الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

عنوان المذكرة:

مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة

دراسة 04 حالات من مرحلة التعليم الابتدائي

المدرسة الابتدائية حملاوي عامر بطولقة -بسكرة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم

إعداد الطالبة:

لوصيف إيمان

إشراف الدكتور:

رابحي إسماعيل

السنة الجامعية: 2017 – 2018

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أعانني ووفقني لإتمام هذا العمل فلك الحمد يا ربي كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك. والشكر لسيد الخلق رسولنا الكريم محمد**صل الله عليه وسلم.**

تقديرا مني لجهده يشرفني أن أتقدم بعظيم شكري للأستاذ المشرف" **رابحي إسماعيل**" على ما قدمه لي من توجيهات وملاحظات أفادتني لإخراج هذا العمل بالصورة التي هو عليها.

كما أتقدم بالشكر لأساتذة علم النفس وعلوم التربية عامة وإلى الأساتذة المحكمين الذين ساعدوني بآرائهم حول أداة الدراسة ومدى صلاحيتها للتطبيق بشكل خاص. كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل أعضاء لجنة المناقشة وتفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة.

كما أتقدم بجزيل الشكر لإدارة مدرسة حملاوي عامر بدأ من السيد المدير، ونائب المدير وأخص بالذكر المعلمين وحالات الدراسة الذين سهلوا لي مهمة التطبيق ولم يبخلوا عنا.

وفي الأخير لا يفوتني أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان لأفراد أسرتي الذين كانوا الدعم والسند الأكبر لي طيلة مشواري الدراسي وأخص بالذكر والداي الكريمين حفظهم الله.

والشكر موصول إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب ومن بعيد.

الطالبة الباحثة: لوصيف إيمان

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات	
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الملاحق	
مقدمـــــة	أ – ج
الفصـــل الأول: الإطـار العـــام للـدراســـة	
1/ إشكـــالية الدراسة	**05**
2/ تســاؤلات الدراسة	**06**
3/ أهميـــة الدراسة	**06**
4/ أهـداف الدراسة	**07**
5/ تحديد متغيرات الدراسة اجرائيا	**07**
6/ الدراســات السابقة	**08**
الجانـــب النظـــري	
الفصـــل الثانـــي: تقـــديـر الـــذات	
تمهيـــد	**16**
1/ تعريف تقدير الذات	**16**

2/ الفرق بين الذات وتقدير الذات	**18**
3/ أهمية تقدير الذات	**19**
4/مكونات تقدير الذات	**20**
5/ أقسام تقدير الذات	**22**
6/ مستويات تقدير الذات	**23**
7/ أبعاد تقدير الذات	**25**
8/ العوامل المؤثرة في تقدير الذات	**27**
9/ خصائص الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض	**29**
10/ النظريات المفسرة لتقدير الذات	**31**
خلاصة الفصل	**34**
الفصـــل الثـــالث: صعوبات تعلم الكتابة	
تمهيد	**36**
1/ تعريف صعوبات التعلم	**36**
2/ المفاهيم المتداخلة مع صعوبات التعلم	**38**
3/ أنواع صعوبات التعلم	**41**
4/ تعريف صعوبة تعلم الكتابة	**42**
5/ مؤشرات صعوبة تعلم الكتابة	**44**
6/ أنواع صعوبات تعلم الكتابة	**45**

7/ العوامل المؤثر في صعوبات تعلم الكتابة	**56**
8/ خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة	**49**
9/ تقييم وتشخيص صعوبات تعلم الكتابة	**50**
10/ علاج صعوبات تعلم الكتابة	**54**
خلاصة الفصل	**56**
الجـــــانب التطبيـــــــقي	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
1/ الدراسة الاستطلاعية	**59**
1-1/حدود الدراسة الاستطلاعية	**59**
1-2/ عينة الدراسة الاستطلاعية	**59**
1-3/ أدوات الدراسة الاستطلاعية	**59**
1-4/إجراءات الدراسة الاستطلاعية	**59**
1-5/نتائج الدراسة الاستطلاعية	**62**
2/ الدراسة الأساسية	**68**
2-1/حدود الدراسة الأساسية	**68**
2-2/ منهج الدراسة الأساسية	**68**
2-3/ حالات الدراسة الأساسية	**69**
2-4/ أدوات الدراسة الأساسية	**69**

الفصــل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
1/ عرض الحالات	**76**
1-1/ الحالة الأولى	**76**
1-1-1/ تقديم الحالة	**76**
1-1-2/ ملخص المقابلة مع الحالة	**75**
1-1-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة	**76**
1-1-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات	**77**
1-1-5/ التحليل العام للحالة	**78**
1-2/ الحالة الثانية	**78**
1-2-1/ تقديم الحالة الثانية	**78**
1-2-2/ ملخص المقابلة مع الحالة	**79**
1-2-3/ ملخص المقابلة مع المعلم للحالة	**79**
1-2-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات للحالة	**80**
1-2-5/ التحليل العام للحالة	**80**
1-3/ الحالة الثالثة	**81**
1-3-1/ تقديم الحالة	**81**
1-3-2/ ملخص المقابلة مع الحالة	**81**
1-3-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة	**82**

1-3-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات	**82**
1-3-5/ التحليل العام للحالة	**83**
1-4/ الحالة الرابعة	**84**
1-4-1/ تقديم الحالة	**84**
1-4-2/ملخص المقابلة مع الحالة	**84**
1-4-3/ملخص المقابلة مع المعلمة	**85**
1-4-4/نتيجة مقياس تقدير الذات	**85**
1-4-5/التحليل العام للحالة	**86**
2/ مناقشة النتائج	**86**
خاتمة	**89**
قائمة المراجع	**91**
قائمة الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الأولى سنة رابعة ابتدائي	62
02	يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الثانية سنة رابعة ابتدائي	63
03	يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الثالثة سنة رابعة ابتدائي	64
04	يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الرابعة سنة خامسة ابتدائي	65
05	يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الخامسة سنة خامسة ابتدائي	66
06	يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة السادسة سنة خامسة ابتدائي	67
07	يوضح خصائص حالات الدراسة	69
08	يوضح عبارات مقياس تقدير الذات قبل وبعد التعديل	71
09	يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية	72
10	يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة ألفا كرونباخ	72

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	نصوص اختبار صعوبة الكتابة
02	نماذج من كتابات الحالات
03	أسئلة المقابلة الخاصة بالمعلمة
04	أسئلة المقابلة الخاصة بالحالات
05	مقياس تقدير الذات لكوبر سميث في صورته الأولية
06	مقياس تقدير الذات في صورته النهائية
07	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين
08	درجات صدق كل بند حسب معامل لوشي
09	يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا رومباخ

مقدمة

إن أهمية التعليم مسألة لم تعد اليوم محل جدل في أي منطقة من العالم، فالتجارب الدولية المعاصرة أثبتت بما لا يدع مجالا للشك أن بداية التقدم الحقيقية بل والوحيدة هي التعليم وإن كل الدول التي أحرزت شوطا كبيرا في التقدم، تقدمت من بوابة التعليم(فنلندا نموذجا)، بل أن الدول المتقدمة تضع التعليم في أولويات برامجها وسياستها. ولا شك أن التعليم الابتدائي يمثل اللبنة الأولى للتعليم الصحيح، فالمرحلة الابتدائية هي الأساس لكل مراحل التعليم اللاحقة إذ تبدأ من مرحلة الطفولة المتوسطةوتمتد الى مرحلة الطفولة المتأخرة(5-6 سنوات/ 10-11 سنة) أي أنها ترافق المرحلة الأهم في نمو الطفل خاصة في بعدهالاجتماعي، لها متطلبات جديدة تفرض عليه سلوكيات واستجابات وعلاقات معينة، وأخذ وعطاء من نوع جديد فتتسع مجالاته الاتصالية وتنمو علاقاته وتتحدد ضوابطه الاجتماعية التي تحكم وتنظم سلوكه، فالتعليم الابتدائي يشكل قاعدةلتأسيس الملامح المستقبلية لشخصية الطفل، فتبدأ في ظهور ميول واتجاهات الأطفال والتي لها أهمية في بناء شخصياتهم وبناء الذات وتوجيه سلوكهم وتمتد أثار هذه المرحلة لسنوات طويلة في حياة الفرد.

يشكل المتعلم محور العمل التعليمي الحديث في النموذج التربوي الحديث يركز اهتمامه على احترام خصائص نمو المتعلم في جميع جوانبه والسعي إلى تحقيق مطالب النمو لديهوتكوينه تكوينا متكاملا وشاملا من جميع النواحي الفكرية والجسدية والجمالية والخلقية والمهنية والاهتمام بتنمية ذات وميول واهتمامات التلميذ وأن ينمو وفق لاستعداداته وقدراته، وهو ما يختصر في مقاربة التدريس بالكفاءات وحل المشكلات.

