباين إلى إحداث صعوبات لدى المعلم والمرشد وكل من يتعامل مع الطالب خصوصاً فيما يتعلق بتصميم وتخطيط البرامج التربوية والإرشادية والعلاجية. فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتصفون بواحدة أو أكثر من الخصائص الآتية:

1- تدني التحصيل الأكاديمي، في مجالات القراءة ومتطلباتها أو مهاراتها ومهارات التعبير الكتابي واللغة المنطوقة والرياضيات مما ينعكس على تدني مستوى التحصيل الأكاديمي بشكل عام.
2- صعوبات إدراكية وإدراكية حركية ومشكلات في التناسق العام، فبعض الطلبة نجده يعاني من صعوبات إدراكية سمعية أو صعوبات إدراكية بصرية أو كلاهما وصعوبات في الأنشطة الجسمية أو البدنية أو المهارات الحركية.

3- عجز الانتباه وفرط النشاط، وهذه الصفة أيضاً يمتاز بها الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم وتظهر آثارها في التحصيل الأكاديمي ومشكلات التفاعل الإجتماعي والتكيف.
4- صعوبات في الذاكرة تبدو واضحة للآباء والمعلمين في نسيان الطالب للواجبات أو الأشياء.
5- صعوبات اجتماعية وانفعالية فمعظم الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون صعوبات ملحوظة في التكيف الاجتماعي والانفعالي.
6- ضعف الدافعية وهذه الصفة تتضح في قلة الرغبة أو حتى عدمها في ضبط المواقف أو التأثير في

المداخل المفسرة لصعوبات التعلم:

أبان (مراد علي وآخرون، 2006) أنه تعددت وتنوعت المداخل المفسرة لصعوبات التعلم تبعاً لإختلاف المهتمين بهذا المجال من علماء النفس، والأطباء، والتربويين، والأخصائيين. وقد حاولت تلك المداخل جمع الاتجاهات المتفرقة وتعريفات الأفراد والمنظمات التي اهتمت بهذا المجال، وفيما يلي يستعرض معدو الكتاب بعض هذه المداخل في إيجاز كما يلي:

أ- المدخل السلوكي:

فهو يقوم على التركيز والاقتحام المباشر للمشكلة أو السلوك ذاته، ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج، أو إحلال أنماط سلوكية فعالة محله.

ب- المدخل النمائي:

يرى أصحاب هذا المدخل أن صعوبات التعلم تعكس بطئاً في نضج العمليات البصرية، والحركية، واللغوية، وعمليات الانتباه التي تميز النمو المعرفي.

ج- مدخل تجهيز المعلومات:

تنظر نظرية تشغيل المعلومات إلى المخ الإنساني على أنه أشبه بجهاز الحاسب الآلي، فكلاهما يستقبل المعلومات، ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي بعض الاستجابات المناسبة، لذا تركز هذه النظرية على كيفية استقبال المخ للمعلومات، ومن ثم تحليلها.

د- المدخل المعرفي:

يفتقد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم إلى كفاءة التمثيل المعرفي حيث تظل الوحدات المعرفية والمفاهيم المكتسبة في البناء المعرفي لهم تفتقر إلى التمثيل والموائمة.

هـ- المدخل الطبي:

تنتج صعوبات التعلم من عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي لدى التلميذ أكثر من اعتبارها عيوب معرفية، وأن النصف الكروي الأيمن في المخ يختص بتكامل المثيرات البصرية المكانية، والنصف الكروي الأيسر يختص بالتكامل المتتالي للمثيرات اللغوية، وكلاهما ضروريان لعملية التعلم وأي اختلال وظيفي في أي منهما يؤدي إلى حالة من عدم التوازن.(مراد علي وآخرون، 2006)

مشكلات الطلبة ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم الإرشادية:

أشار سليمان طعمه وآخرون (2010) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون مشكلات اجتماعية وانفعالية بسبب طبيعة صعوبات التعلم التي يعانونها، ومع ذلك فإن إعاقات المهارات الاجتماعية التي يعاني منها الطلبة في هذه الفئة لا تعتبر شكلاً من أشكال صعوبات التعلم، ولكنها ناتجة عن محددات واختلال في وظيفة الدماغ.

عجز المعرفة الإجتماعي:

ولقد وصف الأطفال ذوو صعوبات التعلم بأنهم صم اجتماعياً Socially deaf فهم لا يلتقطوا الإيماءات الاجتماعية كغيرهم من الأطفال من نفس العمر، كما أنهم لا يقدروا النتائج الاجتماعية لسلوكياتهم التي ينفذوها في سياقات مختلفة، ففي حالة ظهورهم اجتماعياً فهم غالباً ما يعانون من الإرباك القلق ويقولون أشاء مجرده دون إدراكهم لما قاموا به.

المشكلات السلوكية:

1- تجنب المدرسة.
2- تجنب الواجبات المنزلية.
3- الإدمان على التلفاز.
4- الغش.
5- العدوان.
6- سلوك الضبط أو التحكم.
7- الكف عن العمل.
8- الانسحاب الإجتماعي.
9- ضعف مفهوم الذات: يظهر ضعف مفهوم الذات وتدني تقدير الذات بسبب الفشل طويل المدى في تحقيق المتطلبات الأكاديمية والاجتماعية وهذا بدروه يعمق مفهوم الفشل والإحباط، فالعديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني تقدير الذات وضعف الثقة بأنفسهم بسبب تدني قدراتهم في التحصيل والتعلم. ومن هنا فإن معظم المشكلات النفسية والاجتماعية تنتج من قلة خبرات النجاح. لذلك فإنه يصبح من الضروري أن يعمل المختصون وخاصة المرشدون النفسيون منهم على تحسين مفهوم الذات لدى هؤلاء الأطفال والتأكيد على جوانب القوة لديهم وتقبل جوانب الضعف وذلك من خلال إتاحة فرص النجاح في خبرات تتناسب مع قدراتهم الذاتية. (سليمان طعمه وآخرون، 2010)

7- الخصائص السلوكية والإنفعالية:

أكد عبد الناصر أنيس (2003) أنه يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعض الخصائص السلوكية والانفعالية التي تمثل انحرافات عن المعايير العادية لسلوك الطفل. وترجع أهمية التعرف على مثل هذه الأشكال السلوكية إلى أنها غالباً ما تنعكس ليس على عملية التعلم فحسب بل على شخصية الطفل ككل. وفيما يلي عرض لأكثر هذه المظاهر انتشاراً وهي توجد لدى بعضهم:

1- فرط النشاط:

ويشير مصطلح "فرط النشاط" Hyperactive إلى مجموعة من الحركات الزائدة غير الهادفة، ويصف "والكر" 1975 Walke فرط النشاط

بأنه ليس مرضاً من الأمراض، ولكنه مجرد تسمية تطلق على مجموعة من العلاقات والأغراض التي يمكن أن تحدث نتيجة لأسباب مختلفة.

2- **الاندفاعيـة**:

يظهر العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم سلوكاً إندفاعياً سواء في الفصل الدراسي أو خارجه، والأطفال الذين يظهرون هذا النوع من السلوك يبدو أنهم يقومون بأفعالهم تحت ضغط أو تفكير فجائي غير متوقع.

3- قابلية التشتت:

قابلية التشتت Distractibility كخاصية مميزة للعديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعتبر نتيجة طبيعية لاضطرابات الانتباه التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، كما أنها مظهر مصاحب لحالة فرط النشاط أو الاندفاعية التي يظهرونها.

4- الثبوت:

على عكس تشتت الانتباه فإن الثبوت يمثل نمطاً مختلفاً من صعوبات الانتباه. وفي هذه الحالة يظهر الطفل سلوكاً استجابياً يستمر طويلاً بعد أن تكون الاستجابة قد فقدت معناها أو قيمتها أو ملاءمتها للوقت. حيث "يتحدد الثبوت قبل الاستمرار في النشاط لفترة طويلة بعد انتهاء الحاجة المنطقية أو الهدف من القيام به" (Siegel & Gold, 1982:49)

5- عدم الثبات الانفعالي:

يشار إلى التغيرات المتكررة في الحالة المزاجية، وعدم ثبات الانفعالات عد الطفل على أنها مظاهر لعدم الثبات أو الاستقرار الانفعالي والأطفال ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون هذه التغيرات والتقلبات في الحالة المزاجية.

6- انخفاض مفهوم الذات:

يظهر العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم مفهوماً منخفضاً عن الذات، وربما يرجع ذلك إلى خبرات الفشل المتكرر التي يعاني منها هؤلاء الأطفال، "فالفشل وانخفاض مفهوم الذات يعتبران جزء من حلقة مفرغة يتطلب الخروج منها تحسين مستوى التحصيل الدراسي أو بعض الطرق التعويضية كطرق بديلة لبناء المكانة ومفهوم الذات.

ومن المحتمل أن يكون الاضطراب الإدراكي هو العامل الرئيسي المسهم في انخفاض مفهوم الذات، فعندما يتعامل الطفل مع بيئة فإنه يتبنى انطباعاً كلياً لما يكون قد ترسخ لديه وكل يوم يعيش مع عالمه الحسي يزيد من التوتر وعدم التنظيم وتصيبه حالة من التعاسة وعدم الرضى. وربما يرجع انخفاض مفهوم الذات أيضاً لدى الأطفال ذوي صعوبات إلى أنهم يعانون كثيراً من مشاعر الرفض من قبل الوالدين والأقران والمعلمين في كثير من الحالات.

7- القلق:

غالباً ما يعاني الأطفال ذو صعوبات التعلم من مشاعر القلق، مما له من تأثير مدمر على كفاءة تعلمهم وتفكيرهم وسلوكهم وعلى شخصياتهم ككل.

8- سوء التنظيم:

يعتبر سوء التنظيم Disorganization أحد الخصائص التي يعاني منها عدد كبير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم خلال حياتهم في المدرسة، وفي الأسرة، وفي العمل ويعكس سوء التنظيم في عيوب إدراكية لدى الطفل، علاوة على ذلك من الممكن أن يظهر سوء التنظيم في شكل عيوب التهجي، وتبديل الكلمات عند القراءة، وأخطاء في الحساب. (عبد الناصر أنيس، 2003)

نظريات تفسير صعوبات التعلم:

أن فهم النظريات المتعلقة بصعوبات التعلم من المتطلبات الأساسية للأشخاص العاملين في هذه المجال ونجد منها:

النظريات الإدراكية الحركية:

أشار نبيل عبد الهادي وآخرون (2000) أنه قد أطلق عليها هذا الاسم لأنها تركز على النمو الحسي، والحركي، الإدراكي، فالجميع يدرك أن المهارات الحسية حركية والإدراك الحركي يعتمد على وضع الجهاز العصبي للطفل والخبرات العقلية الحركية السابقة له. ومن هذه النظريات حسب رأي (Lerner, 1985) ما يلي:

أ- نظرية جتمان (البصرية الحركية):

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

1- نمو جهاز الاستجابة الأولى.
2- نمو جهاز الحركة العامة.
3- نمو جهاز الحركة الخاصة.
4- نمو الجهاز الحركي-البصري.
5- نمو الجهاز الحركي-الصوتي.
6- الذاكرة السمعية والبصرية والحركية.
7- الإبصار أو الإدراك.
8- الإدراك الفردي للمفاهيم المجردة والتمييز، والنمو العقلي.

ب- نظرية كيفارت (الإدراك الحركي):

ركزت هذه النظرية على دراسة ثبات النمو الإدراكي-الحركي للطفل، وقد أعتمد كيفارت في نظريته على مبادئ علم النفس النمائي أكثر مما أعتمد على التلف (النيرولوجي). (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2000)

نظرية الاتجاه العصبي/ دومان وديلكاتوا:

وحسب رأي كل من Delacato & Dooman فإن جسم الإنسان يقوم بست وظائف هي: المهارات الحركية، والكلام، والكتابة، والقراءة، والسمع، واللمس. وتحقيق هذه الوظائف بالشكل الأمثل يلعب دوراً مهماً في نمو الفرد نحو تنظيم عصبي كامل للجهاز العصبي.

نظرية الذاكرة:

تعرف الذاكرة بأنها المقدرة على تخزين الأحاسيس والإدراكات واسترجاعها التي تمت تجربتها سابقاً عندما لا يكون الحافز الذي آثارها موجوداً. وهي تتألف من ثلاثة أقسام، هي:

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

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

النظرية الإدراكية:

وحسب النظرية الإدراكية تصن صعوبات الإدراك إلى تصنيفات رئيسة منها:

1. التداخل في أنظمة الإدراك.
2. الإدراك الكلي والجزئي.
3. الإدراك البصري.
4. الإدراك السمعي.
5. الإدراك اللمسي.
6. الإدراك الاجتماعي.

نظرية الإدراك الاجتماعي والانفعالي:

تشير الدلائل إلى العديد من الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون لهذه المهارات، على الرغم من أنهم قد يكونون في مستوى الطفل العادي أو أقل منه في جوانب كثيرة مثل: الذكاء اللفظي، إلاّ أنهم يخفقون في أداء المتطلبات الاجتماعية الأساسية للحياة اليومية.

نجد إن صعوبات الإدراك الاجتماعي تظهر من خلال المظاهر التالية:

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

نظرية التأخر النضجي:

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 الحالات، هو إجراء تجارب فوق طاقة الطفل واستعداده في مرحلة معينة من مراحل النضج، وحسب رأي (كيرك، 1967) فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يميلون لتأدية وظائف مريحة، ويتجنبون الوظائف غير المريحة، لأن لديهم عمليات معينة قد تأخرت في النضج ولا تعمل بالصورة الملائمة. (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2000)

المبحث الثالث
التربية الخـــاصـــة

مقدمة:

أوضح فاروق الروسان (2010) أن موضوع التربية الخاصة (Special Education) من الموضوعات الحديثة في ميدان التربية وعلم النفس، مقارنة مع الموضوعات المطروقة في ميدان التربية وعلم النفس كموضوع علم نفس النمو، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الاجتماعي...الخ.

إذ تعود البدايات العلمية المنظمة لهذا الموضوع إلى النصف الثاني من القرن الماضي. ويجمع موضوع التربية الخاصة بين عدد من العلوم إذ تمتد جذوره إلى ميادين علم النفس والتربية، وعلم الاجتماع، والقانون، والطب، كما يتناول موضوع التربية الخاصة الأفراد غير العاديين (Exceptional Individuals) والذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن الأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي، مما يستدعي اهتماماً خاصاً من قبل المربين بهؤلاء الأفراد من حيث طرائق تشخيصهم ووضع البرامج التربوية واختيار طرائق التدريس الخاصة بهم.

أشار عصام النمر (2006) إلى أن عملية التشخيص في التربية الخاصة الركن الأساسي في عمل معلم التربية الخاصة، إذا أردنا تقديم خدمات مبرمجة ضمن أهداف تربوية بعيدة المدى، ودون إهدار للوقت والجهد.

فعملية التشخيص تحدد فئة الطفل خاصة الإعاقة العقلية كما تحدد قدراته العقلية إلى حد ما، مما يترتب عليه إعداد الخطط المناسبة لقدراته وإمكانياته.