هذا التأصيل الحديث للتعليم هو ما أثار الاهتمام بفئة من التلاميذ – تتزايد باستمرار–يعانون من صعوبات تعليميةغالبا ما تظهر بعد الالتحاق بالمدرسة، فيخفقون في اكتساب المهارات الأكاديمية، ويظهر التباين بين

القدرة والتحصيل، وتتعدد المجالات التي يلاحظ فيها هذا الفشل وهي أساسا: القراءة والكتابة والحساب التي تظهر في المدرسة الابتدائية وتتبعها صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية الموالية. وتشير الإحصاءات إلى أن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم من بين حالات التأخر الدراسي تصل إلى 20 %من بين هذه الحالات، كما أن دراسات متقدمة تشير إلى وجود نسبة 10 %من الحالات الحادة و20 %من الحالات غير الحادة من تلاميذ المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات في مجال التعلم، والتي يمكن أن تعيق نموهم وأداءهم الأكاديمي وحتى الشخصي مما قد تؤثر على حياتهم الاجتماعية والنفسية.

(لشهب، براهيم، 2017، ص226).

هؤلاء التلاميذ الذين يعانون هذه الصعوبات قد يتطور الأمر معهم ويمس توافقهم الدراسي متمثلا في علاقتهم بزملائهم ومعلميهم، كما قد يمس حياتهم النفسية فيتأثرون ويتشربون أفكار وسلوكيات سلبية بخصوص ذاتهم وإمكانياتهم، فيقعون في خطر النمو غير السوي الذي يؤدي بهم إلى الفشل أو الاضطراب أو الانحراف، وسنتناول في الدراسة الحالية جانبا من هذه الجوانب التي تمس الشخصية وهو تقدير الذات عند فئة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة متبعين الخطة الأتية:

- **الفصل الأول:** والمعنون بالإطار العام للدراسة يتضمن: إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، أهمية وأهداف الدراسة، بالإضافة الى تحديد متغيرات الدراسة اجرائيا، وأخيراالدراسات السابقة.

الجانب النظري ويحتوي فصلين:

- **الفصل الثاني:** والذي تطرقنا فيه إلى تعريف تقدير الذات والفرق بينه وبين مفهوم الذات، أهمية ومكونات وأقسام ومستويات وأبعاد تقدير الذات، كذلك خصائص الأطفال ذوي التقدير ذات المرتفع والمنخفض والعوامل المؤثرة فيها وأخيرا نظريات تقدير الذات.

- **الفصل الثالث:** فتطرقنا فيه الى تعريف صعوبات التعلم والمفاهيم المتداخلة مع مصطلح صعوبات التعلم، أنواع صعوبات التعلم، تعريف صعوبة تعلم الكتابة، مؤشرات صعوبة تعلم الكتابة، خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة، أنواع صعوبات تعلم الكتابة، العوامل المؤثرة فيها، وأخيرا تقييم وتشخيص صعوبة تعلم الكتابة وعلاجها.

الجانب التطبيقي ويتضمن:

الفصل الرابع: ويتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة وتضم: الدراسة الاستطلاعية، ادوات، وعينة، واجراءات، ونتائج الدراسة الاستطلاعيةوتليها الدراسة الأساسية: تتضمن الحدود الزمنية والمكنية، منهج وأدوات الدارسة، حالات الدراسة، حساب الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة.

الفصل الخامس: تضمن عرض وتحليل النتائج ومناقشة النتائج.

الفصل الأول: الإطار العـــام للدراســـة

1/ إشكالية الدراسة

2/ تساؤلات الدراسة

3/ أهمية الدراسة

4/ أهداف الدراسة

5/ تحديد متغيرات الدراسة اجرائيا

6/ الدراسات السابقة

1/ إشكالية الدراسة:

تقدير الذات من المواضيع المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين، كما يحتل مركزا هاما في نظريات الشخصية وقد تناول هذا المفهوم (كارل روجرز) ضمن إطار نظرية الذات، كما تناوله ماسلو حيث جعله في المرتبة الرابعة في تنظيمه للحاجات، هذا التنظيم الذي قسم الحاجات هرميا من القاعدة إلى القمة حسب الترتيب الاتي: الحاجات فزيولوجية، الحاجة إلى الامن، الحاجة الى الانتماء، الحاجة الى تقدير الذات وتحقيق الذات، ويرى أن كل فرد يكافح من أجل الوصول وبلوغ السيادة وتحقيق الثقة بالنفس.

يعتبر تقدير الذات الحجر الرئيسي، والدعامة الأساسية في شخصية الفرد وكيانها الوجداني ونشاطها السلوكي ورصيدها المعرفي، بل أكثر من ذلك يؤثر التقدير الإيجابي أو السلبي للذات على حاضر الفرد ومستقبله وفعاليته، ويعتبر التقدير الإيجابي للذات من الحاجات الأساسية والنفسية التي يجب مراعاتها وإشباعها خاصة الأطفال في المراحل العمرية الأولى ومرحلة المدرسة سواء من قبل الوالدين في المنزل أو المعلمين في المدرسة.

التلاميذ في المدرسة يتمايزون حسب قدرتهم وكفاءتهم أثناء تمدرسهم فنجد العاديين كما نجد فئة ذوي صعوبات التعلم، فالتلميذ الذي يعاني من صعوبة التعلم لديه رغبات وحاجات يود إشباعها وتحقيقها لكن تعيقه صعوبة التعلم، فتؤثر على أدائه وعلاقاته في المدرسة وقد يصل الى أن تؤثر على حياته النفسية. ومن بين صعوبات التعلم نجد صعوبة تعلم الكتابة والتي تعتبر من أبرز المشكلات المدرسية خاصة في المرحلة الابتدائية وأكثرها انتشارا بين التلاميذ مقارنة بالصعوبات الأخرى وهذا ما أكدته بعض الدراسات ومن بينها دراسة مصطفى كامل(1982) والتي أشارت نتائجها أن نسبة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة احتلت المرتبة الأولى بنسب 28%بعدها صعوبة القراءة بنسبة 26% واجرية الدراسة على عينة قوامها (419)

طفلاوفي هذا الصدد جاءت دراسة وجد أحمد عواد(1988) وكانت نتائجها التالي: صعوبة الكتابة تليها صعوبة التعبير الكتابي، وتليها صعوبة القراءة ثم الفهم على عينة عددها (254) طفلا في الصف الخامسة ابتدائي.

(دبراسو،2014، ص7).

ومن هذا نجد أن العلماء والباحثين وحتى المختصين حثوا على أهمية معالجة هذا النوع من الصعوبات اذ يرون أن العسر الكتابي يمكن أن يبقي مع الطفل إذا ما تم الكشف عنه ومعالجته في وقت مبكر لأن نوع القصور الذي ينتج عن هذه الصعوبة قد يستمر وقت طويلا، ولا تسبب له تأخر دراسي فحسب بل تسبب في اضطرابات ومشكلات دراسية مختلفة تؤثر على تحصيله الأكاديمي وتوافقه الدراسي بل حتى نظرته لذاته وتقديره لها خاصة إذا ما ترافق ذلك بتعليقات وسخرية الزملاء والمعلمين أو الأهل في أدائه أو مستواه.

وفي هذه الدراسة نحاول الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية، ومما تم عرضه نطرح التساؤل الرئيسي:

- **ما مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في مرحلة الابتدائي؟**

2/ أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية متغيرات الدراسة وهي كالتالي:

– تعتبر الكتابة الركيزة الأساسية للتلميذ في العملية التعليمية وإحدى مهاراتها فهي نقطة البداية في جميع المراحل الدراسية وتعتبر القاسم المشترك في تعليم جميع المواد الدراسية، فبداية التعلم تكون بكتابة الدرس ونسخ الجمل على الكراس والكتابة على السبورة، كما لا يستغني التلميذ عن الكتابة في إجاباته في الامتحان فالكتابة بصفة عامة هي أساس التعلم فهناك من يجد صعوبة في الكتابة واكتسابها والعجز عن مهارة الكتابة

تظهر على أدائه مما يؤدي إلى إخفاقه في جميع المواد التعليمية وبالتالي فشله في التحصيل الدراسي مما تعيق نجاح مساره في جميع المراحل الدراسية.

– تناولت الدراسة الحالية متغير مهما في الصحة النفسية، فتقدير الذات يعتبر مكون هام وأساسي في شخصية الفرد السوي، وعينة الدراسة الحالية تقع في مرحلة الابتدائي وهي مرحلة هامة بالنسبة للتلميذ، فإذا كان تقدير الذات متدني لدى التلميذ قد يؤدي ذلك إلى اضطرابات نفسية ومشكلات مدرسية. ومنه يجب تسليط الضوء على عينة من التلاميذ يعانون من صعوبات التعلم ومساعدتهم لإحداث تقدير ذات عالي، ومن خلال نتائج الدراسة الحالية يمكن التخطيط لعمل برامج تكفل لهذه الفئة.