وتؤدي عملية التشخيص أهدافها إذا ما تم تطبيق اختبارات مقننة للفئة والبيئة على أن يتم تطبيق هذه الاختبارات من قِبَل الأخصائي النفسي المدرب والمعد أكاديمياً بشكل مناسب، مراعين أيضاً استخدام التشخيص التكاملي والذي يشمل القدرة العقلية، الجانب الطبي والجانب الاجتماعي والجانب التربوي.

مفهوم التربية الخاصة:

أوضح عصام النمر (2006) أن التربية الخاصة تعتبر ذلك الفرع من العلوم الإنسانية الذي تطور حديثاً، ونال الاهتمام من كافة دول العالم مع وجود فروق بينها، وللتربية الخاصة عدة تعاريف، تعتمد كل منها أسس محددة، ولكن أياً كانت هذه التعاريف فإن في مجملها تركز على الأفراد غير العاديين أو الذين ينحرفون انحرافاً ملحوظاً عن متوسط الأفراد العاديين ويحتاجون إلى أساليب خاصة لتدريبهم وتعليمهم وتأهيلهم، إما بشكل منفصل عن الإفراد العاديين أو في صفوف الأفراد العاديين.

ومن هذه التعاريف تعريف فاروق الروسان في كتابه (مقدمة في التربية الخاصة) والذي يرى أن التربية الخاصة عبارة عن مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم للأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن، وتحقيق ذواتهم ومساعدتها على التكيف.

أما التعريف الآخر للتربية الخاصة فيرى أن التربية الخاصة: عبارة عن نمط من الخدمات والبرامج التربوية المستخدمة لمساعدة الأفراد غير العاديين لتحقيق أهداف تربوية، باستخدام وسائل وأساليب خاصة.

فالتربية الخاصة Special Education للأفراد غير العاديين سلباً أو إيجاباً، تستخدم أساليب وطرق خاصة في التعامل مع هذه الفئات بغرض تنمية قدراتهم وإمكانياتهم، وتشمل التربية الخاصة الفئات الثماني التالية مع نسب انتشارها مرتبة تنازلياً باستثناء الموهوبين وهي:

1. اضطرابات النطق والكلام (التواصل) Communi Cation Desording.
2. صعوبات التعلم Learning Disabilities.
3. الإعاقة العقلية Mental Impairment.
4. الاضطرابات السلوكية Behavioral Desorders.
5. الإعاقة السمعية Hearing Impairment.
6. الإعاقة البصرية Visval Impairment.
7. الإعاقة الحركية Motor Impairment.
8. الموهوبين Giftednoss.

أهداف التربية الخاصة:

أوضح فاروق الروسان (2010) أنه تحقق دراسة موضوع التربية الخاصة الأهداف التالية:

1- التعرف إلى الأطفال غير العاديين وذلك من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
2- إعداد البرامج التعليمية لكل فئة من فئات التربية الخاصة.
3- إعداد طرائق التدريس لكل فئة من فئات التربية الخاصة، وذلك لتنفيذ وتحقيق أهداف البرامج التربوي على أساس من الخطة التربوية الفردية.
4- إعداد الوسائل التعليمية والتكنولوجية الخاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة، كالوسائل التعليمية الخاصة بالمكفوفين، أو المعوقين عقلياً، أو المعوقين سمعياً،...الخ.
5- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة، بشكل عام، والعمل ما أمكن على تقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.

أهداف التشخيص في التربية الخاصة:

ذكر عصام النمر (2006) أن عملية التشخيص في التربية الخاصة تهدف لتحقيق عدد من الأهداف والتي تعتبر الأساس في عمل معلم التربية الخاصة وهذه الأهداف هي:

1- تحديد القدرات التي يمتلكها كل فرد معوق (مهما كانت الإعاقة أو موهوب) بشكل دقيق.
2- تحديد الخصائص الأساسية التي سوف يتم التعامل معها عند الطفل غير العادي.
3- بناء الأهداف التربوية الأساسية سواء كان ذلك في الخطة التربوية الفردية IEP أو الخطة التعليمية الفردية، وأهداف التعليم الخاصة للأفراد غير العاديين غير الإعاقة العقلية.
4- تصميم واستخدام أنماط مختلفة من الوسائل والأساليب التدريسية أو التعويضية لمساعدة الفرد أو حسب المتغيرات البيئية من أجل إعادة توجيه أساليب أداء الفرد نحو أهداف محددة مسبقاً، مثال ذلك الأدوات المساعدة على الكتابة للمعوقين حركياً، الحروف البارزة للمكفوفين...الخ.
5- بناء على المعلومات التشخيصية للطفل يمكن الحكم على كيفية التوفيق بين الفرد والمتغيرات البيئية والأساليب المتاحة والإمكانية للاستفادة منها.
6- تقليل الفاقد التعليمي وتكثيف الجهود المبذولة من قبل المعلم.
7- بناء على نتائج التشخيص الطبي تحديد المشكلات الصحية وتحديد العلاجات الطبية المناسبة أو التدخل الطبي الجراحي حيثما كان ذلك ضرورياً. (عصام النمر، 2006)

تاريخ التربية الخاصة:

أكد فاروق الروسان (2010) أنه قد وجد الأطفال غير العاديين في كل العصور، ومنذ أقدمها، ولكن نظرة المجتمعات إلى الأفراد غير العاديين قد اختلفت من عصر إلى آخر، تبعاً لمجموعة من المتغيرات والعوامل، والمعايير، فقد كان التخلص من الأطفال المعوقين هو الاتجاه السائد في أيام اليونان والرومان باعتبارهم أفراداً غير صالحين لخدمة المجتمع، أما في الوقت الذي ظهرت فيه الديانات السماوية فقد كانت الرعاية والمعاملة الحسنة هي الاتجاه السائد، إذ حضّت الديانات السماوية على معاملة المعوقين بشكل إنساني، ولكن في بدايات القرنين السادس والسابع عشر ساد الاتجاه السلبي في معاملة المعوقين وبقي الحال كذلك حتى القرنين الثامن والتاسع عشر، ولكن بعد قيام حركات الإصلاح كالثورة الفرنسية، والأمريكية، ظهرت الأفكار التي تنادي بحماية وتعليم المعوقين.

لقد بدأ الاهتمام بتربية المعوقين في القرن التاسع عشر في فرنسا، ثم امتد ذلك إلى عدد من الدول الأوربية من ثم إلى الولايات المتحدة الأمريكية، وكانت فئات الإعاقة البصرية والسمعية هي أولى الفئات التي حظيت بالرعاية والاهتمام ثم تلتها فئات الإعاقة العقلية والحركية، وقد كان شكل خدمات التربية الخاصة في ذلك الوقت متمثلاً في الحماية والإيواء (Protection) في الملاجئ (Asylums)، وذلك لحمايتهم أو حماية المجتمع الخارجي منهم، حيث يصعب عليهم التكيف معه، ثم تطورت الخدمات

وأصبحت تأخذ شكل تعليم الأطفال المعوقين مهارات الحياة اليومية (Daily Living Skills) في مدارس أو مراكز خاصة بهم، وعلى ذلك تعود جذور التربية الخاصة إلى نهايات القرن التاسع عشر، حيث يعتبر ايتارد (Jean M.G. Itard, 1775-1883) وهو طبيب فرنسي، من أوائل المهتمين والمؤرخين لبدايات التربية الخاصة في فرنسا، مرجعاً في تشخيص وتربية الصم، كما يعتبر سيجان (Edouard Seguin, 1812-1880) من الرواد الأوائل في تاريخ التربية الخاصة، وهو أحد تلاميذ ايتارد، والذي هاجر إلى الولايات المتحدة الأمريكية وحصل على شهادة الطب من جامعة نيويورك في عام 1861، وقد كان اهتمام سيجان مركزاً في تربية الأطفال المعاقين عقلياً، ونشر بحثاً حول الطرائق الفسيولوجية في علاج المعوقين عقلياً في عام 1866، كما تعتبر منتسوري (Maria Montessori, 1870-1952) والتي كانت أول سيدة إيطالية حصلت على درجة في الطب، من الرواد الأوائل الذين اهتموا بتعليم الأطفال العاديين والمعوقين عقلياً. (فاروق الروسان، 2010

أساليب التشخيص في التربية الخاصة:

أكد عصام النمر (2006) أنه نظراً لأهمية عملية التشخيص، وما يترتب عليها في تحديد مصير طفل بل أسرته، من خلال إصدار حكم على الطفل، بأنه يعاني من إعاقة ما وخاصة الإعاقة العقلية، فإنه لابد من الدقة في عملية التشخيص، وأن يتم التشخيص ضمن فريق يضم الأخصائي النفسي، الطبيب، أخصائي اجتماعي، أخصائي تربوي (معلم التربية الخاصة) المرشد الطلابي، أخصائي قياس سمع، وفاحص للنظر حسب الحالة، وولي أمر الطفل، وهذا ما يسمى بالتشخيص التكاملي، وفيما يلي تفصيل لأساليب التشخيص المتبعة:

أولاً: التشخيص الطبي: (Medical Diagnosis) M.D ويقوم بهذا التشخيص طبيب عام أو أخصائي، لتحديد الحالة المرضية من وجهة نظر طبية وتحديد الحاجة الطبية من العلاج أو التدخل الجراحي أو غير ذلك، ويعتمد التشخيص الطبي على:

- الفحص السريري – الطول والوزن، ضربات القلب، الحبو، المشي.
- قياس محيط الرأس: حيث يتراوح محيط الرأس للطفل العادي حديث الولادة بين 32-36سم.
- الفحص المخبري، للكشف عن الأحماض الأمينية والتمثيل الغذائي كحامض PKU والأحماض الأخرى.
- التخطيط الدماغي للكشف عن حالات الصرع.
- الفحص السمعي والبصري.
- التاريخ الوراثي للأسرة.

والتشخيص الطبي قد يمنع حدوث الإعاقة إذا ما حدث مبكراً أو يقلل من آثارها أو درجتها كما في الأحماض أو حالات الصرع.

ثانياً: التشخيص السيكومتري: P.M.D ويقوم بهذا التشخيص الأخصائي النفسي المدرب على استخدام الاختبارات النفسية ويعتبر هذا النوع من التشخيص من أعقد أنواع التشخيص للأسباب التالية:

- عدم وجود اختبارات مناسبة مقننة في كثير من الحالات.
- سوء تفسير النتائج أحياناً واستخدام أساليب التقييم المعدلة.

- عدم فهم التعليمات من قبل الطفل مما قد يظهر وجود إعاقة عند الطفل، وهو غير ذلك، أو العكس.

ثالثاً: التشخيص الاجتماعي والتكيفي: S.A.D حيث يعتبر هذا الاتجاه من الاتجاهات الحديثة في قياس وتشخيص الإعاقة بشكل عام والإعاقة العقلية بشكل خاص، ويعتمد هذا التشخيص أساساً على استجابة الطفل للمنبهات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها، ومن هذه الاستجابة المهارات الاستقلالية: كالتغذية والتدريب على النظافة والإحساس بالملكية والتعامل بالنقود والشراء...الخ.

رابعاً: التشخيص التربوي: ويقوم بهذا التشخيص معلم التربية الخاصة بعد تدريبه وبمساعدة الأخصائي النفسي ويعتمد هذا التشخيص على ما يلي:

- السجل الأكاديمي للطفل.
- رأي المعلمين وتقارير المدرسة.
- المستوى الأكاديمي للطالب في المهارات الأكاديمية المختلفة.

خامساً: أساليب التقييم المعدلة: وهي عبارة عن تلك الأنشطة التقييمية التي تم اختيارها من قبل الأخصائي النفسي لتحديد سبب الخطأ في استجابة الطفل ومعالجة سلبية الطالب وهل الخطأ بسبب عدم فهم التعليمات أم بسبب عدم معرفة الإجابة. (عصام النمر، 2006)

مبادئ التربية الخاصة:

أوضح محمد أحمد (2010) أن تستند التربية الخاصة إلى جملة من المبادئ التي لابد من مراعاتها إذا كنا نسعى إلى تصميم وتنفيذ البرامج التربوية الخاصة الفاعلة، وهذه المبادئ هي:

1. يجب تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في البيئة التربوية القريبة من البيئة التربوية العادي.
2. إن التربية الخاصة تتضمن تقديم برامج تربوية فردية (Endiridualized Education Programs) وتتضمن البرامج التربوية الفردية:

- تحديد مستوى الأداء الحالي.
- تحديد الأهداف طويلة المدى.
- تحديد الأهداف قصيرة المدى.
- تحديد معايير الأداء الناجح.
- تحديد موعد البدء بتنفيذ البرامج وموعد الانتهاء منها.

3. العمل الفريقي (Team Work):

إن توفير الخدمات التربوية الخاصة للأطفال المعوقين يتطلب قيام فريق متعدد التخصصات بذلك حيث يعمل كل اختصاصي على تزويد لطفل بالخدمات ذات العلاقة بتخصصه، وغالباً ما يشمل الفريق: معلم التربية الخاصة، والمعالج الطبيعي، والمعالج الوظيفي، وأخصائي علم النفس، ومرشد التربية الرياضية المكيفة، وأخصائي العلاج المنطقي، والأطباء، والممرضات، وأخصائي العمل الاجتماعي.

4. مشاركة الأسرة في العملية التربوية:

الإعاقة لا تؤثر على الطفل فقط ولكنها قد تؤثر على جميع أفراد الأسرة، والأسرة هي المعلم الأول والأهم لكل طفل، المدرسة ليست بديلاً عن الأسرة، فلكل من الطرفين دور يلعبه في نمو الطفل، كذلك لابد من

تشجيع أفراد الأسرة وخاصة الوالدين على المشاركة الفاعلة في العملية التربوية الخاصة.

5. التدخل المبكر (Early Intervention):

التربية الخاصة المبكرة أكثر فاعلية من التربية في المراحل العمرية المتقدمة، فمراحل الطفولة المبكرة مراحل حساسة على صعيد النمو ويجب استثمارها إلى أقصى حد ممكن. (محمد أحمد، 2010)

التنظيم الهرمي لبرامج التربية الخاصة:

أشار سعيد حسني (2009) أن التنظيم الهرمي لبرامج التربية الخاصة يأتي من أوضاع هؤلاء الأطفال ودرجة ومستوى الصعوبات التي يواجهونها، وسوف نقدم للقارئ الكريم فكرة عن طبيعة هذه البرامج والخدمات التربوية التي تقدمها.

أولاً: مراكز الإقامة الكاملة Residential Schools:

ظهرت هذه المراكز كمراكز إيواء للأطفال وذويهم بعد الحرب العالمية الأولى وما بعدها، وتعتبر من أقدم البرامج التربوية، وكانت هذه المراكز متواجدة في مواقع بعيدة عن التجمعات السكانية وكانت تقدم خدمات صحية وتربوية، وإيوائية Shelter، واجتماعية، وكان النزلاء من ذوي الإعاقات المختلفة ومن الأيتام والمتشردين والعجزة، وكان يسمح لذويهم بزياراتهم في المناسبات المختلفة. ومن المآخذ على هذه المراكز تدني مستوى الخدمات الصحية والتربوية التي تقدمها للنزلاء، وكذلك شعور الأطفال بأنهم منبوذين ومعزولين وغير عاديّين وفقدانهم الحنان والعطف الأبوي، وتدهور مستوى اللغة والاتصال كمظاهر غير مشجعة للإقامة في مثل هذه المراكز. ولعل طبيعة الصعوبات ودرجة العجز لديهم هي التي جعلتهم بحاجة إلى أقامة دائمة حيث لا يستطيع ذويهم تقديم الرعاية لهم لأسباب قد تتعلق بقلة تدريبهم، أو بمستوى الإعاقة الشديدة التي تتطلب ذلك.

ثانياً: مراكز التربية الخاصة النهارية Special day care Schools:

تُقدم هذه المراكز خدمات تربوية واجتماعية لأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ولقد جاءت هذه المراكز كردة فعل على الانتقادات التي تُوجه إلى مراكز الإقامة الدائمة والسلبيات التي ذكرناها آنفاً. وهي تقدم خدمات على مدار 12 ساعة. ويكون الدوام فيها منذ الصباح وحتى بعد الظهر، وبعد ذلك يعودون إلى البيت ليتابع ذويهم دراستهم. وهذه البرامج تسعى لإتاحة الفرصة للأهل في متابعة أبنائهم، وتقوم هذه المراكز بأخذ الطلبة إليها وإرجاعهم إلى منازلهم، وتقدم لهم كافة الخدمات الصحية اللازمة. وقد تواجه هذه المراكز مشاكل مثل صعوبة المواصلات، أو صعوبة إيجاد مكان مناسب لإقامتها، ونقص في عدد المتخصصين في مجال التربية الخاصة مثل معالج النطق والسمع وغيرها.

ثالثاً: الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية:

بعد أن تحسنت نظرة المجتمعات نحو أصحاب الحاجات الخاصة، وخاصة المعوقين منهم، ألحقت بعض الصفوف الخاصة بهم بالمدرسة العادية، ليشعر هؤلاء وذويهم بأنهم جزء من أفراد المجتمع. وأن هذا الأمر

يساعدهم على الشعور بأنهم عاديين وبأنهم غير معزولين. ويساعدهم في الحصول على الدعم الاجتماعي وعدم النبذ أو الحرمان الاجتماعيين. وعادة ما يكون عدد هؤلاء الطلاب في الصف الواحد لا يتعدى العشرة طلاب وقد يكون الصف لأصحاب إعاقات في مجال البصر أو السمع أو العقل أو الحركة أو الانفعال أو غيرها من إعاقات، حيث يتلقى كل صف بحسب نوع إعاقة طلابه البرامج التربوية والتعليمية التي تناسبهم، بالإضافة إلى تلقيهم برامج تعليمية مشتركة في الصفوف العادية مع الطلبة العاديين. أن هذه الصفوف معدّة بكل ما فيها من تجهيزات لصالح هؤلاء الطلبة واحتياجاتهم.

رابعاً: الدمج الأكاديمي Mainstreaming:

يسعى هذا البرنامج إلى وضع الطفل غير العادي في الصف العادي مع الطلبة العاديين لبعض الوقت وفي بعض المواد الدراسية التي يستطيع أن يجاريها، أو يستفيد منها وفقاً لطبيعة إعاقته ومستواها، وشدتها مع تكييف غرفة الصف بحيث تحتوي على العناصر التي تساعدها على التعلم بهدف أن يشعر الطفل بأنه طفل عادي لا يختلف عن الأطفال العاديين ويهدف هذا البرنامج إلى تحقيق ما يلي:

التجانس بين الطلبة العاديين وغير العاديين.

التخطيط إلى وجود برامج تربوية مشتركة تناسب العاديين وغير العاديين والتدرب على طرق تدريسها.

تحديد المسؤوليات الإدارية وخدمات التدريس والإشراف على المسؤولين.

خامساً: الدمج الاجتماعي Normalization:

يعكس هذا البرنامج الإتجاه الذي يقول بان كل الطلبة هم بحاجة إلى خدمات وحاجات خاصة سواء كانوا عاديين أو غير عاديين. ويعتبر هذا الاتجاه اتجاهاً ايجابياً نحو غير العاديين، لأنه ينادي غير العاديين في الحياة الاجتماعية العادية وعدم عزلهم في مدارس خاصة لهم. ويأخذ هذا الدمج شكل الدمج في مجال العمل وتأهيل المعاق للحصول عليه بعد أن يكون قد تدرب على مهنة ما، الأمر الذي يجعله قادراً على إعالة نفسه وهناك شكلاً آخر من أشكال الدمج وهو الدمج السكني أي أن تتاح للمعوقين فرص الإقامة في الأحياء السكنية العادية كأسر مستقلة وليس في أماكن نائية وبعيدة عن سكن الناس العاديين. (سعيد حسني، 2009)

الفرق بين التربية الخاصة والتربية العامة فيما يلي:

أشار محمد أحمد (2010) إلى أن الفرق بين التربية الخاصة والعامة يتمثل فيما يلي:

- تهتم التربية الخاصة بفئات الأفراد غير العاديين وهم المتفوقون والمعاقون في حين تهتم التربية العامة بالأفراد العاديين.
- تتبنى التربية الخاصة منهاجاً مختلفاً لكل فئة من فئات التربية الخاصة والذي تشتق منه الأهداف التربوية الفردية.
- في حين تتبنى التربية العامة منهاجاً موحداً لكل فئة عمرية أو صف دراسي.

- تتبنى التربية الخاصة طريقة التعلم الفردي في التدريس للأطفال غير العاديين في الغالب، في حين تتبنى التربية العامة طرائق تدريسية جماعية في التدريس للأطفال العاديين في المراحل التعليمية المختلفة.
- تتبنى التربية الخاصة وسائل تعليمية خاصة لكل فئة من فئات غير العاديين حيث أو الوسائل التعليمية التي تناسب المعاقين بصرياً قد لا تناسب المعاقين سمعياً والعكس أيضاً صحيح وهكذا بالنسبة لبقية فئات المعاقين، في حين أن التربية العامة تتبنى وسائل تعليمية عامة في المواد المختلفة.
- كثافة الفصول في التربية الخاصة تكون صغيرة وفي حدود من 8-10 تلاميذ في حين إنها في التربية العامة قد يصل العدد إلى 30 تلميذاً أو أكثر.
- المباني المدرسية والمرافق في التربية الخاصة لابد أن تصمم بطريقة تتناسب مع خصائص كل فئة من فئات المعاقين من حيث عدم وجود الحواجز وإزالة كل ما يعوق حركة هؤلاء الأفراد سواء كانوا معاقين حركياً أو بصرياً أو سمعياً...الخ، في حين إنها بالنسبة للعاديين يكون تصميم المباني والمرافق موحدة لجميع الأفراد العاديين في نفس المرحلة التعليمية الواحد.
- المعلمين، يفضل في معلم التربية الخاصة أن يكون حاصلاً على البكالوريوس بالإضافة إلى الدبلوم المهنية في التربية الخاصة أو الماجستير في فئة من فئات الإعاقة في حيث أن معلم العاديين قد يكون حاصلاً على البكالوريوس أو الليسانس. (محمد أحمد، 2010)

الفلسفة التي يقوم عليها الدمج:

أشار سعيد حسني (2009) أن فلسفة الدمج تتلخص بالنقاط التالية:

- يجب تعليم الأطفال في البيئات التربوية الأقل تقيداً والتي تلبي حاجات هؤلاء الأطفال.
- يجب فقط اللجوء إلى المدارس الخاصة بالمعوق إذا ظهر بأن لدى الأطفال مشكلات يعانون منها وتحول دون استفادته من الصفوف العادية.
- وجود بدائل تربوية متوفرة تناسب الأوضاع التعليمية التي يمكن أن يستفيد منها الطلبة غير العاديين في أي وقت.
- إذا ظهر عدم جدوى تدريس المعاقين في مدارس خاصة بهم وعدم قدرة هذه المؤسسات على استيعاب كل المعوقين.
- إن المعاق له حق الاحترام كأي إنسان عادي.
- أن الدمج يساعد على تغيير اتجاهات الناس نحو ذوي الإعاقات.
- إن الدمج لا يحرم الطفل المعاق من ممارسة حياته الاجتماعية ويساعد على تكيفه مع العاديين ويرفع مفهوم الذات لديه.
- إن الدمج يساعد المعلمين على فهم الفروقات الفردية بين المتعلمين ويساعدهم على تطوير البرامج والأساليب المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم.

المبحث الرابع
الدراسات السابقة

لابد لكل باحث في المقام الأول الاطلاع على الدراسات السابقة في نفس المجال وهو أمر حتمي، وذلك للاستفادة في تسير عملية الدراسة البحثية الحالية ونجد منها دراسات عربية وسودانية وأجنبية وهي كما يلي:

أولاً: الدراسات السودانية:

1- دراسة هبة علي موسى عبدالله (2010م):

موضوع الدراسة: التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معرفة التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة:

بلغ حجم العينة (37) طالب وطالبة بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

نتائج الدراسة:

1. بتسم التوافق النفسي بالانخفاض بدرجة دالة إحصائياً وسط ذوي صعوبات التعلم.

2. لا توجد فروق في التوافق النفسي بين الذكور والإناث من ذوي صعوبات التعلم.
3. لا توجد فروق في التوافق النفسي وسط ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمستوى تعليم الوالدين.
4. توجد فروق دالة إحصائياً في التوافق النفسي وسط ذوي صعوبات التعلم لصالح أبناء الأمهات غير العاملات.
5. لا توجد فروق دالة في التوافق النفسي وسط ذوي صعوبات التعلم تبعاً لوظيفة الأب.

2- دراسة إيمان عباس عبدالوهاب موسى (2008):

موضوع الدراسة: مفهوم الذات لدى المتأخرين دراسياً وسط تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الهفوف وعلاقته ببعض المتغيرات.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة لمعرفة مفهوم الذات لدى المتأخرين دراسياً وسط تلاميذ الصف الثاني المتوسط بمدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

عين الدراسة:

تكونت من (345) من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني المتوسط (138) تلميذاً (117) تلميذة.

نتائج الدراسة:

1. يتسم مفهوم الذات لدى المتأخرين دراسياً بالوسطية بدرجة دالة إحصائياً.
2. توجد فروق دالة إحصائياً بين المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين دراسياً في مفهوم الذات لصالح مجموعة المتأخرين دراسياً.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً لدى المتأخرين دراسياً تبعاً للنوع (ذكور-إناث).
4. توجد علاقة إرتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية وسط المتأخرين دراسياً بين مفهوم الذات ومستوى تعليم الوالدين.

3- دراسة سوسن عوض أحمد محمد (2009):

موضوع الدراسة: فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلي التعرف على مدى فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي الصعوبات في التعليم بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية الخرطوم.

منهج الدراسة: استخدمت المنهج شبه التجريبي.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (185) تلميذ وتلميذة (105) تلميذ و(80) تلميذة من بين تلاميذ مدارس وحدة الخرطوم شمال بمحلية الخرطوم.

نتائج الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القراءة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي.
7. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع.
9. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحساب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الصف الدراسي.

ثانياً: الدراسات العربية:

1- دراسة زيدان أحمد السرطاوي (د.ت):

موضوع الدراسة: دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام اختبار بيبرس هاريس لمفهوم الذات.

أدوات الدراسة: اختبار الذات لبيبرس هاريس.

عينة الدراسة:

(399) طالباً وطالبة أعمارهم (10-13) سنة وزعوا إلى (280) عاديين (119) وذوي صعوبات التعلم.

نتائج الدراسة:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات لصالح الطلاب العاديين مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم من مفهوم الذات وذلك لصالح الإناث مما يعني أن الذكور من الطلاب سواء كانوا عاديين أو لديهم صعوبات

في التعلم يحملون مفهوماً منخفضاً عن ذاتهم مقارنة بالإناث من الطالبات.

2- دراسة أميرة طه بخش (د.ت):

موضوع الدراسة: بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد نسب انتشار مؤشرات صعوبات التعلم لدى الأطفال بمرحلة الروضة بالمملكة العربية السعودية والكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم وبحث العلاقة بين مؤشرات صعوبات التعلم لدى الطفل وبين مفهومه لذاته.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة:

(514) طفلاً وطفلة بالسنة الثانية بمرحلة الروضة.

نتائج الدراسة:

1. يتخذ قصور مؤشرات صعوبات التعلم ترتيباً معيناً لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية.
2. لا توجد فروق ذات إحصائية بين الذكور والإناث في مؤشرات صعوبات التعلم.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذين لديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم وبين الطلاب الذين ليس لديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم في مفهوم الذات لصالح الأطفال الذين لديهم قصور في مؤشرات صعوبات التعلم.

3- سلطان بن عبدالله محمد (د.ت):

موضوع الدراسة: الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى دلالة الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين وكذلك هدفت لدراسة ما إذا كان مفهوم الذات وأبعاد يختلف بإختلاف نمط الصعوبة التي يعاني منها التلميذ، والتعرف على اختلاف أنماط السلوك الاجتماعي والانفعالي بإختلاف أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية، وتحديد العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

عينة الدراسة:

تكونت لعينة من (234) تلميذاً (117) من التلاميذ العاديين (117) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، من المرحلة الابتدائية (الصف الخامس والصف السادس) تم اختيارهم من واقع عينة أولية قوامها (910).

نتائج الدراسة:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مفهوم الذات العام وأبعاده (مفهوم الذات نحو الأقران، الأسري، الأكاديمي، العام).
2. أن أكبر الفروق بين المجموعتين، كان في بعد مفهوم الذات الأسري، بينما كان أقلها في بعد الذات نحو الأقران.
3. عدم وجود فورق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (القراء والكتابة والحساب) في مفهوم الذات، وأبعاده المختلفة.
4. عدم وجود فروق دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة للتلاميذ وذوي صعوبات القراءة والكتابة والحساب، في السلوك العدواني والانفعالي العام وأبعاده الفرعية، النشاط الزائد وقصور المهارات الاجتماعية والاندفاعية والعدوان والاجتماعية.
5. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وحدة السلوك الإنسحابي بين التلاميذ ذوي صعوبات القراءة والحساب في اتجاه التلاميذ ذوي صعوبات الحساب.
6. وجود إرتباط سالب دال إحصائياً بين أبعاد مفهوم الذات لمفهوم الذات نحو الأقران – الأسري – الذات الأكاديمي والعام) وأبعاد السلوك الاجتماعي الانفعالي: (قصور المهارات الاجتماعية والاندفاعية والعدوان).
7. عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أبعاد مفهوم الذات (مفهوم الذات نحو الأقران – الأسري – الذات الأكاديمي – العام) وأبعاد السلوك الاجتماعي الانفعالي الفرعية (النشاط الزائد، الانسحاب الاعتمادية).