3/ أهداف الدراسة:

1/ محاولة الكشف عن حالات لديهم صعوبات تعلم الكتابة.

2/ التعرف على مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم الكتابة.

3/ التعرف على مستوى تقدير الذات بالنسبة لمستوى شدة الصعوبة.

4/ التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

تقدير الذات: هي نظرة الفرد نحو ذاته في جميع الجوانب المختلفة، ويتحدد اجرائيا في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ من خلال مقياس تقدير الذات.

صعوبة الكتابة: هي عجز في مهارة الكتابة وتأخذ عدة مظاهر منها: القلب والحذف والقلب والإبدال والمحو والرسم الخاطئ للحروف وتتحدد إجرائيا في مجموع الأخطاء المسجلة في كتابة النصوص المختارة لتلاميذ السنتين الرابعة والخامسة ...الخ.

5/ الدراسات السابقة:

- **دراسة بيسن(Bison،2003):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة تقدير الذات والمهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة وكذلك دراسة العلاقة بين تقدير الذات والمهارات الاجتماعية والسلوك القرائي والمقارنة بين هذه العوامل لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

عينة الدراسة: تكونت عين الدراسة من (180) طفلا.

منهج وأداةالدراسة: استخدم الباحث ملف مفهوم الذات للأطفال ذوي صعوبات القراءة كأداة لقياس مفهوم الأطفال عن قيمتهم وتقديرهم لذواتهم، كما يقيس (9) مجالات أخرى منها المهارات الأكاديمية والمظهر الخارجي، والتقبل الاجتماعي والسلوك وتم استخدام نظام التصنيف للمهارات الاجتماعية من اجل قياس المهارات الاجتماعية والسلوك المرتبط بها، وكذلك قائمة سلوك الأطفال من اجل تقييم السلوك.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين المجموعات في مفهوم الذات وأظهر(24) طفلا من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات، كما ارتبطت مقاييس تقدير وتقييم الذات سلبا مع قياسات السلوك، وتصنيف المهارات الاجتماعية وكذلك لم تكن هناك علاقة بين مفهوم الطفل لتقدير وتقييم الذات والمهارات الاجتماعية لديه، كما ركزت النتائج على المقارنة بين صعوبات القراءة وصعوبات التعلم المختلطة وكذلك العلاقة بين تقدير الذات والمهارات والسلوك لدى الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

- **دراسة راب(Rapp،2006):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعلم للغة على التحصيل القرائي الأكاديمي والفهم القرائي والتعرف على الكلمات والتهجئة وتقدير الذات لدى عينة من ذوي صعوبات القراءة.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ ذوي صعوبات القراءة ضمت (88) تلميذا تم اختيارهمن مدرستين ابتدائيتين ومن فصلين مختلفين كما تم اختيار عدد من مدرسين عاديين ومدرس واحد يعمل في حجرة المصادر تم تدريبهم لمدة يومين على استخدام التعلم التعاوني للغة وطرقه وأساليبه وفلسفته، وقد طلب من المدرسين التجريبيين تطبيق التعلم التعاوني للغة على مدار(24) أسبوعا في حين أن الضابطين طلب منهما الاستمرار في العمل بالطريقة التقليدية في التدريس.

أداة الدراسة: كما قام الباحث بتطبيق اختبار" ت " والمهارات الأساسية، ومقياس الفهم القرائي والتعرف على الكلمات والمصطلحات والتهجئة، ومقياس تقدير الذات، وقدتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين أحادي وثنائي الاتجاه، كما تم استخدام اختبار " Z"

نتائج الدراسة:وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التقدير لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك أظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية فيما يخص مهارات الفهم القرائي لصالح أفراد العينة التجريبية، ومن هنا فإن نتائج الدراسة تؤكد أن التعلم التعاوني للغة فعال في رفع مستوى تقدير الذات والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات القراءة.

- **دراسة روبرتس(Roberts،2007):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التغيرات الحاصلة في التحصيل القرائي، والاتجاهاتنحو القراءة والفهم القرائي وتقدير الذات الأكاديمي لدى المراهقين ذوي المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا في برنامج ورش العمل.

عينة الدراسة: وضحت عينة الدراسة في مجموعتين من المراهقين ذوي المستوى المنخفض دراسيا والذين شاركوا في برنامج ورش العمل. وضحت عينة الدراسة مجموعتين من المراهقين الذين كان مستوى كفاءتهم في القراءة والفهم القرائي اقل من المتوسط وذلك بهدف تحديد ما إذا كان المشاركون في ورشة عمل القراءة يحصلون أكثر من الطلاب الذين تعلموا في البرامج التقليدية، وبلغ عدد أفراد العينة (80) تلميذا تراوحت أعمارهم بين(13–16) عاما وينتمون إلى مدرستين مختلفتين(38) تلميذا قاموا بالمشاركة في ورشة عمل للقراءة وهم من المدرسة نفسها، في حين أن(42) تلميذا من المدرسة الأخرى تلقوا تعليمهم بالطريقة التقليدية.

أداة الدراسة: وقد تم استخدام التصميم التجريبي: الاختبار القبلي والبعدي ذي المجموعة الضابطة، وذلك بهدف مقارنة ما تم اكتسابه في التحصيل والفهم القرائي، والاتجاهات نحو القراءة والتقدير الذاتي الأكاديمي، ومقاييس الميول.

نتائج الدراسة: قد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة لتجريبية في كل قياسات التحصيل والفهم القرائي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أي من المجموعتين في الاتجاهات نحو القراءة أو تقدير الذات الأكاديمي. ومع ذلك فإن التلاميذ في كلتا المجموعتين والذين كانوا قد حصلوا على درجات اقل في الدرجات نحو القراء والفهم القرائي كانت هناك فروق دالة إحصائيا في صالحهم في الاتجاهات نحو القراءة، وبذلك فإن النتائج تشير إلى دعم استخدام ورش العمل في القراءة مع المراهقين

كوسيلة لتنمية التحصيل والفهم القرائي، بينما لا تنصح باستخدام ورش العمل كوسيلة لزيادة الاتجاهات نحو القراءة ولزيادة مستوى تقدير الذات لدى ذوي صعوبات القراءة.**(السيد، 2011، ص ص332-334)**.

- **دراسة فاوري(Faouri،1998):**

هدفت دراسة(فاوري1998) الى دراسة تأثير التفوق وصعوبات التعلم على تقدير الذات بين المتفوقين، والمتفوقين ذوي صعوبات التعلم، وذوي صعوبات التعلم، والعاديين.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: (10) أفراد من كل فئة بمدى يتراوح م (9-14) سنة. من الصف الثالث حتى الصف السابع.

أداة الدراسة: استخدم الباحث مقياس كوبر سمث لتقدير الذات.

نتائج الدراسة: أشارت النتائج إلى وجود فروق في تقدير الذات ارتبطت بالتفاعل بين التفوق، وصعوبات التعلم فأحرز المتفوقين درجات أعلى في تقدير الذات، ودرجات متوسطة في المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

- **دراسة همفري(Humphery،2001):**

هدفت دراسة (همفري2001) الى دراسة تقدير الذات ومفهوم الذات لدى مجموعة من الأطفال يعانون من عسر القراءة.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في(63) يعانون من عسر القراءة، و(57) طفلا بدون صعوبات تعلم.

أداة الدراسة: استخدم مقياس من أكون؟ لقياس مفهوم الذات، ومقياس تقدير الذات.

نتائج الدراسة: كانت النتائج متوسطة في مستويات مفهوم الذات وتقدير الذات كنتيجة لوجود عسر القراءة.

(شريف، السعيد، السيد، 2014، ص ص314-315).

- **دراسة عونية عطا صوالحة(2013):**

هدفت الدراسةإلى مقارنة مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الملتحقين في غرف المصادر، والتلاميذ العاديين في المرحلة الأساسية، وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغير الجنس.

عينة الدراسة:تكونت عينة الدراسة من(152) تلميذاً وتلميذة منهم(52) من ذوي صعوبات التعلم و(100) من التلاميذ العاديين وتم اختيار مدارسهم بالطريقة القصدية لتسهيل العمل.

أدوات الدراسة:لغرض جمع البيانات استخدم مقياس مفهوم الذات الذي طورته الباحثة، ويتكون من(65) فقرة موزعة على(5) مجالات.

منهج الدراسة:المنهج الوصفي الإحصائي.

نتائج الدراسة:أشارت نتائج الدراسة أن التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسط من مفهوم الذات بشكل عام مع أفضلية للتلاميذ العاديين على الأداة ككل، وعلى أبعادها الفرعية الخمسة. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين على الأداة بشكل عام، وعلى أبعادها الفرعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً وبين تقديرات التلاميذ تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، كذلك تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات التلاميذ تعزى للتفاعل بين فئات التلاميذ والجنس.

(عونية، 2013، ب ص).