4- دراسة نرمين محمود أحمد (2008):

موضوع الدراسة: العلاقة بين مفهوم الذات القرائي ودافعية الانجاز لدى أطفال ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين العوامل المكونة لمفهوم الذات القرائي وبين بعض العوامل النفسية المرتبطة بدافعية الانجاز.

عينة الدراسة:

تكونت الدراسة من (4) تلميذاً وتلميذة (2 ذكور – 2 إناث) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

نتائج الدراسة:

1. يوجد ارتباط دالة إحصائية بين كل من أبعاد مقياس مفهوم الذات القرائي والمقياس ككل وبين أبعاد مقياس الدافعية والمقياس ككل لدى تلاميذ العينة من الذكور.
2. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ العينة من الذكور وبين متوسطات درجات تلاميذ العينة من الإناث على مقياس الدافعية للانجاز لصالح العينة من الإناث.

3. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات تلاميذ العينة من الذكور وبين متوسطات درجات تلاميذ العينة من الإناث على مقياس الدافعية للانجاز لصالح العينة من الإناث.
4. يوجد ارتباط دال إحصائياً بين كل من أبعاد مقياس مفهوم الذات القرائي والمقياس ككل وبين أبعاد مقياس الدافعية للانجاز والمقياس ككل لدى تلاميذ العينة من الإناث.
5. يوجد ارتباط دال إحصائياً بين كل من أبعاد مقياس مفهوم الذات القرائي والمقياس ككل وبين أبعاد مقياس الدافعية للانجاز والمقياس ككل لدى تلاميذ العينة من (الذكور – الإناث).

ثالثاً: الدراسات الأجنبية:

1- دراسة هربرت دبليو والكسندر يونغ (1998) – استراليا – جامعة سدني:

موضوع الدراسة: مفهوم الذات الأكاديمي والانجاز وعلاقتها بتطوير الرياضيات واللغة الإنكليزية تبعاً لمتغير الجنس والصف المدرسي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة لمعرفة إلى أي حد يؤثر المستوى التحصيلي ومفهوم الذات الأكاديمي في اختبار مستويات مدرسة لاحقة في الرياضيات واللغة الإنكليزية (حيث أن نظام الدراسة على أن الطالب عندما يتم مستوى دراسي مثلاً في الرياضيات وبكفاءة يمكن أن يختار مستوى دراسي لاحق أعلى).

عينة الدراسة:

أخذت العينة من عدة مستويات دراسية.

نتائج الدراسة:

1. وجد أن هناك علاقة إيجابية هامة بين نمو مفهوم الذات الأكاديمي وتدرج الطلاب في الرياضيات وباختبارهم لمستويات دراسية لاحقة.
2. العلاقة إيجابية بالنسبة للغة الإنجليزية ووجد أن الاختلافات بين الجنسين متضائلة وهي متماثلة بين الذكور والإناث.

2- **دراسة بريان (Bryan) (1999) – بعنوان: الاضطراب القرائي ومفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:**

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لمعرفة العلاقة بين ضعف الأداء الأكاديمي ومفهوم الذات.

عينة الدراسة:

بلغت عينة الدراسة (30) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس العاديين الذين يعانون من اضطراب القراءة وتتراوح أعمارهم بين (9-10) سنة.

نتائج الدراسة:

1. التلاميذ الذين يكونون مفهوماً سلبياً للذات، ينتج ذلك عن ضعف أدائهم الأكاديمي ومرورهم بخبرات من الفشل والمتكرر، بينما مفهوم الذات الأكاديمي لديهم منخفض وضعيف عند مقارنته بأقرانهم العاديين.
2. الفروق بين المجموعتين في أبعاد مفهوم الذات الأخرى غير ذات دلالة وهذا ما يشير إلى أن التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الاضطراب القرائي يقف خلف الذات والثقة بالنفس لديهم.

الاستفادة من لدراسات السابقة:

أن الباحثة اكتسبت من معظم الدراسات السابقة الفوائد الكثيرة في المجال الذي تبحث فيه المتغيرات المختلفة:

1. أن الدراسات السابقة ساعدت الباحثة على صياغة الفروض واختيار المنهج الأكثر ملائمة لدراستها وهو المنهج الوصفي التحليلي.
2. الدراسات السابقة ساعدت الباحثة في إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية.
3. تحديد أهمية الدراسة الحالية وموقعها.
4. استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار أنسب الأدوات والمقاييس التي استخدمتها في دراستها.
5. استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في الجانب العملي (الدراسة الميدانية) والإجراءات وتحليل البيانات وعرضها ومناقشتها.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بعض الأشياء واختلفت في الأشياء أخرى ويمكن تلخيص أهم أوجه الاتفاق والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية في النقاط الآتية:

2. اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في اختيار المنهج الوصفي.
3. اتفقت هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بالتحصيل الدراسي واتفقوا في مستوى تعليم الوالدين وأثرو على التعليم.
4. بعض الدراسات تناولت مفهوم الذات وبعضها تناول صعوبات التعلم والدراسة الحالة جمعت بين الدراستين.
5. نسبة لندرة البحوث حول مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم في السودان اكتسبت الدراسة الحالية موقعاً متميزاً وإضافة للبحوث الموجودة في المكتبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

نلاحظ من الدراسات السابقة:

1. أن موضوع صعوبات التعلم حظي باهتمام كبير في السنوات الأخيرة وسط الباحثين العرب والسودانيين والأجانب وكثرة المتغيرات المرتبطة منه.
2. أن جميع الدراسات السابقة توصلت إلى نتائج ومعلومات تساعد الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
3. أن المنهج المستخدم في معظم الدراسات هو المنهج الوصفي.

4. تناولت دراسة زيدان مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب غير العاديين بصورة تفاضلية وهي دراسة عربية.
5. تناولت دراسة هبة علي موسى عبدالله وهي دراسة سودانية في دراسة التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم.
6. ندرة البحوث في مجال صعوبات التعلم في مجال علم النفس التربوي.

الفصل الثالث
منهج وإجراءات الدراسة الميدانية

تناولت الباحثة في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية من حيث منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة والصعوبات التي واجهت الباحثة.

منهج الدراسة:

أوضح أحمد عبد الله (2003) تعريف المنهج بأنه الطريق الذي يسلكه الباحث للتعرف على الظاهرة أو المشكلة موضع الدراسة والكشف عن الحقائق المرتبطة بها بغرض التوصل إلى إجابات على الأسئلة التي تثيرها المشكلة أو الظاهرة من خلال استخدام مجموعة من الأدوات لتجميع البيانات وتحليلها والتوصيل إلى النتائج التي تساعد في الإجابة على تلك التساؤلات.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب للظاهرة البحثية ولدقة المعلومات المتوصل إليها ولأنه طريق الحاضر والمستقبل في الدراسات الإنسانية.

تعريف الوصفي التحليلي:

ذكر الكردي (2004) المذكور في هبة (2010) أنه هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتطويرها علمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة والمشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

مجتمع الدراسة:

أوضح ذوقان (2012) أنها تعني مجتمع البحث وجميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحثة.

ويتمثل مجتمع الدراسة الحالية من جميع مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم في الفترة ما بين 31/1 – 11/2/2014م والبالغ عددهم سبعة مراكز.

جدول رقم (1/3) يوضح عدد أفراد مجتمع الدراسة ومراكزهم:

م	مراكز التربية الخاصة في محلية الخرطوم	العدد	النسبة
1	مركز بستالوزي لذوي الاحتياجات الخاصة	3	5.9%
2	مركز البلسم للطب النفسي وتأهيل ذوي الاحتياجات	5	9.8%
3	مركز الشمندورة لذوي الإعاقة	2	3.9%
4	مركز فرسان الإرادة لذوي الاحتياجات الخاصة	2	3.9%
5	مركز سعاد الطيب لذوي الاحتياجات الخاصة	5	9.8%
6	مركز أمنية للإرشادات النفسية والسرية	5	9.8%
7	مركز الرياض الحديث أساس	29	56.9 %
	المجموع	**51**	**100 %**

عينة الدراسة:

تعريف: العينة على أنها مجموعة الوحدات المختارة من مجتمع الدراسة وذلك لتوفير البيانات التي تستخدم للدراسة خصائصها للمجتمع.

وقد اختارت الباحثة العينة القصدية لعدم توفر هذه الفئة بصورة كبيرة من مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

ذكر ذوقان (2012) أن العينة القصدية هي أن يقوم الباحث باختيار هذه العينة اختيار حر على أساس.

تتكون عينة الدراسة من التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من صعوبات التعلم في مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم والبالغ عددهم

(51) تلميذاً، منهم (32) تلميذ و(19) تلميذة من المجتمع الكلي للدراسة، وهم يمثلون كل التلاميذ المتواجدين في مراكز التربية الخاصة في محلية الخرطوم في الفترة ما بين 13/1 إلى 11/2/2014م في الفئة العمرية من (10-17) سنة.

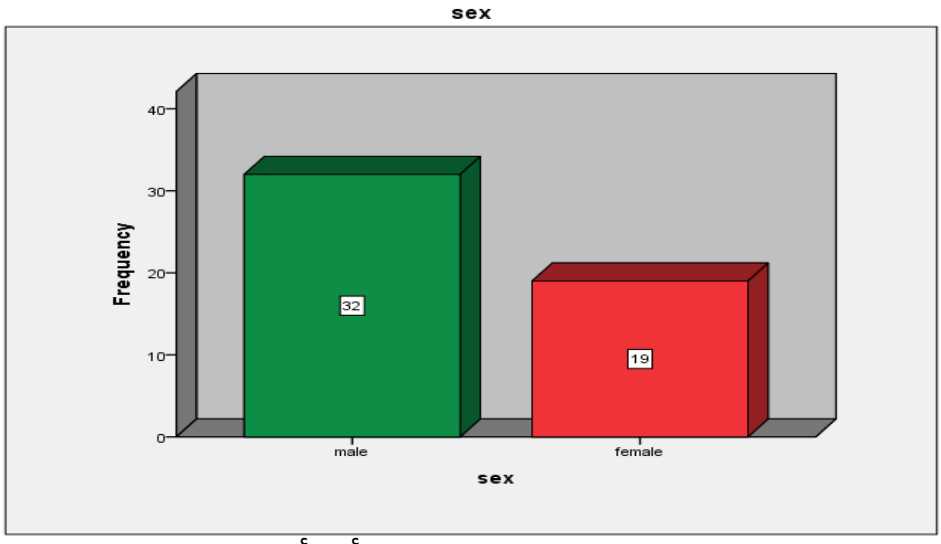
خصائص عينة الدراسة (وصف عينة الدراسة):

النوع:

جدول رقم (2/3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير النوع:

البيان	العدد	النسبة المئوية
ذكور	32	% 62.7
إناث	19	% 37.3
المجموع	**51**	**% 100**

شكل رقم (1/3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير النوع:



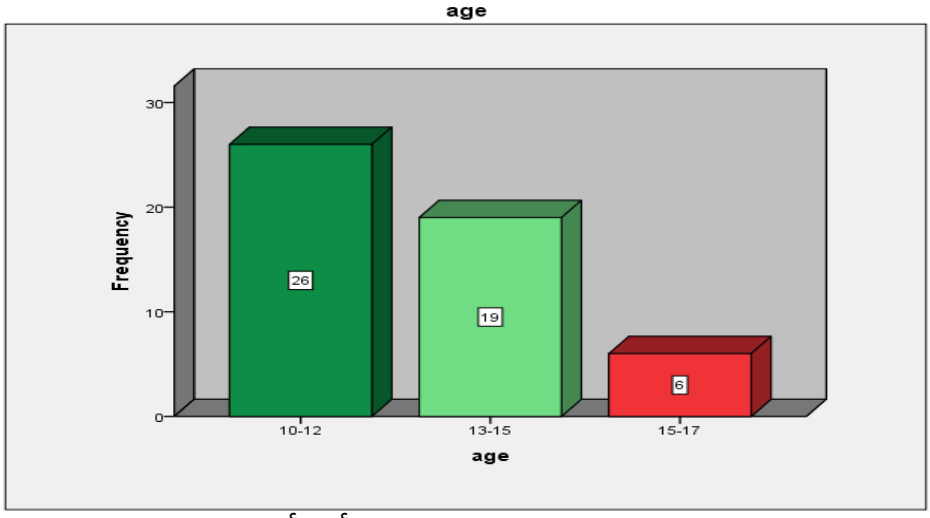
من الجدول والشكل السابقين نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون حسب متغير النوع إلى مجموعتين حيث بلغ عدد الذكور (32) وبنسبة مئوية تساوي (63.7%)، بينما بلغ عدد الإناث (19) وبنسبة مئوية تساوي (37.3%) من المجموع الكلي لأفراد العينة.

العمر:

جدول رقم (3/3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الفئة العمرية:

البيان	العدد	النسبة المئوية
12 - 10	26	% 51.0
15 - 13	19	% 37.3
18 - 16	6	% 11.7
المجموع	**51**	**% 100**

شكل رقم (2/3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الفئة العمرية:



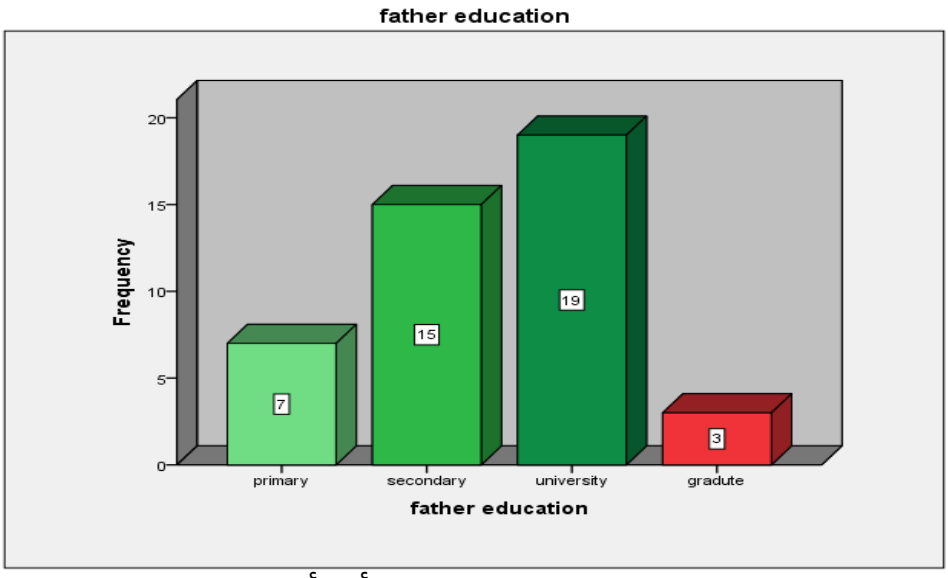
من الجدول والشكل السابقين نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون حسب الفئة العمرية إلى ثلاثة مجموعات، حيث بلغت الفئة العمرية الأُولى (المجموعة) (10-12) سنة عدد يساوي (26) تلميذ وتلميذة بنسبة مئوية تساوي 51.0%، وبلغت الفئة العمرية الثانية أو (المجموعة) من (13-15) عدد (19) تلميذ وتلميذة، بنسبة مئوية تساوي (37.3%) وبلغت الفئة العمرية الثالثة (المجموعة) من (16-17) سنة عدد (6) تلميذ وتلميذة، بنسبة مئوية تساوي (11.7%) من المجموع الكلي من أفراد العينة.

مستوى تعليم الأب:

جدول رقم (4/3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب:

البيان	العدد	النسبة المئوية
أمي	7	% 13.7
أساس	7	% 13.7
ثانوي	15	% 29.4
جامعي	19	% 37.3
فوق الجامعي	3	% 5.9
المجموع	**51**	**% 100**

شكل رقم (3/3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأب:



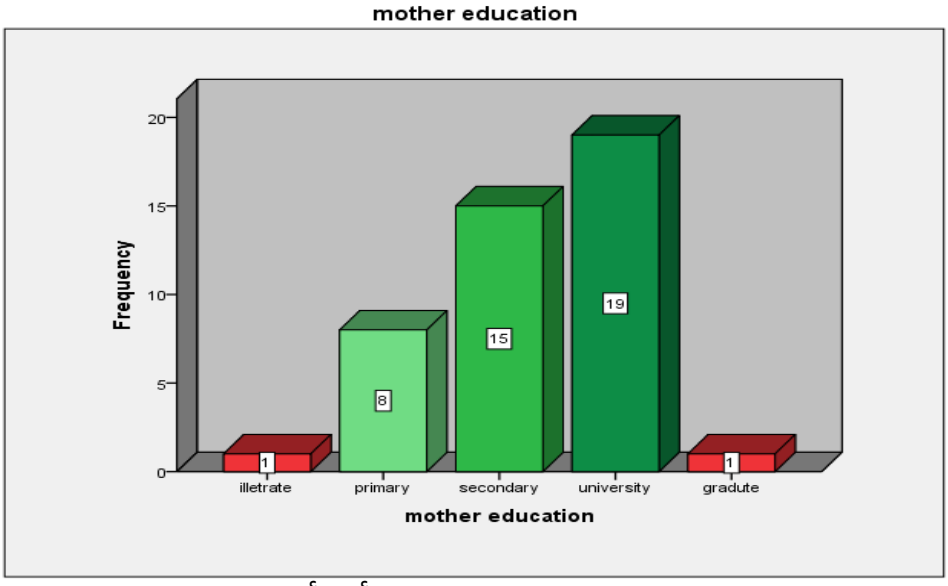
من الجدول والشكل السابقين نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون حسب المستوى التعليمي للأب إلى خمسة مجموعات حيث بلغ عدد المجموعة الأولى (أمي) إلى (7) أفراد، بنسبة مئوية تساوي (13.7%) والمجموعة الثانية (أساس) عدد (7) أفراد، بنسبة مئوية تساوي (13.7%) والمجموعة الثالثة (ثانوي) عدد (15) فرد، بنسبة مئوية تساوي (29.4%) والمجموعة الرابعة (جامعي) عدد (19) فرد، بنسبة مئوية 37.3%) والمجموعة الخامسة (فوق الجامعي) عدد (3) أفراد، بنسبة مئوية تساوي (5.9%)، من المجموع الكلي لأفراد العينة.

مستوى تعليم الأم:

جدول رقم (5/3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم:

البيان	العدد	النسبة المئوية
أمي	8	% 15.7
أساس	8	% 15.7
ثانوي	15	% 29.4
جامعي	19	% 37.2
فوق الجامعي	1	% 02.0
المجموع	**51**	**% 100**

شكل رقم (4/3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي للأم:



من الجدول والشكل السابقين نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة يتوزعون حسب المستوى التعليمي للأم إلى خمسة مجموعات حيث بلغ عدد المجموعة الأولى (أمي) إلى (8) أفراد، بنسبة مئوية تساوي (15.7%) والمجموعة الثانية (أساس) عدد (8) أفراد، بنسبة مئوية تساوي (153.7%) والمجموعة الثالثة (ثانوي) عدد (15) فرد، بنسبة مئوية تساوي (29.4%) والمجموعة الرابعة (جامعي) عدد (19) فرد، بنسبة مئوية 37.3%) والمجموعة الخامسة (فوق الجامعي) عدد (1) أفراد، بنسبة مئوية تساوي (3.0%)، من المجموع الكلي لأفراد العينة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات للأطفال (10-17) إعداد Ellin v. Piersand Dale B. Harris وترجمة وتقنين على البيئة المصرية د. فاروق عبد الفتاح موسى، د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسى سنة 2002م.

وتمثلت في الاستبانة وهي وسيلة لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحثي معين عن طريق إعداد استمارة يتم تعبئتها من قبل عينة ممثلة من الأفراد، يسمى الشخص الذي يقوم بملء الاستمارة بالمستجيب.

المقياس مصمم للتطبيق على مدى عمري طويل ويحتاج تطبيق المقياس إلى معرفة بالقراءة لا تقل عن مستوى الصف الرابع الابتدائي ويحتوي المقياس على ستة معامل رئيسية ممثلة في:

1/ السلوك 2/ المظهر الجسمي 3/ القلق
4/ الشعبية 5/ السعادة والرضاء 6/ المنزلية العقلية والمدرسية

وحصل المقياس على درجات صدق وثبات على عينات في البيئة المصرية ويحتوي المقياس على (80) عبارة يلي كل منهما إجابة بكلمة (نعم) (لا) واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة (50) عبارة.

الخصائص السايكومترية للمقياس:

أولاً: صدق المحكمين (الصدق الظاهري للمقياس):

قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المحكمين في مجال علم النفس وذلك لاستطلاع ارادتهم فيما يتعلق بتعديل بعض البنود وكل بنود المقياس حسب الطريقة العلمية المتبعة التي تلائم البيئة السودانية.

التعديلات التي أوصى بها المحكمون:

1. حذف بعض العبارات وعدد العبارات التي حذفت (30) عبارة.
2. تعديل بعض العبارات في الصياغة لتكون ملاءمة لعينة الدراسة.
3. تم تعديل جميع عبارات المقياس لكي تلائم مع البيئة السودانية.

جدول رقم (6/3) يوضح العبارات التي حذفت:

م	العبـــــــــارة	الإجابات	
1	أشعر بالكآبة في أحيان كثيرة	نعم	لا
2	أصبح عصبياً عندما يوقفني المعلم ليسألني	نعم	لا
3	سوف أكون شخصاً مهماً عندما أكبر	نعم	لا
4	عندما يحدث شيء أكون أنا السبب	نعم	لا
5	أنا قوي البنية	نعم	لا
6	إنجازي المدرسي جيد	نعم	لا
7	سلوكي في البيت رديء	نعم	لا
8	عيوني جميلة	نعم	لا
9	أنا خيالي بالنسبة لإنجازاتي المدرسية	نعم	لا
10	أضايق إخوتي وأخواتي في المنزل	نعم	لا
11	اشعر بالاضطراب يف أحيان كثيرة	نعم	لا
12	يتوقع والداي أن أنجز أشياء كثيرة	نعم	لا
13	أحب أن أظل كما أنا بدون تغيير	نعم	لا
14	أشعر أني بعيد عن مجالات كثيرة	نعم	لا
15	شعري جميل	نعم	لا
16	أتطوع بأداء بعض الأعمال في الفصل	نعم	لا
17	أرغب أن أكون غير ما أنا عليه الآن	نعم	لا
18	عند تكوين فريـق رياضـي فـي المدرسـة يجعلنـي المـدرب يـف الإحتياطي	نعم	لا
19	يعتقد زملائي في المدرسة أن لدي أفكاراً جيدة	نعم	لا
20	لا أبالي بمن حولي	نعم	لا
21	أتشاجر مع أشخاص آخرين يف أحيان كثيرة	نعم	لا
22	وجهي جميل	نعم	لا
23	عندما أحاول عمل شيء فإن خطواتي تبدو كما لو كانت خطأ	نعم	لا
24	شكل جسمي رديء	نعم	لا
25	أشهاد الفرق الرياضية في المدرسة ولا أشترك فيها	نعم	لا
26	من السهل أن يصادقني الآخرون	نعم	لا
27	شكل جسمي متناسق	نعم	لا
28	أختلف عن كل الناس الآخرين	نعم	لا
29	أفكر في أشياء سيئة	نعم	لا
30	يمكن أن أبكي بسهولة	نعم	لا

جدول رقم (7/3) يوضح الصورة الأصلية لأبعاد المقياس في صورة نهائية وأرقام العبارات:

البعد	العبارات
السلوك	4، 9، 10، 16، 24، 30، 37، 48، 49، 50
المنزلية العقلية والمدرسية	5، 9، 11، 12، 19، 20، 22، 36، 42، 44، 53
المظهر الجسمي	6، 20، 23، 34، 35، 36، 41
القلق	6، 7، 15، 27، 35، 26
الشعبية	1، 3، 23، 32، 36، 37، 43
السعادة والرضا	2، 6، 25، 31، 33، 38

ثانياً: صدق البناء الذاتي لمقياس مفهوم الذات:

الصدق الذاتي:

أشار حامد زهران المذكور في عادل عبد الله (2010) بأنه صدق المضمون وهو قياس المقياس لما وضع أصلاً لقياسه. نسبة لعدم توفر الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم في مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم قامت الباحثة بتطبيق المقياس مباشرة على العينة الكلية دون التطبيق على العينة الاستطلاعية والتي بلغ حجمها حوالي (51) تلميذ وتلميذة من المجتمع الكلي. حيث بلغ الصدق الذاتي للمقياس = 0.706.

ثالثاً: الثبات:

قامت الباحثة من حساب واستخراج معامل الثبات من معادلة ألفا كرورنباخ لمعامل الارتباط = 99%.

الصورة الحالية (النهائية) للمقياس:

اشتملت استمارة البيانات الأولية على الآتي:

1- النوع: ذكر ( ) أنثى ( )

2- العمر: من 10-12 ( ) 13-15 ( ) 16-17 ( )

3- مستوى تعليم الأب: أمي ( ) أساس ( ) ثانوي ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

4- مستوى تعليم الأم: أمي ( ) أساس ( ) ثانوي ( ) جامعي ( ) فوق الجامعي ( )

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة أساليب إحصائية متعددة وهي:

1. النسبة المئوية.
2. الوسط الحسابي.
3. الإنحراف المعياري.
4. اختبار (ت).
5. اختبار تحليل الثبات.
6. معاملة ألفا كرورنباخ لمعامل الارتباط.

الصعوبات التي واجهت الباحثة:

1. قلة المراكز المتخصصة لذوي صعوبات التعلم بمحلية الخرطوم.
2. عدم توفر أطفال صعوبات التعلم في مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم بصورة كبيرة.
3. عدم مقدرة أطفال صعوبات التعلم من تطبيق الاستمارة والإجابة عليها لذلك قامت الباحثة على عمل مقابلة أولية مع كل طفل على حدا وقامت بتفريغ المحتوى في الاستمارة.

الفصل الرابع
عرض وتحليل وتفسير ومناقشة النتائج

1/ نص الفرض الأول:

"يتميز مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم بالانخفاض وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم".

وللتحقق من صدق الفرضية السابقة استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة.

جدول رقم (1/4) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة:

البيان	العدد	الوسط الحسابي	الوسط الفرضي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة المعنوية
ذكور _ إناث	40	32.98	25	4.029	65.975-	0.000

من الجدول رقم (1/4) يتضح الآتي: يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" هي (975/ 65.) وبقيمة معنوية (000/0) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (0/.5) وهذا يعني أن مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم يتميز بالانخفاض.

وتعزى هذه النتيجة إلى الطريقة التي يدرس بها الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم في مراكز التربية الخاصة في محلية الخرطوم وهي طريقة الدمج في أغلب المراكز مع الحالات الأخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة (الصم، النشاط الحركي الزائد، الدوران والتوحد وصعوبات التعلم وبطئ التعلم والتخلف العقلي).

وترى الباحثة أن كل حالة من هذه الحالات تحتاج إلى أسلوب تعليمي مختلف وطريقة معاملة منفردة. (وذكر محمود أحمد، 2009) أنه لا يمكن تعليم ذوي الصعوبات التعليمية بالطرق العادية والأساليب والوسائل التي تقدم للأطفال العاديين بل لابد من تعليمهم المهارات الأكاديمية بطرق ووسائل خاصة تمكنهم من الاستفادة من طاقاتهم لأقصى درجة ممكنة. وبكلمات أخرى فإن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة مع

المعاقين وإنما يتعين توفير لون من التربية الخاصة من حيث (التشخيص – التصنيف – التعليم) يختلف عن الفئات السابقة.

وأيضاً عدم وجود مراكز تعليمية متخصصة لذوي صعوبات التعلم مع عدم وجود خبرات تعليمية مؤهلة في مجال صعوبات التعلم لأن وجودهم مع الفئات المختلفة لذوي الاحتياجات الخاصة يمكن أن يكسبهم أنماط سلوكية مختلفة بين الصحة والخطاء أو الوقوف في نفس المشكلة وعدم التقدم للأمام.

ونلاحظ أن أطفال صعوبات التعلم يعيشون واقع الفشل المتكرر في جميع مناحي الحياة مقارنة مع أقرانهم في البيئة المحيطة بهم أو المدرسة مما يجعلهم عرضة للتوبيخ والشعور بالإحباط وبالتالي نقص الثقة وضعف مفهوم الذات.

أبان عبد الناصر أنيس (2003) أنه يظهر العديد من أطفال صعوبات التعلم مفهوماً منخفضاً عن الذات وربما يرجع ذلك إلى خبرات الفشل المتكررة التي يعاني منها هؤلاء الأطفال فالفشل وانخفاض مفهوم الذات تعتبران جزء من حلقة مفرغة يتطلب الخروج منها تحسين مستوى التحصيل الدراسي أو بعض الطرق التعويضية كطرق بديلة لبناء المكانة ومفهوم الذات وأنه من المحتمل أن يكون الاضطراب الإدراكي هو العامل الرئيسي في انخفاض مفهوم الذات وربما يرجع انخفاض مفهوم الذات أيضاً لذوي صعوبات التعلم إلى أنهم يعانون كثيراً من مشاعر الرفض من قبل الوالدين والأقران والمعلمين في كثير من الحالات.

وأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم مشكلة في استعمال اللغة وفي عدم القدرة على التعبير عن أنفسهم والتعامل مع أفراد الأسرة بصورة طبيعية وهذا يجعلهم يتجنبون التعامل مع الأسرة والمجتمع المحيط بهم وهذا يسبب مشكلة في التفاعل الاجتماعي مع البيئة المحيطة وأثرها في تكوين مفاهيم خاصة للفرد.

أوضح الرزيقات المذكور في سليمان طعمه (2010) أن الأفراد ذو صعوبات التعلم لديهم صعوبة ملحوظة في استعمال اللغة الوظيفي خصوصاً في المحادثة وهم يعانون صعوبات في التعبير عن أنفسهم للآخرين ومن صعوبات في تكيف اللغة للتناسب مع حاجاتهم الشخصية، وهذا بحد ذاته يؤثر على تفاعلاتهم الصفية وعلاقاتهم الاجتماعية وقدراتهم على فهم واستعمال اللغة المكتوبة.