التعليق على الدراسات السابقة:

1/ اتفقت جل الدراسات حول الهدف وهو الكشف عن مستوى تقدير الذات او أثر صعوبة التعلم على فئة صعوبات التعلمويعتبر هذا الهدف النقطة المشتركة بين الدراسات السابقة ودراستنا الحالية.

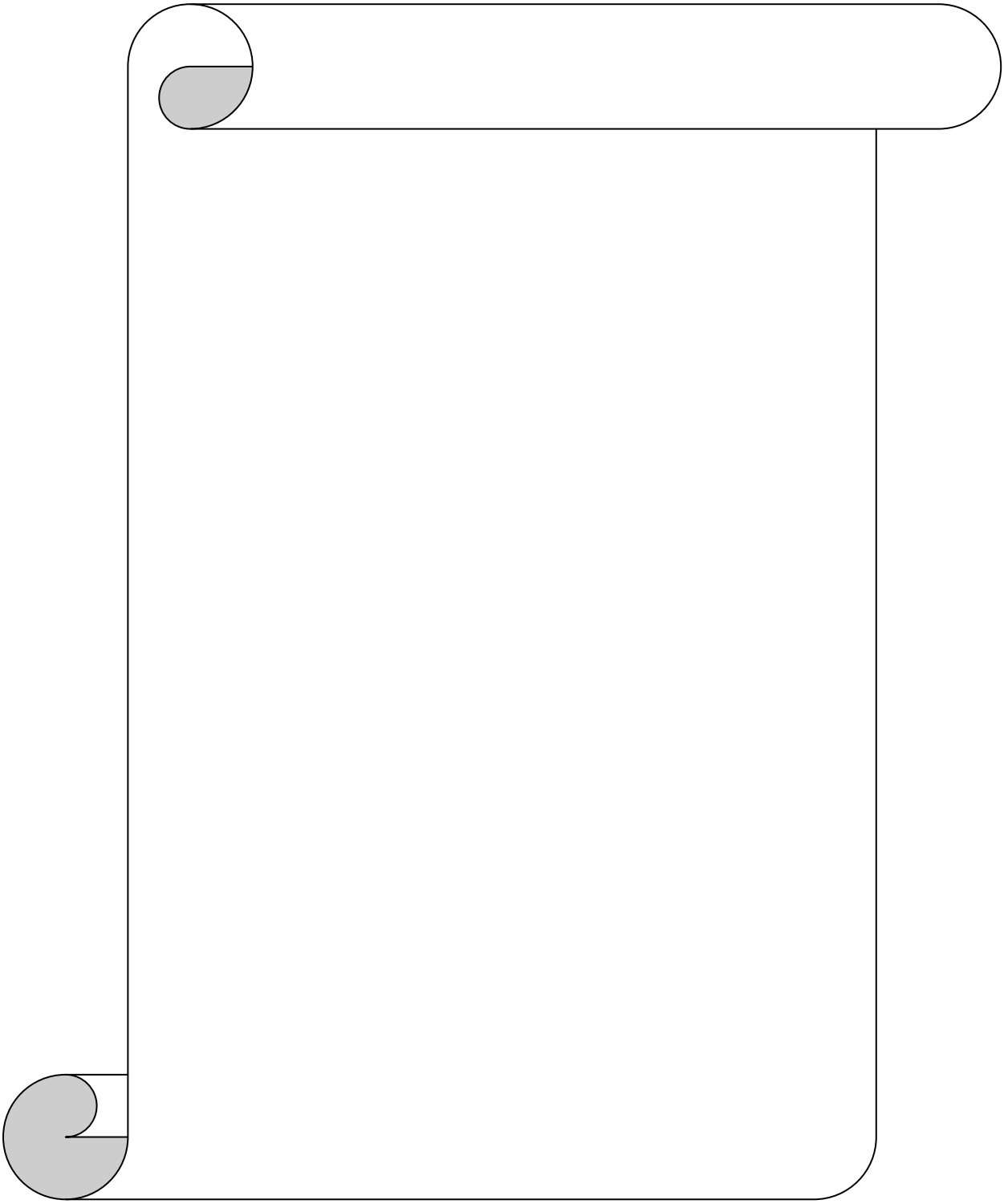
2/ أن معظم هذه الدراسات طبقت في المرحلة الابتدائية.

3/ اشارت بعض الدراسات الى وجود علاقة بين تقدير الذات وبعض مشكلات التعلم كمشكلة صعوبة القراءة.

4/ أكدت الدراسات السابقة الى وجود فروق دالةإحصائياً في مستوى تقدير الذات ومفهوم الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.

الجانب النظري

الفصل الثاني: تقدير الذات



تمهيد

إن تقدير الذات من المفاهيم الأساسية في الشخصية وبناؤها والتي لا يمكن الاستغناء عنها كونه يؤثر في سلوك الفرد واتجاهاته كما أنه نابع من حاجات الفرد التي يرغب في تحقيقها حيث نجد في هرم ماسلو يضع تقدير الذات في مراتب متقدمة لما لها من أهمية في حياة الفرد. ومن خلال هذا الفصل سنتطرق لأهم العناصر المتعلقة بتقدير الذات والتي تخدم الدراسة والمتمثلة في: تعريف تقدير الذات، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، كذلك أقسام ومكونات وأبعاد تقدير الذات، وأهم مستوياته، وخصائص كل من الأطفال ذوي التقدير الذات المرتفع والمنخفض والعوامل المؤثر فيه وأهم نظريات تقدير الذات.

1/ تعريف تقدير الذات:

تشتق كلمة تقدير الذات **"Self-Esteem"**من الكلمة اللاتينية **"Estimo "**والتي تعني " إنني ذو قيمة " إنها تعني تقدير قيمة أنفسنا وشعورنا نحوها ومعرفة أننا بأفضل حال وهذا يعني أنني أستطيع أن أقول بثقة إنني بأفضل حال كما أنا دائما، فلا يهم أن باءت إحدى محاولاتنا بالفشل، وان قلنا شيئا وندمنا عليه أو ارتكبنا خطأ ما فلا تغري أي تلك الأشياء لتؤدي إلى نقص تقديرنا لذاتنا، فنحن ندرك في تلك المواقف أن سلوكنا هو الذي يحتاج لتغيير، في حين يبقى تقديرنا لقيمة ذاتنا كما هو دون أن يمسه شيء.

وذهب**(ماك-Mack،1983)**، إلى أن تقدير الذات هو أساس نجاح الطفل وطموحه وانجازاته، بل انه أساس وجود الفرد وبقائه، ومن يفتقد هذه القيمة لا يستطيع مواجهة أخطار وتحديات وجوده.

وينظر**(سميث-Smith،1985)**،لتقدير الذات على انه تقييم الفرد لقيمة ذات والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهاته نحو ذاته ويصف سميث أن تقييم الفرد لذاته – عملية مستمرة – تشمل تقييمه لاقتداره وأهميته، وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة.

(الفرحاتي، 2012، ص ص167-169).

ويعرفه(**الشناوي زيدان1997**)، أنه التقييم الذي يضعه الطالب بنفسه ولنفسه . ويعمل على المحافظة عليه، ويشمل كل ما يمتلكه من خصائص عقلية ومادية والقدرة على الأداء، بالإضافة إلى معتقداته واتجاهاته – سواء الايجابي أو السلبية – نحو ذاته وزملائه وأسرته.

ويشير(**السيد عبد الحميد،1999**)، إلى أن تقدير الذات عبارة عن وجهة نظر الطفل نحو نفسه، وتقييمه لها بالاعتزاز والتقدير سلبا أو إيجابا، ومقارنة نفسه بالآخرين في هذا الإطار.

بينما يرى(**جمال حمزة،2002**)،أن تقدير الذات هو التقويم الذي يؤمن به الفرد لذاته ويعمل على الحفاظ عليه ويشمل وجهة نظره عن ذاته ايجابيا أو سلبيا، فهو بمثابة المرآة لحكم الفرد على مدى كفاءته الشخصية واتجاهاته نحو نفسه ومعتقداته عنها.

وتشير(**إيمان كاشف،2004**)، إلى أن تقدير الذات هو مجموعة من الخبرات والاتجاهات والادراكات التي يخبرها الفرد من خلال تفاعله مع الأفراد المحيطين به، ويكون من خلالها صورته عن ذاته، وأيضا تقييمه لهذه الذات ويستجيب من خلالها بصورة انفعالية أو سلوكية، وتنعكس على تقديره لصفاته الجسمية وقدراته وخصائصه وعلاقاته بالآخرين.

ويشير(**أحمد عباس2007**)،إلى أن تقدير الذات يقصد به مدى اعتزاز الفرد بنفسه أو مستوى تقييمه لنفسه.

وتعرفه (**فوقية راضي2008**) بأنه تقييم الفرد لذاته فيما يتعلق بقيمتها وأهميتها.

وقدمت (**صفية فرجاني2009**)تعريفا لتقدير الذات ينص على انه الأحكام والاتجاهات السالبة والموجبة التي يدركها الفرد عن نفسه، خلال الفكرة التي يدركها عن رؤية الآخرين وتقييمهم له، والتي تؤكد أهمية دور الآخرين، والتفاعل الاجتماعي معهم في تقدير الفرد لذاته. **(يوسف،2011، ص ص346-347)**.

ومن خلال التعريفات التي وردت نستنتج أن تقدير الذات هو التقييم الذي يضعه الفرد لي نفسه والحكم عليها بالسلب أو الإيجاب والحكم على مدى كفاءته الشخصية.

2/ الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

إن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات وإن مفهوم الذات يتضمن فهما موضعيا أو معروفا للذات، بينما يشمل تقدير الذات فهما انفعاليا للذات يعكس الثقة بالنفس.

هناك ارتباط وثيق بين مفهوم الذات وتقديرالذات، أي إذا كانت صورتنا عن أنفسنا إيجابية من الطبيعي أن نشعر بالاعتزاز والرضا بهذه الذات، وعلى العكس من ذلك إذا كانت صورتنا عن ذاتنا سلبية فسوف نكره ذاتنا ونذمها ونحتقرها.

قدم **كوبر سميث**تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات

مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هوالحكم على مدى صلاحيته، معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر.

وفي الأبحاث التي قام بها**(فوكس-1Fox،1990)** ميز بين الاصطلاح" الوصفي مفهوم الذات " والاصطلاح العاطفي الوجداني لتقدير الذات، وقدعلق قائلا: إن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل:" أنا رجل، أنا طالب وذلك لتكوين صورة شخصية متعددة الجوانب.

أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها وببساطة. فإن مفهوم الذات يسمح للفرد أن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة.

ويميز(**هامشيك-Hamacheck**)بين ثلاث مصطلحات في هذا المجال: الذات وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري، ومفهوم الذاتيشير إلى المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أي لحظة من الزمن، أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها، أما تقدير الذات فيمثل الجزء الانفعالي منها.**(جعفر،2010، ص67)**.

نستنتج مما ذكر أن مفهوم الذات هي الفكرة التي يضعها الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته من خلال الصفات.

3/ أهمية تقدير الذات:

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه،ما جعل العديد من المنظرين من مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان **(فروم Froom)**أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب.

ويقول(**عبد الرؤوف،1985**) إن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد، وأن الإنسان يسعى إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة به، وبمدى نجاح الفرد في تحقيق هذا التوازن ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجةمرتفعة.

(يونسي ،2012، ص ص83-84).

إن تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا، فهو يؤثر على مستوى أدائنا في العمل، وعلى الطريقة التي نتفاعل بهامع الناس، وفي قدرتنا على التأثير على الآخرين،وعلى مستوى صحتنا النفسية، وبهذا الصدد يرىناثانيالبراندين: وهو من الرواد في مجال تقدير الذات بأن " من جميع الأحكام التي نصدرها في حياتنا ليس هناك حكم أهم من حكمنا على أنفسنا " باختصار، تقدير الذات هو مفتاح النجاح.

(مالهي، ب س، ص07).

ومنه نستنتج أن تقدير الذات مطلب نمائي رئيسي يطمح له جميع الناس، وتستمر الحاجة إليه مدى الحياة. فهو الذي يعينهم على حسن التصرف أمام صعوبات الحياة ويجعلهم يشعرون بالرضي والارتياح النفسي.

4/ مكونات تقدير الذات:

إن تقدير الذات يتكون لدى الفرد نتيجة عوامل متعددة أهمها النضج والخبرات التي يمر بها الفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع فتتشكل صورة عن نفسه تتضمن الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية، فتتجمع معا مكونة التقدير العام للذات الذي يعكس درجة احترام الفرد لنفسه والقيمة التي يعطيها لذاته كما يدركها هو ويحس بها الآخرون تجاهه، ومن هنا نجد أن مكونات تقدير الذات تتمثل في:

4-1/ الجانب الجسمي:ويتضمن مظهرين هما:

أ/ النمو الفسيولوجي: وهي التغيرات التي تحدث في الأجهزة الداخلية للفرد. التغيرات في إفرازات الغدد الصماء وغدة الجنس.

ب/ النمو العضوي: ويتمثل في نمو الأبعاد الخارجية كالطول والوزن والتغير في ملامح الوجه وغيرها من المظاهر التي تصاحب عملية النمو عند الفرد.وتبدو أهمية هذا الجانب في أنه من الأمور الهامة التي لها

تأثير واضح على الفرد، والخروج عن المعايير الهامة للنمووالتي تؤدي إلى الشعور بالنقص، وتنعكس على نظرته لذاته إيجابا أوسلبا.

4-2/ الجانب العقلي: وهو يشير إلى النواحي الثقافية والمعرفية ويتضمن المظاهر السلوكية التي تتطلب قدرات عقلية، وكلما قرب فكرة الفرد عن قدراته العقلية من الواقع كلما مكنه ذلك من تحقيق تكيف إيجابي مع ذاته ومع محيطه كما يسهم في وضع أهداف متفقة مع إمكاناته وبالتالي تحقيق النجاح والتقدم، أما إذا بالغ في تقييم ذاته فإنه يقابل الكثير من المعوقات التي تؤدي به إلى الفشل، وبذلك فإنه يعوق نفسه بنفسه عن إمكانية تحقيق ما يمكن تحقيقه ويحيط نفسه بمفهوم سالب للذات يقيده ويعوقه.

4-3/ الجانب الاجتماعي: وهو الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية في المواقف الاجتماعية المختلفة، فيتضمن علاقات الفرد مع الآخرين ومكانته لديهم ومكانتهم لديه، والصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه عليها، حيث أن التفاعلالاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تغرز الفكرة السليمة عن الذات وبذلك يزيد تفاعله الاجتماعي ويزيد بذلكتقديرالفرد لذاته.

4-4/ الجانب الأخلاقي: يعني إدراك الفرد الالتزام بالمثل والقيم والمبادئ والأخلاقيات النابعة من الدين والثقافة، مما يعكس ذلك في زيادة تقدير الفرد لذاته.

4-5/ثقة الفرد بنفسه:تتكون الثقة بالنفس من خلال إعطاء الفرد فرصا كافية للخبرة والتجريب، لأنه مع الوقت يدرك أن حل المشاكل يحتاج إلى الكثير من المحاولة والخطأ، وأن توقعات النجاح قريبة من توقعات الفشل، كما أن تفاعل الفرد مع غيره من الجماعات المحيطة بهتفاعلا إيجابيا يؤدي إلى الثقة بالنفس وتأكيد الذات ومحاولته إشعار الآخرين بأهميته كفرد له كيانمستقل.**(الحجري، 2011، ص ص13-15)**.

5/ أقسام تقدير الذات:

يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين: المكتسب والشامل:

5-1/ التقدير الذاتي المكتسب: وهو التقدير الذي يكتسبه الشخص من خلال إنجازاته، فيحصل الرضا بقدر ما أدى من نجاحات. فهنا بناء التقدير الذاتي على ما يحصله الفرد من إنجازات.

5-2/ التقدير الذاتي الشامل: يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات، فهو ليس مبنيا أساسا على مهارة محددة أو إنجازات معينة. فهو يعني أن الأشخاصالذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام، حتى وإن أغلق في وجوههم باب الاكتساب.

ولكننا يجب ألا نغفل أن العلاقات الاجتماعية أثرا في اكتساب النفس الثقة، فهناك علاقة مباشرة بين التقدير الذاتي والنجاح الاجتماعي. وهذا النجاح يشمل الاعتدال في المظهر، والنجاح العلمي والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، إذا يحتاج الشخص إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي، لتتكون لديه مشاعر إيجابية حول نفسه، ويرى نفسه أنه ناجح في عيون الآخرين.**(ذيب، واخرون، 2010، ص ص196-197).**

من خلال ما تم التطرق اليه نستنتج أن هناك اختلافا أساسيا بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: إن الانجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي، بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول: إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والانجاز.

6/ مستويات تقدير الذات:

ينشأ اعتقاد الشخص المكون عن نفسه أو تقييمه لنفسه من حيث إمكانياته ومنجزاته وأهدافه ومواطن قوته وضعفه وعلاقاته بالآخرين ومدى استقلاليته واعتماده على نفسه.

يتكون هذا التقدير للذات أو يتشكل منذ عهد الطفولة وذلك وفقاً للتجارب التي يتعرض لها بصورة متكررة،

فإذا ما كانت هذه التجارب قاسية ومؤلمة، مثلا اعتداء بدني أو نفسي أو جنسي متكرر أو حرمان أو إهمال عاطفي يتكون لدى الفرد انطباع سلبي كبيرعن ذاته مصاحباً بمشاعر الخوف، والخجل،والجبن، والتردد مع الكآبة وعدم الثقة بالنفس أو بالآخرين، وانعدام الدافعية، والفشل المتكرر في أيأمر يقدم عليه.