واتفقت دراسة أميرة طه بخش في أنه توجد فروق في مفهوم الذات في الطلاب الذين لديهم مؤشرات في صعوبات التعلم عن الطلاب الذين ليس لديهم مؤشرات.

واتفقت دراسة بريان في أنه يتسم مفهوم الذات بالانخفاض وذلك لأن الأطفال الذين يكونوا مفهوم ذات منخفض يكون أدائهم الأكاديمي ضعيف.

واتفقت دراسة زيدان أحمد السرطاوي في أن تلاميذ صعوبات التعلم يحملون مفهوم ذات منخفض.

واختلفت دراسة إيمان عبد الوهاب موسى في أنه مفهوم الذات لدى المتأخرين دراسياً يتسم بالوسطية.

وترى الباحثة أنه لابد من تقوية الثقة بالنفس للأطفال العاديين بصفة عامة وأطفال صعوبات التعلم بصفة خاصة لأنها تؤثر في مستوى التحصيل الأكاديمي ولابد من عدم احتقار الطفل ونبذه لأي سبب، لأن الدافعية للتعليم مرتبطة بالرغبة والتشجيع والتحفيز لأي فرد وعدم مقارنة الطفل بإخوانه لأن أي طفل لديه مستوى ذكاء محدد ومقدرات مختلفة عن أقرانه وأنه كلما رأى الفرد نفسه ذو قيمة وأهمية كلما قوية ثقة بنفسه وكان متوافق نفسياً ولديه مفهوم ذات مرتفع لذلك لابد من تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال وجعلهم يتقبلون أنفسهم ويتفاعلون مع الآخرين لتطوير المهارات الفردية.

ونجد أن مشكلات الطلبة في المدرسة بصفة عامة ممكن أن يكون سببها عدم تقدير الفرد لذاته وأصبح المعلمون مهتمين بمسألة النظرة الإيجابية للذات وأهميتها في التحصيل والسلوك المدرسي.

2/ نص الفرض الثاني:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائياً لذوي صعوبات التعلم تبعاً للنوع وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم".

للتحقق من الفرضية السابقة استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينين مستقلين لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة.

جدول رقم (2/4) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة:

البيان	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة المعنوية
ذكور	20	62.0	4.38	1.126	0.104
إناث	20	60.2	5.65		

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ت" هي (126/1) وبقيمة معنوية (104/0) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (05/0) وهذا يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للنوع وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم لصالح الذكور.

توجد فروق بين الذكور والإناث بصفة عامة في عملية النمو فنجد أن الإناث تنمو بمعدل سنتين أكثر من الذكور وأن نسبة الذكور في صعوبات التعلم أكبر من نسبة الإناث وربما يرجع هذا الفرق في مفهوم الذات نسبة للنمو المبكر مقابل المتأخر وشكل وحجم الجسم وظهور أمارات البلوغ.

أوضح عبد الرحمن عدس (2005) في أنه توجد علاقة بين مفهوم الذات والتحصيل وأن عاملين اثنين هما المسؤلان الرئيسان عن بناء الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات هما: النمو والتطور (الفيزولوجي) وأن هنالك ارتباط قوي بين الصورة عن الذات والصورة عن الجسد في حالة كل من الذكور والإناث ووجد أن قوام الجسد إذا كان مناسباً هو جزء هام في عملية تقويم الذات.

وأيضاً التنشئة الاجتماعية للذكر مختلفة عن الأُنثى وأن الإناث يتأثرون من شكل التعاملات في البيئة المحيطة بهم ويتأثرون من خلال ردود أفعال الآخرين.

ذكر بوش المذكور في عبد الرحمن عدس (2005) أن هنالك عامل آخر هام في الخبرة المدرسية والذي يمكن أن يكون له تأثير قوي على تقدير الذات وهو المواقف المدرسية وجد أنه بالنسبة للبنات فإن عدم الانتظام في عملية الانتقال من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة التالية لها يمكن أن يكون له تأثير سلبي على تقدير الذات عند وصولهن مرحلة البلوغ، أما الأولاد فلا يظهر أنهم يتأثرون من عملية الانتقال من بيئة صفية إلى أخرى مختلفة، وذلك بسبب كونهم يعتمدون بدرجة أقل على المظاهر كعامل من عوامل تقويمهم لذاتهم، وبالإضافة لذلك فإن طبيعة التعبير في صورة الجسد مختلفة بين الجنسين.

أبان محمود أحمد (2009) أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم فما هو معروف أن الأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطاء من الإناث مما يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية للتعليم والتميز مما يعوق تعليمهم.

أكد خليل ميخائيل (2033) أنه من العوامل التي تؤثر في النمو اللغوي هو الجنس ونجد البنات أسرع من الذكور في نموهن اللغوي، فالبنات أكثر حصيلة في المفردات وأفضل نطقاً من الذكور.

وترى الباحثة أنه لابد من العمل مبكراً مع الإناث من اجل تقوية مفهوم الذات والنظرة الايجابية لها لأن اختلاف معدل النمو ثابت بين الذكور والإناث والعمل المستمر على تشجيع الإناث في عملية التعليم وأن عمر دخول المدرسة لابد أن يكون في سن السابعة لان في هذه المرحلة تكون العمليات الإدراكية والمهارات والمقدرات لديه وضحت من الناحية البصرية والسمعية والحركية والتآزر البصري الحركي في عملية مسك القلم واللون لأن قبل هذه الفترة توجد صعوبة في الكتابة والتركيز في التلوين داخل الإطار وهي حركة العين واليد معاً وبالتالي الفشل المتكرر يجعل الطفل عرضة للإحباط.

اتفقت دراسة زيدان أحمد السرطاوي في أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم.

3/ نص الفرض الثالث:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لزوي صعوبات التعلم تبعاً للمستوى العمري وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم".

للتحقق من صدق الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المجموعات.

جدول رقم (3/4) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين المجموعات:

البيان	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة المعنوية
12 - 10	26	74.00	4.630	0.536	0.589
15 - 13	19	73.95	3.674		

		2.787	75.83	6	18 - 16

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ف" هي (536/0) وبقيمة معنوية (589/0) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (05/0) وهذا يعني أنه توجد فروق في مفهوم الذات بالنسبة الأفراد عينة الدراسة تبعاً للمستوى العمري.

ونلاحظ أن الفرد يتدرج منذ الأولاد في مراحل عمرية مختلفة وكل مرحلة لها قدرات ومتطلبات ففي مرحلة الطفولة المبكرة (3-5 سنة) يكون الطفل لديه مقدرة على الدفع والنهوض والزحف والمشي والوقوف دون مساعدة وفي مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة يكون لديه مقدرة على مسك القلم والتي تبين علاقة اليد بالعين (وقد ذكر جتمان أن أطفال صعوبات التعلم لا يستطيعون قص الزوايا أو تلوين المربعات).

وأيضاً يكون واضح لديهم مشكلة في الجري والتآزر البصري الحركي والتناسق والوقوف على رجل واحدة ولبس الحذاء وقفل زراير الملابس فإذا ما اكتشفت مثل هذه الأنماط مبكراً وبداء العمل على حلها في عمر مبكر يكون له أثر في مفهوم الذات وإستراتيجية العلاج فكلما كان عمر الطفل صغير كانت الاستجابة أكبر والفرق يكون واضح في الأطفال اللذين تتراوح أعمارهم ما بين (6-10 ومن 11-17 سنة) في اكتشاف المشكلة وحلها.

ذكرت كاملة الفرح (1999) أن أي شخص يعتبر وحدة قائمة بذاته، وله نمطه الخاص في نمو الصفات الجسمية والقدرات العقلية والسمات الاجتماعية فهنالك فروق بين السلوكيات.

أشار خليل ميخائيل (2003) أنه يمكن للطفل في بدأ عامه الثالث استعمال جملة قصيرة عدد مفرداتها ثلاثة كلمات وتزداد قدرته على استعمال جمل أطول، ففي سن الرابعة يمكنه أن يسهل جمل مكونه من 4-6 كلمات وبالتالي تنمو قدرة الطفل على استخدام الجمل تباعاً وبعد أن كان الطفل يستخدم الأسماء والأفعال نجده يدخل الجمل التي فيها الضمائر وحروف الجر إلى أخره.

ويلاحظ في الفئة العمرية من (10-17) سنة أنها تصل مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة والمراهقة وفي هذه المرحلة يصبح الطفل قادر على معرفة الأشياء من حوله بصورة جيدة وان العمليات العقلية أصبحت واضحة لديه.

أوضحت سهير كامل أن القوى العقلية تتفتح بوضوح من تذكر وتفكير وانتباه وخجل وغير ذلك خصوصاً بعد سنة التاسعة فيتميز طفل هذه المرحلة بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة والإصرار على الإجابة عليها، يؤدي ذلك إلى حصوله على معلومات متنوعة وعديدة، كما أن طفل هذه المرحلة قادر على التفكير المنطقي وربط الأسباب بالنتائج.

ويلاحظ أن في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة أن نسبة نمو الذكاء تتزايد وفي مرحلة المراهقة نسبة نمو الذكاء تتناقص وباقي المقدرات الطائفية تظل في نموها.

أبان ميخائيل (2003) انه يختلف الذكاء عن القدرات في سرعة نموه خلال فترة المراهقة (14-18) سنة ووجد أن سرعة نمو الذكاء

تناقص والقدرات العقلية الأخرى مثل القدرة اللغوية والعددية والمكانية والميكانيكية تظل في نموها المضطرد، وأن القدرة على التحصيل تزداد في هذه المرحلة فيميل المراهق للقراءة والاستطلاع والأسفار..الخ.

التحاق الطفل بالمدرسة في سن السابعة من عمره يبدأ في اكتساب الكثير من الخبرات العقلية والمعرفية والمهارات التحصيلية التي تزوده بحصيلة من المعلومات، كذلك يمارس الطفل الكثير من التفاعل والعلاقات الاجتماعية بوجوده في الوسط المدرسي ويعتبر النمو العقلي من مظاهر النمو البارزة في هذه المرحلة وهي مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة (6-12) سنة ومن أهم مظاهر النمو العقلي هو تكوين مفهوم الذات.

وأكد ذلك عبد الرحمن عدس (2005) أن مفهوم الطفل لذاته كشخص تتضح عندما يرى الطفل نفسه من خلال أعين مدرسيه وزملائه في الفصل، وعندما يقارن قدراته بقدرات أقرانه. ويجب أن يفرق أن مفهوم الذات الثابت يعتمد على الثبات في المعاملة في المنزل والاستمرارية بين البيئة المنزلية والثبات خارج المنزل تؤدي إلى توافق أكثر امتياز من مفهوم الذات غير الثابت. (عبد الرحمن عدس، 2005).

ويلاحظ في مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة أن انفعالات الطفل في هذه المرحلة تتسم بالاستقرار الانفعالي في حال مقارنتها بالمرحلة السابقة ولذا يطلق على هذه المرحلة بمرحلة الطفولة الهادئة فخلال هذه المرحلة تتسع دائرة اتصالات الطفل بالعالم الخارجي بالتحاقه بالمدرسة فيتفاعل الطفل مع أقرانه ومعلميه بعد أن كانت علاقاته قاصرة على والديه وأخواته وذويه وتزداد براعة الطفل بسبب تنوع وتعدد علاقته الاجتماعية التي تتسم بالتفاعل والديناميكية والتي تزيد من شعوره بالثقة والأمن فيكسب الطفل شعور انفعالي مرن وميلاً للاندماج والمرح. ومرحلة المراهقة تتسم بأنها مرحلة عنيفة في حدة الانفعالات واندفاعها وتجتاح المراهقة ثورة من القلق والضيق والتبرم والزهج وتكون مرتبطة بتغيرات عضوية داخلية يصاحبها مشاعر وجدانية وتغيرات فسيولوجية ونمائية داخل الجسم ويؤثر العالم الخارجي الذي يحيط بالفرد في هذه الانفعالات فهو بمثابة مثير لها. (عبد الرحمن سيد (2005)).

وترى الباحثة أن المستوى العمري ذات أهميته بالغة في التعليم لقوله صلى الله عليه وسلم في الصلاة (أمروهم من سبع واضربوهم في عشر) لأن سن السابعة هو عمر التميز وبعد العشر سنوات تكون القوى العقلية والمهارات الحركية وغيرها قد اكتملت وأصبح الفرد واعي ومدرك للمثيرات من حوله، ونجد علاقة واضحة ما بين التعليم (الدافعية للتحصيل) والمستوى العمري ومفهوم الذات تربط بينهما، لأن طفل صعوبات التعلم بكثرة التعرض لخبرات الفشل وضعف العلاقات الاجتماعية من حوله في البيئة المنزلية والمدرسية هي سبب رئيسي في ضعف مفهوم الذات.

معرفة الطفل ذو صعوبات التعلم منذ البداية وقبل سن المدرسة من خلال الأنماط السلوكية التي ينتهجها يكون له أثر وعامل هام وإدخال الطفل مراكز متخصصة لتدريس ذوي صعوبات التعلم في عمر مبكر ويكون فيها استراتيجيات تدريس محددة لكي لا يتعرض لكثير من خبرات الفشل وعلى العكس الحالات التي يكتشف متأخرة بعد العاشرة وغيرها.

4/ نص الغرض الرابع:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمستوى التعليمي للأب وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم".

وللتحقق من صدق هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات.

جدول رقم (4/4) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين دلالة الفروق بين المجموعات:

البيان	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة المعنوية
أمي	1	78.00	0.000	2.207	0.083
أساس	15	74.00	3.891		
ثانوي	15	73.33	4.562		
جامعي	19	75.32	3.318		
فوق الجامعي	1	65.00	0.000		

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة (ف) هي (207/3) وبقيمة معنوية (83%) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (05%) هذا يعني أنه توجد فروق في مفهوم الذات بالنسبة لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمستوى التعليمي للأب.

نجد أن الطفل يولد كما يقال على الفطرة أبواه يهودانه أو يمجسانه أو ينصرانه وهذا يدل على أن الطفل أبويه هما اللذان يغرسان فيه كل الصفات السيئة والحميدة وهذا كله على أساس الخبرات والمعاملة التي يتلقاها الطفل من أبويه فالمعاملة الطيبة الحسنة تكون نتيجتها مقبولة والمعاملة السيئة تكون نتيجتها مرفوضة حتى من الأبوين، فالتوبيخ والاحتقار يولدان الإحباط وبالتالي ضعف الثقة بالنفس وعدم التوافق وضعف مفهوم الذات والطفل ذو صعوبات التعلم تكون لديه مشكلة في الإدراك السمعي والبصري واللغة التعبيرية وهذا يجعله عرضه للكلام من قبل الآخرين.