فيتمثل تقدير الذات في مستويين اتفق عليها العلماء وهي:

6-1/ مفهوم الذات العالي (المرتفع):

ينشأ اعتبار الذات العالي عن صورة الذات الايجابية المدعومة بالثقة وقوة الإرادة والتصميم، بتقبلالفرد لذاته ورضاه منها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات ايجابي صورا واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كلمن يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها أسلوب تعمله مع الآخرين الذي يظهر فيهدائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية، ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاهعنها ويعود قبول الذات من لديه مفهوم ايجابي عن ذاته إلى معرفة الذات والتبصر بها.

فقد عرف(**عطا احمد، 2008**)،تقدير الذات العالي بأنه الصورة الايجابية التي يكونها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه إنسان ناجح جدير بالتقدير وتنمو لديه الثقة بقدراته، وإيجاد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة وبافتراض انه سينجح فيها.

6-2/ مفهوم الذات المنخفض (السلبي):

يعرف(**روزنبورغ-Rosenberg،1979**)بأنه: عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفضها،والأسباب المؤدية لتدنيه

هي الفقر، حالة المجتمع، العلاقات الأسرية، ومن أعراض تدنيه هي:الخوف منالفشل، الشعور بالذنب،النقد، الدفاعية،عدم الاستقلالية، الخجل، السعي لإرضاء الآخرين.

فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر أن هناك نمطين:

الأول تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون للفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذ لايعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا يشير إلى سوء التكيف.

والثاني يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير وفي النمطين فان أي معلومات جديدة عنالذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات وقد أشارت العديد من الدراسات عن الارتباط الوثيق بينما مفهوم الذات الايجابي والصحة النفسية من جهة وبين مفهوم الذات السلبيوالاضطراب النفسي من جهة أخرى. حيث أن الأفراد الأسوياء كانوا أكثر ايجابية في تعاملهم مع الآخرين وكانت الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم ايجابية أي أنهم أشخاص مرغوب بهم أما المضطربون فاظهروا مفهوما سلبيا عن ذواتهم وأنهم أشخاص غير مرغوب بهم. وقد ينشأ اعتبار الذات الضعيف نتيجة لظروف حياتية سلبية متراكمة ترافق نمو الطفل مثلا بسببطلاق الوالدين وتفكك الأسرة أو نتيجة لمعاملة سيئة من زوج الأم. أو يكون هنالك عدم استقرار فيحياة الطفل واضطراره للتنقل من أسرة لأخرى بسبب تفكك أسرته والمعاملة السيئة، أو الحرمان العاطفي من الأسرة الجديدة.الفشل المتكرر عند البعض قد يخلق لديهم الاعتقاد بأنهم فعلا فاشلون ولذلكيقدمون على كل عمل وهم يتوقعون الفشل ويتنبئون به مسبقاً ولذلك لا يحصدون إلا فشلاجديداوهذا يدعم الاعتقاد الأصلي لديهم بأنهم لا يصلحون لشيء، وأنهم فاشلون.اعتبار الذات المنخفض يترك العنان لذلك الصوت الداخلي الخافت الناقد، الرافض المستنكر، المثبط للهمم الذي يدفع إلى التردد عند مواجهة أي تحد مع الاستسلام أوالهروب مبكرا.**(حنان،2012، ص ص35-38)**.

نستنتج من خلال ما تم ذكره أن لتقدير الذات ثلاثة مستويات:

أ/ المستوى المرتفع: حيث يعتبر الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع أنفسهم هامين ويستحقونالاحترام والتقدير.

ب/ المستوى المنخفض: يحكمون على أنفسهم أنهم غير هامين ومنبوذين وغير محبوبين.

ج/ المستوى المتوسط: تقع هذه الفئة بين النوعين السابقين (المرتفع والمنخفض) وتتحد قدرتهم في عمل المطلوب منهم فقط.

7/ أبعاد تقدير الذات:

عند النظر إلى التطور التاريخي لدراسة متغير تقدير الذات وقياسه نلاحظ أن معظم الدراسات تناولت مفهوم تقدير الذات في البداية على أنه عام أو كلي أو شامل وفي الجهد الكبير الذي بذلته(**وايلي-Wylie**)ما بين(1974–1979) في مراجعتها لعدد كبير من المقاييس والدراسات في مجال مفهوم تقدير الذات، وجدت أن معظم هذه الدراسات استخدمت مقاييس تؤكد مفهوم تقدير الذات الكلي أكثر من تركيزها في أبعاد معينة(اجتماعية، انفعالية، جسدية) ومع ذلك فقد افترضت بعض الدراسات فكرة التعددية في مفهوم تقدير على الرغم من أن الدعم التجريبي لهذا الافتراض كان محدودا قبل الثمانينيات ومن ثم أخذ هذا النوع من الدراسات يظهر خلال السنوات الأخيرة، وفيما يأتي إشارة لهذه الأبعاد:

7-1/ مفهوم تقدير الذات أحادي البعد(Unidimensional Model):

يعد هذا الاتجاه الأقدم والأكثر تعبيرا عن وجهات النظر التقليدية في النظر إلى مفهوم تقدير الذات ربما لان الفكرة الأحادية تحمل في طياتها العمومية أو الشمولية،ويعد أنصار هذا الاتجاه أن مفهوم تقدير الذات يمكن تصوره على أنه مركب شامل يتكون من عدد منالبيانات المتداخلة عن الذات وبمعنى أخر يؤكد هذا النموذج

على أن أداة القياس في هذا البعد تتضمن مجالات أو مضامين مختلفة تشكل مفهوم تقدير الذات الأحادي البعد.

7-2/ مفهوم تقدير الذات متعدد الأبعاد (Multidimensional Model):

على العكس من الاتجاه التقليديلمفهوم تقدير الذات الكلي فهناك النموذج الذي يؤكد أن مفهوم تقدير الذات متعدد الأبعاد، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن جمع فقرات الاختبار لتعطي درجة واحدة كلية تؤدي إلى اختفاء الفروق أو التمايزات التي يقيمها الأفراد فيما يتعلق بكفاياتهم في مجالات الحياة المختلفة، وقد أظهرت الدراسات بهذا الخصوص أن مفهوم تقدير الذات ليس متعدد الأبعاد فحسب وإنما لا يمكنه فهمه بشكل مناسب ما لم ينظر إليه على أنه بناء متعدد الأبعاد وقد استنتجت"بايرن" بعد مراجعة مكثفة لعدد من دراسات الصدق البنائي إن مفهوم تقدير الذات متعدد الأبعاد.

7-3/ النموذج الهرمي لمفهوم تقدير الذات(Hierarchial Model):

يستند الأساس النظري لهذا النموذج إلى وجود عامل عام لمفهوم تقدير الذات كعنصر أعلى في الترتيب، ويتألف هذا العامل العام من مفاهيم الذات المتعددة وذات صلة بمجالات معينة، مع أن مفاهيم الذات هذه مرتبطة إلا انه يمكن عدها تركيبات منفصلة، ومفهوم الذات العام بحد ذاته وكل مجال نوعي يرتبط به يحدد بفقرات تشكل المقاييس الفرعية المستقلة، ومع أن التصور الهرمي لمفهوم تقدير الذات كان متضمنا في كتابات الكثير من الباحثين إلا أن(**شافلسون-Shavelson،1976**)وزملاءه تميزوا بأنهم الأوائل في اقتراح النموذج الهرمي لمفهوم تقدير الذات. (**الآلوسي،2014، ص ص117-118**).

نستنتج من خلال ما تم عرضه أن بعض الدراسات تناولت مفهوم تقدير الذاتعلى أنه عام أو كلي أو شامل، وافترضت بعض الدراسات فكرة التعددية في مفهوم تقدير الذات أي الذات ينقسم الى أبعاد معينة(اجتماعية، انفعالية، جسدية).

8/ العوامل المؤثر في تقدير الذات:

يتشكل تقدير الذات لدى الفرد بفعل كل من العوامل الداخلية والخارجية:

8-1/ العوامل الداخلية: هي العوامل التي يولدها الفرد لنفسه مثل أفكاره عن ذاته والتطلعات الشخصية والانجازات الشخصية يوضح العوامل المختلفة التي تحدد مستوى تقدير المرء لذاته.

8-2/ العوامل الخارجية: هي العوامل البيئية مثل تأثير الآباء والأشخاص المهمين في حياتنا والعوامل الخارجية تلعب دورا حاسما في تشكيل تقدير الذات لدى المرء أثناء الطفولة خصوصا أثناء السنوات الثلاث أو الأربع الأولى. وبالنسبة للبالغين أو الكبار تكون العوامل الداخلية هي الحاسمة. يمكننا أن نعيد تربية أنفسنا ونتحرر من العقبات الداخلية والأفكار السلبية التي تحول بيننا وبين تقديرنا لذاتنا ومن بين أهم العوامل الخارجية نذكر:

أ/ البيئة الأسرية: نمو تقدير الذات منذ الميلاد. ويتفق علماء النفس بوجه عام على أن التجربة المبكرة أثناءمرحلة الطفولة أو المراهقة يكون لها تأثير كبير في نمو تقدير الذات والأسرة هي العامل في التنشئة الاجتماعية. فهي تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية بخصوص ما إذا كان مقبولا أو غير مقبول أو محبوب أو غير محبوب جدير بالثقة أو غير جدير بها. **(جمل ،2015، ص296)**.