وذكر عبد الرحمن عدس (2005) أن ممارسات تربية الأطفال من قبل الوالدين تؤثر على سلوك الأطفال، وتزودنا نظرية أريكسون عن تكوين الهوية الذاتية ببعض الاستبصار حول طرق تنشئة الأطفال عندما يصلون إلى المعضلات النفسية والاجتماعية في فترات نمائهم المختلفة، فإذا تم توفير الحس بالثقة مع تقديم المساعدة لهم إذا هم فشلوا فإن مثل هذه الأمور تعتبر سلوكيات والديه هامة في سبيل تطوير الهوايات الذاتية للأطفال.

ونجد أن المستوى التعليمي للآباء مهم في معرفة السلوك الصحيح وتعزيزه والسلوك الخاطي وعقابه في الوقت المناسب لأن الفرص التعليمية المتدرجة تتيح للفرد الإطلاع على الكتب والمجلات ودخول الشبكة العنكبوتية ومعرفة السلوكيات والحقائق التي تحتاج إلى توضيح وبالتالي التعامل معها بشكل صحيح وفهم الاحتياجات والمتطلبات والمقدرات للحالة التي أمامه وعدم استخدام العقاب من غير دراية بالحالة ومتطلباتها.

أشار كوبر المذكور في عبد الرحمن عدس (2005) ثلاثة أشكال لتربية الأطفال لها صلة بالتقدير العالي للذات وهي التقبل الوالدي، وتطبيق قوانين أو حدود سلوكية محددة من قبل الوالدين واحترام الوالدين لحرية الأطفال وإعمالهم ضمن الحدود المسموح بها.

أوضح بومارنيد المذكور في عبد الرحمن (2005) يري أن الأنماط المختلفة للتعامل الوالدي مع الأطفال يؤثر علي التطور الاجتماعي والشخصي عندهم وأن هنالك ثلاثة أنواع من السلوك الوالدي هي: (التسلطي والتسامحي والتقريري)، فالأب المتسلط يفضل الطاعة من قبل الأبناء ويميل إلى العقاب وأن يتقيدون بقوانين صارمة لهذا يميل أطفالهم إلى الانسحاب ويكونو عديمي الثقة بالنفس وأن الآباء المتسامحون يكون أطفالهم أقل اعتماد على النفس ومنضبطتين ذاتياً ونادراً ما يعاقب على أي شيء ولا يضعون مطالب كثيرة على أطفالهم يسمحون لهم بتنظيم سلوكياتهم الخاصة والآباء التقريريون يحترمون القرارات المستقلة لأبنائهم وأن أطفالهم هم الأكثر اعتمادية على النفس ومنضبطين نفسياً ومستكشفين وقانعين.

والأب هو القدوة للأبناء والناصح الأمثل لهم ويحترمون رأيه وقراراته ويستجيبون لأوامره رغبة أم رهبة منه لذلك لابد من استعمال مثل هذا الموقف استعمال صحيح.

أبانت سهير كامل (2004) أنه يمكن أن يكون الأب مرشداً إذا كان قادر على تفهم مشكلات أبنائه ومتفهماً لطبيعة وخصائص المرحلة العمرية التي يمرون بها وأن يهي لهم بيت للخبرات يرعون فيه، كما يمنحهم الفهم والتقبل ليسهل لهم عملية الإفصاح بحرية عن مشاكلهم ويطلبون منه المساعدة والإرشاد.

اتفقت دراسة أيمان عبد الوهاب موسى في أنه توجد علاقة في مفهوم الذات لدى المتأخرين دراسياً ومستوى تعليم الآباء.

وترى الباحثة أن تشجيع الآباء للأطفال وتوفير الحوافز وعدم الضغط على الطفل وإجباره في تعليم اللغة قبل أوانه من العوامل المساعدة على النمو اللغوي وإحاطة الطفل بالحب والحنان وشعوره بالأمن يساعده على التعلم في حين أن القمع والإحباط والتدليل يتسبب عنها صعوبة.

أن تربية الأبناء عملية صعبة وشائكة وضرورية وتحتاج إلى حكمة وصبر لكي نجني ثمارها في المستقبل والحاضر والأطفال مسؤولية على عاتق الآباء وكلما كان الأب صريح مع أطفاله وسهل التعامل يعطيهم مكانتهم الاجتماعية ومحترم لأرائهم كلما كان الأبناء متوافقين نفسياً واجتماعياً ولديهم ثقة بأنفسهم والمجتمع المحيط من حولهم وذواتهم والآخرين.

وعلى قول الشاعر:

العلم يرفع بيتاً لا عماد له والجهل يهدم بيت العز والشرف

فلابد من تعليم أطفالاً بالطريقة المناسبة لهم ولمقدراتهم واحتياجاتهم وتأهيلهم لكي يستطيعوا مواجهة أعباء الحياة.

5/ نص الفرض الخامس:

"توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمستوى التعليمي للأم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم".

للتحقق من صدق الفرضية السابقة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين المجموعات.

جدول رقم (5/4) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين المجموعات:

البيان	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ف)	القيمة المعنوية
أمي	0	0.00	0.000	0.561	0.643
أساس	13	75.23	2.774		
ثانوي	16	73.25	4.851		
جامعي	19	74.21	4.276		
فوق الجامعي	3	74.67	4.041		

يلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمة "ف" هي (561/0) وبقيمة معنوية (643//0) وهي أكبر من القيمة الاحتمالية (05/0) وهذا يعني أنه توجد فروق في مفهوم الذات بالنسبة لأفراد عينة الدراسة حسب المستوى التعليمي للأم.

الأم هي الأصل في تربية الأطفال فهي التي تكون قريبة من طفلها ومتابعة لنموه لحظة بلحظة وتعرف احتياجات طفلها أكثر من غيرها والمسئول الأول في عملية التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع أفراد الأسرة ومسالة التعليم تتيح للأم معرفة أكثر بكيفية التعامل الأمثل لكل مرحلة من مراحل الطفولة ونموها ومتطلباتها والمهارات التي يمكن للطفل العادي أن يقوم بها.

ذكر محمد عماد (2010) أنه في عملية التنشئة الاجتماعية الهدف هو إحلال عادات جديدة محل عادات ودوافع أخرى كان الطفل قد كونها بطريقة أولية وتستخدم الثقافة في سبيل تحقيق هذا الهدف وعن طريق الوالدين استخدام أساليب مختلفة من الثواب والعقاب فعن طريق الثواب تنمو عادات ودوافع إيجابية على أساس التدعيم الإيجابي، وعن طريق العقاب تنمو عادات ودوافع أخرى ولكن على أساس أكثر تعقيداً كما هو معروف من المبادئ الأساسية لتعليم.

ويرى أركسون المذكور في عزيز سمارة (1999) أن الطفل يتعلم اللغة ويستقبل من الأم إحساساً بالرضى يؤثر على مفهومه لذاته، ويتأثر مفهوم الذات بما يدركه الطفل من اتجاهات الأبوين والمعلمين نحوه، وهذا يعني أن أساليب المعاملة الوالديه والتنشئة الاجتماعية في مرحلة الطفولة

كلما كانت مرتبطة بمشاعر الدف والحنـان والحـب مـن الأم أدرك الطفـل تلك المشاعر وكان تقدير الطفل لذاته موجباً.

أبان حامد عبد السلام المذكور فـي عبـد الفتـاح (1999) أن مفهـوم الذات يتأثر بالخصائص والمميزات الأسرية، فالطفل الذي ينشأ فـي أسـرة تحيطه بالعناية والتقبل يرفع ذلك من قدراته واهتماماته ومهاراته في نفس الوقت يمكن أن يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه كشخص غـبي أو مشاكس أو غير موثوق فيه.

ويـرى مصـطفى حوامـدة المـذكور فـي محمـد حسـين (2004) أن مستوى تعلم الوالدين يؤثر في الوعي بمتطلبات الأطفال وحاجاتهم المادية والنفسية إذ يرى سيزور وآخرون أن الأمهات الأكـثر تعلمـاً أقـل تشـدد مـع الأطفال وأكثر استخداماً للمناقشة كأسلوب في التدريب.

واتفقت دراسة إيمان عبد الوهاب موسى فـي أنـه توجـد علاقـة فـي مفهوم الذات لدى المتأخرين دراسياً ومتغير المستوى التعليمي للأم.

اختلفت دراسـة هبـة علـي موسـى فـي أن التوافـق النفسـي لـذوي صعوبات التعلم لا يتأثر بمتغير المستوى التعليمي للأم.

وترى الباحثة أن علاقة الأم بطفلهـا تـؤثر علـى سـلوك الطفـل ومـن خلالها يكسب العادات والخبرات وبلا شك أن سلوك الأم مهم فـي تشـكيل طبيعة الطفل وتطورها وتكوين المفاهيم لـديه مـن خلال التطبـع والتنشـئة الاجتماعية وإشباع حاجات الطفل الفسيولوجية والمعنوية والنفسـية، وفـي عملية النمو لابد من إشـباع الحاجـات كلهـا بصـورة متسـاوية لكـي يحصـل التوازن.

وتعليم الأم له أثر في تعليم الأطفال لأنها تكـون متابعـة للطفـل وإذا حدثت مشكلة تكون ملاحظة وتبحـث علـى حلهـا بنفسـها وإذا لـم تسـتطيع تتقدم إلى جهة الاختصاص.

الفصل الخامس
الخاتمة والنتائج والتوصيات والمقترحات

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. يتسم مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم بالانخفـاض وسـط تلاميـذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فـي مفهـوم الـذات لـذوي صـعوبات التعلم تبعاً للنوع (ذكور، إناث) وسط تلاميـذ مراكـز التربيـة الخاصـة بمحلية الخرطوم وذلك لمصلحة الذكور.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فـي مفهـوم الـذات لـذوي صـعوبات التعلـم تبعـاً للمتغيـر العمـري وسـط تلاميـذ مراكـز التربيـة الخاصـة بمحلية الخرطوم.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فـي مفهـوم الـذات لـذوي صـعوبات التعلم تبعاً للمتغير التعليمي للأب وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية فـي مفهـوم الـذات لـذوي صـعوبات التعلم تبعاً للمتغير التعليمي للأم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصـة بمحلية الخرطوم.

التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بالآتي:

1. تنميـة مفهـوم الـذات لـذوي صـعوبات التعلـم مـن خلال التفاعـل الاجتماعي مع البيئة المحيطة.
2. عمـل دورات تدريبيـة للمعلميـن فـي اسـتراتيجيات وطـرق تـدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
3. عمل دورات تدريبيـة لأسـر التلاميـذ ذوي صـعوبات التعلـم وفـي رفـع الروح المعنوية لطالب صعوبات التعلم من خلال الإرشاد الأسري.
4. عمل مدارس متخصصة لذوي صعوبات التعلم وعدم دمجهم مع ذوي الاحتياجات الخاصة في مركز واحد.
5. وضع مناهج متخصصة لذوي صعوبات التعلم وأن تكون مبسطة.
6. عدم إحباط تلميذ صعوبات التعلم من قبل الوالدين وجعله واثقـاً مـن نفسه عن طريق التحفيز الإيجابي.
7. عمل وسائل تعليمية متطورة لذوي صعوبات التعلم تستثير أكثر مـن حاسة في تلميذ صعوبات التعلم لشد الانتباه والتركيز.

المقترحات:

إجـراء المزيـد مـن البحـوث المتعلقـة بصـعوبات التعلـم نسـبة لقلـة البحوث في هذا المجال ومنها:

1. أثـر برنامـج إرشـادي لـذوي صـعوبات التعلـم لتنميـة مفهـوم الـذات بمراكز التربية الخاصة.
2. التوافق النفسي وعلاقته بصعوبات التعلم.
3. التنشئة الاجتماعية السلوكية لذوي صـعوبات التعلـم وعلاقتـه ببعـض المتغيرات.
4. الصــعوبات الأكاديميــة لــذوي صــعوبات التعلــم وعلاقتــه بــالإدراك المكاني..
5. أسـاليب المعاملـة الوالـديه لـذوي صـعوبات التعلـم وعلاقتـه بتقبـل الذات.

المصادر والمراجع

أولاً: المصادر:

1. القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع:

1. أحمد حسين الرفاعي، (1999)، مناهج البحث العلمي، دار وائل، عمان.
2. أحمد عبد الله اللحلح، (2002)، البحث العلمي، الدار الجامعية، ثانيس سابقاً.
3. حامد عبد السلام زهران، (2002)، التوجيه والإرشاد النفسي، دار الفكر، القاهرة.
4. خليل ميخائيل معوض، (2003)، سيكولوجية النمو والطفولة والمراهنة، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
5. ذوقان عبيدات وآخرون، (2012)، البحث العلمي، دار الفكر، عمان.
6. سعيد حسن العزة، (2009)، المدخل إلى التربية الخاصة الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، دار الثقافة، عمان، الطبعة الأولى.
7. سليمان طعمة الريحاني، إبراهيم عبد الله الذريقات، عادل جورج طنوس، (2010)، إرشاد ذوي الحاجات الخاصة وأرسهم، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.
8. سهير كامل (1998)، سيكولوجية نمو الطفل، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
9. سهير كامل أحمد، (2003)، أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الزاريطة.
10. سهير كامل أحمد، (2003)، التوجيه والإرشاد النفسي للصغار، مركز الإسكندرية للكتاب، الزاريطة.
11. سهير كامل أحمد، (2004)، التوجيه والإرشاد النفسي للصغار، مركز الإسكندرية للكتاب.
12. عبد الرحمن سيد سلمان، (2004)، علم نفس النمو، مكتبة الرشد، الرياض.
13. عبد الرحمن عدس، (2005) علم النفس التربوي، دار الفكر، عمان، الطبعة الثالثة.
14. عبد الفتاح محمد دوايدار، (1999)، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات، دار المعرفة، السويس.
15. عبد الناصر أنيس عبد الوهاب، (2003)، الصعوبات الخاصة في التعلم، دار الوفاء، الإسكندرية.
16. عزيز سمارة عصام النمر، هشام الحسن، (1999)، سيكولوجية الطفولة، دار الفكر، عمان، الطبعة الثالثة.
17. عصام النمر، (2006)، أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة، دار اليازردي، عمان.