فالأسرة تؤثر على النمو النفسي للفرد وتؤثر في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والاجتماعي والانفعالي وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التي تتبعها. فالعلاقات الوالدية الداعمة والقائمة على التقبل تعد منبئا بالتقدير العالي للذات.

أما الأساليب غير السوية للمعاملة الوالدية والمتمثلة في(الرفض، الإهمال، التبعية.....) فهي مما يولد شعورا بالنقص وإحساسا بالدونية وصعوبة في التكيف الاجتماعي، مما يؤثر على تقدير الفرد لشخصيته سلبيا).

(يوسف ،2011، ص348)

ب/ أراء الآخرين: كذلك يتأثر مستوى تقدير الذات بالكيفية التي يعاملنا بها الآخرين فالأفراد الذين تمت معاملتهم باحترام واهتمام من قبل أشخاص مهمين في حياتهم كمعلميهم أو زملائهم غالبا ما يكون لديهم قدر مرتفع من تقدير الذات.

ج/ المظهر: أشارت الأبحاث إلى أن مظهر المرء عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذات وهذا يرجع أساسا إلى حقيقة أن تقييمات وأراء الآخرين غالبا ما تكون مبنية على مظهرنا. فالأشخاص الجذابون يكونوا أكثر قابلية لأن يحبوا مقارنة بالأشخاص غير الجذابين.

د/ الإنجاز الأكاديمي: فالدرجات الأكاديمية الجيدة تعزز من شعور المرء بالقيمة والكفاءة وتقدير الذات والانجاز الأكاديمي مرتبطين بشكل كبير .**(جمل، 2015،ص ص296-297)**.

هـ/ الأصدقاء : إن الصداقة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم نمط حياة، فهي المساندة الحقيقية لتحقيق التكيف الاجتماعي، ومن ثم التقبل للمسؤوليات والحقوق المتبادلة بين الأصدقاء بغض النظر عن وجود الصعوبة، فيشعر ذو الصعوبة في التعلم أنه مواطن له نفس الحقوق والواجبات وأن لديه التزامات اجتماعية نحو الآخرين تحسن من سلوكه الاجتماعي، وبالتالي تقل سلوكياته غير المقبولة اجتماعيا ويتحسن تقديره لذاته.

و/ خبرات النجاح أو الفشل: تعد خبرات النجاح أو الفشل واحدة من مصدرين رئيسيين لتقدير الذات فمع تحقيق النجاح يزداد تقدير الفرد لذاته أما الفشل فإنه يؤدي إلى فقد الفرد ثقته بنفسه وبالتالي انخفاض تقديره لذاته.

ع/ القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد: أن القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد في ظلها تشكل مختلف سلوكياته، تلك السلوكيات إنما تعكس وجهة نظر الشخص حول نفسه التي بناء عليها تكون وجهة نظر الآخرين حوله.

(يوسف،2011، ص ص349-35).

نستخلص مما سبق أن هاته العوامل سواء كانت داخلية أم خارجية تؤثر في تقدير الذات فهي تلعب دورا هاما في رفع او خفض مستوى تقدير الذات للفرد.

9/ خصائص كل من الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض:

هناك خصائص تميز الأطفال وتختلف باختلاف مستوى تقدير الذاتالمرتفع والمنخفضتظهر على الأطفالوهي كالتالي:

9-1/ خصائص الأطفال ذوي التقدير المرتفع:

إن صورة الذات لدى الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع صورة ايجابية وصحية حيث أنهم نشئوا في مناخ يتسم بالحب والأمن، وإعطاء الفرصة والاستقلالية والانجاز والانتماء والتحدي، ولذلك يمكن ذكر أهم خصائص الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع فيما يلي:

- يشعرون بالأهمية، ذلك أنهم يعنون شيئا، ويشعرون بالمسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين، ولديهم أحساس قوى بالذات ويتصرفون باستقلالية ولا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة.

- ❖ يعترفون بقدراتهم ومواهبهم ويفخرون بما يفعلون ويرغبون في المخاطرة ولديهم القدرة على مواجهة التحديات.
- ❖ لديهم قدرة عالية على تحمل الإحباط ويتمتعون بالقدرة على التحكم الانفعالي في الذات.
- ❖ لا يجدون صعوبة في التوصل للقرارات والالتزام بأي شيء.
- ❖ لا يتأثرون سلبا بتجارب وخبرات الفشل حيث يجعلونها في صالحهم.
- ❖ لديهم القدرة على الضبط الذاتي والتنظيم الذاتي والتنظيم الانفعالي.
- ❖ لديهم القدرة على النجاح الدراسي والتفوق.
- ❖ تقل لديهم الأعراض المرضية خاصة الاكتئاب والقلق والمخاوف المرضية.
- ❖ القدرة على التقييم الموضوعي للأداء.
- ❖ يحترمون أنفسهم كأشخاص يستحقون الاحترام.
- ❖ الوعي بالإمكانيات والقدرات وتقبل نقاط القوة وزيادتها ومعرفة نقاط الضعف ومحاولة التغلب عنها.
- ❖ سريعون في الاندماج والانتماء حيث لديهم الفاعلية والشعور بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة التحدي.
- ❖ النشاط والتفاؤل والاتجاه الايجابي نحو الحياة.
- ❖ عدم الاعتماد فقط على التدعيمات الخارجية للإنجاز والنجاح، بل هناك تدعيمات ذاتية(يشعر بالرضا حين يفعل الصواب ويشعر بعدم بالرضا عندما يقل أداؤه عن مستوى توقعاته).
- ❖ ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مسئولون على النجاح والفشل وليست أي عوامل خارجية(الصدفة، الحظ.....الخ) ومن ثم لديهم التحكم شعور بالتحكم في أحداث حياتهم.

(الفرحاتي، 2012،ص ص 173-174).

9-2/ خصائص الأطفال ذوي التقدير المنخفض:

من السهل أن تميز بين الأفراد الذين لديهم تقدير متدني لذات ومن لديهم تقدير مرتفع لذات ومن أهم خصائص الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض يما يلي:

- ❖ لا يحبون المغامرة.
- ❖ يخافون من المنافسة والتحديات.
- ❖ ساخرون.
- ❖ لا يتسمون بالحسم.
- ❖ متشائمون.
- ❖ خجولون.
- ❖ يفتقرون إلى قبول الذات.
- ❖ يلومون الآخرين على جوانب قصورهم الشخصية.
- ❖ تدني طموحاتهم.**(رانجت سينجم مالهي، ب س، ص ص12-13)**.

10/ النظريات المفسرة لتقدير الذات:

هناك عدة نظريات حاولت تفسير تقدير الذات ومن أهمها ما يلي:

10-1/ نظرية زيلر(Zeller Theory):

ينظر **(زيلرZeller)**إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية يؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الأحيان في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصنف زيلر تقدير الذات، بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما

تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعي فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدده نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك نستنتج مما تقدم أن النظريات التي تناولت مفهوم تقدير الذات تؤكد أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة، ونوع الرعاية الوالدية في نمو وتطور هذا المفهوم لدى الأفراد، كمفهوم تكيفي يتأثر إلى حد كبير بالمؤثرات البيئية وطرق وأساليب التنشئة الاجتماعية، لذلك اهتم علماء النفس بالخبرات المبكرة التي يخبرها الطفل في سنين حياته المبكرة(السنوات الخمس الأولى) حيث تلعب دورا مهما في تكوين وبناء شخصيته، وتشكيل سلوكه نحو الاستقلال والاعتماد على النفس، وبالعكس ذلك تترسخ لدى الأفراد الاعتمادية والعجز عن القيام بأمر أنفسهم، وكذلك تترسخ لديهم الرغبة بالعزلة والانسحاب والبعد عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين والشعور بالنقص والدونية وضعف مجاراة الأقران، وضعف قدرتهم على اتخاذ القرارات التي تخصهم بأنفسهم ودون الاعتماد على غيرهم وخاصة الاجتماعية منها.

بمعنى أخر فإن تقدير الفرد لذاته يزيد من دافعيته في الإقبال على الأعمال التي تتطلب تفاعل اجتماعي مع الآخرين وهو يستطيع أن يشارك في التفاعل الاجتماعي بكفاءة عالية، ويستطيع أن يتناقش ويدافع عن وجهة نظره وما يتخذ من قرارات.