18. فاروق الروسان، (2010)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين دار الفكر، عمان، الطبعة الثامنة.
19. كاملة الفرح شعبان وآخرون، (1996)، النمو الانفعالي عند الطفل، دار الصفاء للنشر عمان.
20. محمد أحمد خصاونه، خالد محمد أبو سعيدة، ثائر أحمد غباري، (2010)، التربية الخاصة بين التوجهات النظرية والتطبيقية، مكتبة المجتمع العربي، الطبعة الأولى.
21. محمد السيد عبد الرحمن، (2004)، علم النفس الاجتماعي المعاصر، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى.
22. محمد حسين غانم، (2004)، العدوان لدى الأطفال وكيف نتعامل معه، المكتبة المصرية.
23. محمد عماد الدين إسماعيل، (2010)، الطفل من الحمل إلى الرشد، دار الفكر، عمان، الطبعة الأولى.
24. محمود أحمد عبد الكريم الحاج، (2009)، الصعوبات التعليمية الإعاقة الخفية، دار اليازوردي، عمان، الطبعة العربية.
25. مراد علي عيسى سعد، وليد السيد أحمد خليفة وآخرون، (2006)، الكمبيوتر وصعوبات التعلم، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، الطبعة الأولى.
26. نبيل عبد الهادي، عمر نصر الله، سمير شفير، (2000)، بط التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر.
27. إيمان طلحة عباس، (2012)، تطبيق برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
28. إيمان عباس عبد الوهاب موسى، (2008)، مفهوم الذات لدى المتأخرين دراسياً وسط تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الهفوف وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم.
29. سوسن عوض أحمد، (2009)، فاعلية برنامج تعليمي مقترح يف تحسين الصعوبات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مرحلة التعلم الأساس بمحلية الخرطوم، رسالة ماجستير جامعة الخرطوم.
30. عبير عبد الرحيم وداعة الله، (2002)، مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى الوافدين بجامعة الخرطوم وعلاقته بالتحصيل المدرسي، رسالة ماجستير جامعة الخرطوم.
31. هبة علي موسى عبد الله، (2010)، التوافق النفسي لذوي صعوبات التعلم وعلاقته ببعض المتغيرات بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
32. هويدا سر الختم، (2010)، فاعلية برنامج إرشادي نفسي تنموي في تحسين مفهوم الذات لدى طالبات مدرسة الراشدين الثانوية بأم درمان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

ثالثاً: مجلات والدوريات:

1. إيمان عز، (2003)، الخصائص القياسية لمقيـاس (تنسـي) لمفهـوم الذات (الصورة الإرشادية)، مجلـة إتحـاد الجامعـات العربيـة للتربيـة وعلم النفس، العدد الرابع، المجلد الأول.
2. محمود ملكاوي، (2010)، أثر بعـض ا لعوامـل فـي تشـكيل مفهـوم الذات لدى كلية التربيـة الخاصـة فـي جامعـة القصـيم، مجلـة اتحـاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، العدد الثاني، المجلد الثالث.

ملحق رقم (1)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا والبحث العلمي
كلية التربية

ماجستير إرشاد نفسي و تربوي

<u>الموضوع: إستمارة تحكيم</u>

موضوع الدراسة:
مفهوم الذات وسط التلاميذ ذوي صعوبـات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم

فروض الدراسة:
قامت الدراسة علي الفروض التالية:
1. يتميز مفهوم الذات لذوي صـعوبات التعلـم الانخفـاض وسـط تلاميـذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصـائية فـي مفهـوم الـذات لـذوي صـعوبات التعلـم تبعـا للنـوع وسـط تلاميـذ مراكـز التربيـة الخاصـة بمحليـة الخرطوم.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعا للمستوى العمري وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمستوى التعليمي للأب وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم تبعاً للمستوى التعليمي للأم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم.

ملحق رقم (2)

أسماء المحكمين:

الرقم	اسم المحكم	التخصص	اسم الجامعة
1	د. عباس الصادق	قسم علم النفس	جامعة الفاشر
2	د. سلوى عبد الله الحاج	قسم علم النفس	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
3	د. ميسونه بابكر حامد	قسم علم النفس	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
4	د. صديق محمد أحمد	قسم علم النفس	جامعة النيلين
5	د. حسين الشريف الأمين	قسم علم النفس	جامعة النيلين

ملحق رقم (3)

الصورة الأصلية للمقياس:

م	العبـــــــــارة	الإجابات	
1	لا يحترمني زملائي	نعم	لا
2	أنا شخص سعيد في حياتي	نعم	لا
3	ليس لي أصدقاء	نعم	لا
4	أشعر بالحزن في أحيان كثيرة	نعم	لا
5	أتمتع بذكاء مرتفع	نعم	لا
6	أشعر بالكآبة في أحيان كثيرة	نعم	لا
7	أصبح عصبياً عندما يوقفني المعلم ليسألني	نعم	لا
8	مظهري يقلقني	نعم	لا
9	سوف أكون شخصاً مهماً عندما أكبر	نعم	لا
10	أشعر بالخوف أثناء الامتحانات	نعم	لا
11	أنا متباعد عن زملائي	نعم	لا
12	سلوكي في المدرسة جيد	نعم	لا
13	عندما يحدث شيء أكون أنا السبب	نعم	لا
14	أسبب إزعاجاً لأسرتي	نعم	لا
15	أنا قوي البنية	نعم	لا
16	لدى أفكار طيبة	نعم	لا
17	أنا عضو مهم في أسرتي	نعم	لا
18	أشعر أني في الطريق الصحيح بصفة عامة	نعم	لا
19	أستطيع عمل أشياء جيدة بيدي	نعم	لا
20	لا أستطيع الاستمرار في عمل ما مدة طويلة	نعم	لا
21	إنجازي المدرسي جيد	نعم	لا
22	أفعل أشياء ردئية كثيرة	نعم	لا
23	أستطيع أن أرسم مناظر جميلة	نعم	لا
24	أستطيع أن أعزف الموسيقى	نعم	لا
25	سلوكي في البيت رديء	نعم	لا
26	أنا بطيء في أداء واجباتي المدرسي	نعم	لا
27	أنا عضو مهم في فصلي	نعم	لا
28	أنا عصبي	نعم	لا
29	عيوني جميلة	نعم	لا
30	أستطيع أن أتحدث أمام زملائي في الفصل بشجاعة	نعم	لا
31	أنا خيالي بالنسبة لإنجازاتي المدرسية	نعم	لا
32	أضايق إخوتي وأخواتي في المنزل	نعم	لا
33	أصدقائي يعجبون بأفكاري	نعم	لا

34	اشعر بالاضطراب يف أحيان كثيرة	نعم	لا
35	أنا مطيع يف المنزل	نعم	لا
36	أنا محظوظ	نعم	لا
37	أشعر بقلق شديد	نعم	لا
38	يتوقع والداي أن أنجز أشياء كثيرة	نعم	لا
39	أحب أن أظل كما أنا بدون تغيير	نعم	لا
40	أشعر أني بعيد عن مجالات كثيرة	نعم	لا
41	شعري جميل	نعم	لا
42	أتطوع بأداء بعض الأعمال في الفصل	نعم	لا
43	أرغب أن أكون غير ما أنا عليه الآن	نعم	لا
44	أنام نوماً هادئاً ليلاً	نعم	لا
45	أكره المدرسة	نعم	لا
46	عند تكوين فريق رياضي في المدرسة يجعلني المدرب يف الإحتياطي	نعم	لا
47	يصيبني المرض في حالات كثيرة	نعم	لا
48	قدراتي متوسطة بالنسبة لزملائي	نعم	لا
49	يعتقد زملائي في المدرسة أن لدي أفكاراً جيدة	نعم	لا
50	أنا غير سعيد يف حياتي	نعم	لا
51	لي أصدقاء كثيرون	نعم	لا
52	أشعر بالسعادة والمرح	نعم	لا
53	لا أبالي بمن حولي	نعم	لا
54	مظهري جيد	نعم	لا
55	لدي الكثير من الحيوية	نعم	لا
56	أتشاجر مع أشخاص آخرين يف أحيان كثيرة	نعم	لا
57	أنا مشهور بين زملائي	نعم	لا
58	يضايقني الناس الآخرون	نعم	لا
59	خيبت آمال أسرتي	نعم	لا
60	وجهي جميل	نعم	لا
61	عندما أحاول عمل شيء فإن خطواتي تبدو كما لو كانت خطأ	نعم	لا
62	يصيبني الضيق في البيت	نعم	لا
63	أكون القائد يف الفرق الرياضية وفي المباريات	نعم	لا
64	شكل جسمي رديء	نعم	لا
65	أشهاد الفرق الرياضية في المدرسة ولا أشترك فيها	نعم	لا
66	أنسى ما أتعلمه	نعم	لا
67	من السهل أن يصادقني الآخرون	نعم	لا
68	أفقد أعصابي بسهولة	نعم	لا
69	أنا محبوب من المعلمين	نعم	لا
70	لدي هواية القراءة	نعم	لا
71	أفضل أن أعمل منفرداً على العمل مع الجميع	نعم	لا
72	أحب أخي أو أختي	نعم	لا

73	شكل جسمي متناسق	نعم	لا
74	أشعر بالخوف في أحيان كثيرة	نعم	لا
75	عندما أحمل أشياء فإنها دائماً تقع مني أو تنكسر	نعم	لا
76	يثق الآخرون بي	نعم	لا
77	أختلف عن كل الناس الآخرين	نعم	لا
78	أفكر في أشياء سيئة	نعم	لا
79	يمكن أن أبكي بسهولة	نعم	لا
80	أنا شخص جيد	نعم	لا

ملحق رقم (4)

الصورة المبدئية للمقياس:

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	لا يحترمني زملائي		
2	هل انت شخص سعيد في حياتك		
3	هل لديك اصدقاء		
4	هل تشعر بالحزن في احيان كثيرة		
5	□□□□□□ □□□□□□ □□□□□□		
6	هل تبدو عصبياً عندما يو قفك المعلم ليسألك		
7	مظهري يقلقني		
8	سوف أكون شخصاً مهماً عندما أكبر		
9	هل تشعر بالخوف اثناء الامتحانات		
10	أنا لا اهتم كثيراً بزملائي		
11	سلوكي في المدرسة جيد		
12	أحياناً الوم نفسي عندما يحدث شيء سيئ		
13	أسبب ازعاجاً لاسرتي		
14	أنا قوى البنية		
15	هل لديك أفكار متعددة		
16	هل انت فرد مهم في اسرتك		

17	أشعر انني في الطريق الصحيح بصفة عامة		
18	استطيع عمل أشياء جيدة في حياتي		
19	لا استطيع الاستمرار في عمل ما مدة طويلة		
20	كثيراً أشعر انني افعل اشياء خاطئة		
21	استطيع ان ارسم مناظر جميلة		
22	استطيع ان اعزف الموسيقى		
23	أنا بطيء في اداء واجباتي المدرسية		
24	أنا فرد مهم في فصلي		
25	دائماً اتعصب من غير سبب		
26	هل تستطيع ان تتحدث امام زملائك في الفصل بشجاعة		
27	هل اصدقائك يعجبون بافكارك		
28	أشعر بالاضطراب في احيان كثيرة		
29	أنا مطيع في المنزل		
30	أنا محظوظ		
31	أحس بالقلق في أحيان كثيرة		
32	أتطوع بأداء بعض الاعمال في الفصل		
33	أرغب ان اكون غير ما انا عليه الآن		
34	أنام نوماً هادئاً ليلاً		
35	كثيراً ما أتردد في الذهاب إلي المدرسة		
36	عند تكوين فريق رياضي في المدرسة يجعلني المدرب في الاحتياطي		
37	في حالات كثيرة يصيبني المرض		
38	قدراتي التحصيلية متوسطة بالنسبة لزملائي		
39	أنا غير سعيد في حياتي		

40	لي أصدقاء كثيرون		
41	هل تشعر بالمرح والسعادة في حياتك		
42	هل مظهرك جيد		
43	لدي الكثير من الحيوية والنشاط		
44	أتشاجر مع اشخاص اخرين في أحيان كثيرة		
45	أنا مشهور بين زملائي		
46	يضايقني وجود الناس الآخرون		
47	أحس أنني خيبت آمال أسرتي		
48	عندما أحاول عمل شيء فإن خطواتي تبدو خطأ		
49	أشعر بالضيق عندما أكون في المنزل		
50	هل تكون القائد في الفرق الرياضية وفي المباريات		
51	كثيراً ما أنسى ما تعلمته		
52	هل أنت محبوب لدى المعلمين		
53	أحب القراءة		
54	أفضل العمل الفردي علي العمل مع الآخرين		
55	أحب أفراد اسرتي		
56	عندما أحمل اشياء فإنها دائماً تقع مني وتنكسر		
57	هل يثق الآخرون بك		
58	هل تفكر في اشياء غير جميلة		
59	كثيراً ما ينتابني البكاء		
60	هل أنت شخص محبوب		

ملحق رقم (5)

بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية

مفهوم الذات وسط التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم
مقياس مفهوم الذات للأطفال من عمر (10-17)

عزيزي الطالب:

صمم هذا الاستبيان لأغراض بحثية لذلك نرجو الإجابة بدقة ولا توجد إجابة خاطئة أو صحيحة نرجو الإجابة على جميع الأسئلة لأن إجابتك تعبر عن حالتك ونرجو وضع علامة **(√)** في عبارة (نعم) أو(لا) في المكان المخصص لها:

النوع:
ذكر ☐ أنثى ☐

العمر:
10-12 ☐ 15-17 ☐

مستوى تعليم الأب:
أمي ☐ إبتدائي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ الجامعى ☐

مستوى تعليم الأم:
أمي ☐ إبتدائي ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ الجامعى ☐

الصورة النهائية للمقياس:

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	يحترمني زملائي		
2	أنا شخص سعيد في حياتي		
3	لدي أصدقاء		
4	أشعر بالحزن في أحيان كثيرة		
5	أتمتع بذكاء مريفع		
6	مظهري يقلقني		
7	أشعر بالخوف اثناء الإمتحانات		

8	أهتم كثيراً بزملائي		
9	سلوكي في المدرسة جيد		
10	أزعج اسرتي كثيراً		
11	لديى افكار متعددة		
12	أنا فرد مهم في أسرتي		
13	أشعر انني في الطريق الصاح		
14	استطيع عمل اشياء جيدة في حياتي		
15	استطيع الاستمرار في اي عمل		
16	أشعر أنني أفعل اشياء خاطئة		
17	استطيع أن ارسم مناظر جميلة		
18	استطيع أن اعزف الموسيقى		
19	أنا بطئ في أداء واجباتي المدرسية		
20	أنا فرد مهم في فصلي		
21	اتعصب من غير سبب		
22	أستطيع أن اتحدث أمام زملائي في الفصل		
23	أصدقائى يعجبون بافكاري		
24	أنا مطيع في المنزل		
25	أنا محظوظ		
26	أحس بالقلق في بعض المرات		
27	أنوم حتي الصباح		
28	كثيراً ما أتردد في الذهاب إلى المدرسة		
29	في حالات كثيرة يصيبني المرض		
30	قدراتي التحصيلية متوسطة بالنسبة لزملائي		
31	أنا غير سعيد في حياتي		
32	لي اصدقاء كثيرون		
33	أشعر بالسعادة والمرح في حياتي		
34	مظهري جيد		
35	لديى كثير من الحيوية والنشاط		
36	أنا مشهور بين زملائي		
37	يضايقني وجود الناس الاخرون		
38	احس أنني خيبت آمال اسرتي		
39	اخطأ في اي شيى اعمله		
40	اشعر بضيق عندما اكون في المنزل		
41	أكون القائد في الفرق الرياضية وفي المباريات		
42	انسى الشيى الذي تعلمته بسهولة		
43	أنا محبوب لدى المعلمين		

44	أحب القراءة		
45	أفضل العمل الفردي		
46	أحب افراد اسرتي		
47	عندما احمل اشياء فإنها تقع مني وتنكسر		
48	يثق الآخرون بي		
49	أفكر في أشياء غير جميلة		
50	أنا شخص محبوب		