10-2/ نظرية روزنبرغ(RosenbergTheory):

لقد حاول**روزنبرغ(Rosenberg)**دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد. وقد اهتمروزنبرغبصفة خاصة في تقييم المراهقين لذواتهم، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد واعتبر روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم بعكس اتجاه الفرد نحو نفسه.

10-3/ نظرية كوبر سمث(Cooper Smith Theory):

أما أعمال**(كوبر سميث Cooper Smit)**،فقد تمثلت في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، وقد ميز سميث بين نوعين من تقدير الذات وهما تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بالفعل ذو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي الذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم ليسو ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين، وقد ركز سمث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقدير الذات، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات، وهي النجاحات، القيم، الطموحات، والدفاعات، يذهب سمث إلى انه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية مميزة بين أصحاب الدرجات العالية، وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال، فإن هناك ثلاثا من حالات الرعاية الوالدية وتبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء، تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي، احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير عن أفكارهم من جانب الآباء.

(المعايطة، 2007، ص ص84-85).

وتبنت الباحثة في الدراسة الحالية هذه النظرية لأنها أكثر موضوعية خاصة مع فئة الأطفال، كذلك لتقديمها لمقياس اعتمدته الكثير من الدراسات الى غاية اليوم.

نستنتج من خلال النظريات التي تم التطرق اليها أنها أكدت على أهمية الدور الذي تقوم به الأسرة، ونوع الرعاية الوالدية في نمو وتطور هذا المفهوم لدى الأفراد، كمفهوم تكيفي يتأثر إلى حد كبير بالمؤثرات البيئية وطرق وأساليب التنشئة الاجتماعية، لذلك اهتم علماء النفس بالخبرات المبكرة التي يخبرها الطفل في

سنين حياته المبكرة، حيث تلعب دورا مهما في تكوين وبناء شخصيته، وتشكيل سلوكه نحو الاستقلال والاعتماد على النفس.

خلاصة الفصل

في ضوء ما تقدم نستنتج أن تقدير الذات من المفاهيم الهامة التي شغلت الباحثين والمهتمين في شتى المجالات كونه عنصر أساسي في بناء شخصية الفرد واعتبار أن تقدير الذات عامل نفسي لنجاح الفرد في حياته، كما نجد عدة عوامل منها ماهي مرتبطة بالفرد نفسه ومنها ما تعود الى البيئة الخارجية قد تؤثر في تقدير الفرد لذاته، فيكون للفرد مستوى تقدير ذاتي معين سواء مرتفعا أو منخفضا أو متوسطا.

الفصل الثالث: صعوبة تعلم الكتابة

تمهيد

1/ تعريف صعوبات التعلم

2/ المفاهيم المتداخلة مع مصطلح صعوبات التعلم

3/ أنواع صعوبات التعلم

4/ تعريف صعوبة تعلم الكتابة

5/ مؤشرات صعوبة تعلم الكتابة

6/ أنواع صعوبات تعلم الكتابة

7/ العوامل المؤثرة في صعوبة تعلم الكتابة

8/ خصائص الأطفال ذوي صعوبات تعلم الكتابة

9/ تقيم وتشخيص صعوبة تعلم الكتابة

10/ علاج صعوبة تعلم الكتابة

خلاصة الفصل

تمهيد

سوء الأداء الدراسي من المشاكل المنتشرة بكثرة والتي يمكن أن يكون سببه صعوبات التعلم، وهي من المشكلات التي يواجهها التلاميذ والتي تؤثر في نجاحه الدراسي ومن بين هذه الصعوبات نجد صعوبة الكتابة والتي تعتبر من ابرز المشكلات التي تقف عائقا أمام التلميذ وتشكل عقبة من عقبات النجاح المدرسي حيث تنعكس نتائجها على جميع المواد التعليمية وبالتالي الفشل في التحصيل الدراسي وفي هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم صعوبات التعلم والمفاهيم المرتبطة بها وتصنيفاتها ونتطرق إلى تعريف صعوبة الكتابة وخصائص الأطفال ذوي صعوبات الكتابة ومؤشراتها والعوامل المساهمة في ظهورها وكيفية تشخيصها كصعوبة وأخيرا علاج صعوبات الكتابة.

1/ تعريف صعوبات التعلم:

منذ عام 1963 حاول الكثير من العلماء وضع تعريف لمصطلح صعوبات التعلم حيث تنوعت تلك التعريفات بين الشاملة وغير الشاملة وفيما يلي أهم تلك التعريفات نذكر منها: تعرف صعوبة التعلم على أنها: اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية والتي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات ويظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في السنوات الأولى من المدرسة أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.**(الأحرش، الذبيدي،2008، ص11)**.

تعريف اللجنة المشتركة لصعوبات التعلم في الولايات المتحدة 1988: تعرفه على انه عبارة عن اضطراب في عملية أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المنغمسة في فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة واستخدامها، والذي قد يظهر في قدرة غير تامة على الإصغاء، والتفكير والتحدث، والقراءة والكتابة والهجاء والقيام بالعمليات الحسابية الرياضية.واللفظ يضم شروطا وحالات مثل: الاضطرابات الإدراكية، والتلف

الدماغي، والخلل الوظيفي الصغير للمخ، وعسر القراءة والحبسة النمائية، والتعريف لا يضم الأطفال الذين لديهم مشكلات تعلم ناتجة أساسا عن إعاقات بصرية أو سمعية، أو حركية أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي أو حرمان بيئي وثقافي واقتصادي.**(الأحرش، الذبيدي،2008، ص 11)**.

تعريف جمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم 1967: على أن الطفل ذوي صعوبات التعلم يمتلك قدرات عقلية مناسبة وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عددا محددا من الصعوبات الخاصة بالإدراك والعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعليم.

تعريف مجلس الأطفال الغير عاديين1967: بأولئك الأطفال الذين يظهرون قصورا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تدخل في فهم واستخدام اللغة المنطوقة والمكتوبة والتي تظهر على شكل صعوبات الاستماع والتفكير والقراءة والكتابة والتهجئة، ويعود ذلك إلى إعاقة في الإدراك أو إصابة في المخ أو خلل وضيفي مخي بسيط أو عسر في القراءة أو حبسة كلامية.**(علي، رجب، 2009، ص22)**.

تعريف مجلس الرابطة الوطنية لصعوبات التعلم 1990: تعرف صعوبات التعلم على أنها عبارة عن مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تتضح في المشكلات الحادة في الاكتساب والاستخدام الخاص بمجالات الاستماع، الكلام،القراءة،الكتابة(مهاراتاللغة)الاستدلال الرياضي، وأن هذه الاضطرابات تعد داخل الفرد ويفترض أنها ترجع إلى وجود خلل في الجهاز العصبي المركزي، وهي اضطرابات تحدث مدى الحياة، وتعتبر المشكلات الخاصة بتنظيم سلوك الذات والإدراك.**(السيد، 2008، ص59)**

ومن خلال التعريفات السابقة نستنتج أن أغلبهم أجمعوا على أن صعوبات التعلم غير ناتجة على إعاقات سمعية أو بصرية أو حركية أو عن تخلف ذهني كذلك ليس سببها الحرمان الثقافي أو البيئي أو اضطرابات انفعالية.

2/ بعض المصطلحات المتداخلة مع مصطلح صعوبات التعلم:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التي تعج بالمشكلات المستعصية حتى الآن في التعريف والنقل والترجمة الدقيقة للمصطلحات المستخدمة في هذا المجال.حيث نجد هناك مصطلحات مختلفة تستخدم للإشارة إلى صعوبات التعلم بالإضافة إلى الخلط الذي يقع فيه البعض من حيث التعبير عن صعوبات التعلم بمصطلحات متصلة بالتعلم ومن بين هذه المفاهيم المتداخلة نجد:

2-1/ صعوبات التعلم ومشكلات التعلم:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم مشكلات التعلم في أن صعوبات التعلم تستخدم لوصف فئة من الأفراد لديهم صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم، وفي استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ولا ترجع الصعوبة لديهم إلى اضطرابات سمعية أو بصرية أو تخلف عقلي، أما الأفراد ذوو مشكلات التعلم هم الذين يعانون من انخفاض في التحصيل الدراسي بسبب قصور في السمع أو الرؤية أو اضطراب الانتباه، أو إلى الإعاقة العقلية كما أن الأفراد الذين لديهم مشكلات في التعلم أكثر قابلية للاضطرابات السلوكية الناتجة عن الفشل في الدراسة، كما أنهم أكثر بعدا عن الأنشطة التربوية بالمدرسة.

2-2/ صعوبات التعلم وعدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم:

يشير سليمان عبد الواحدإلى أن مصطلح صعوبات التعلم يستخدم لوصف فئة معينة من الأفراد لديهم صعوبة تعلم في القراءة أو الكتابة أو التهجين أو الحساب، أو العلوم وقد يكون لديهم سيطرة لوظائف أحد نصفي المخ الكرويين على الآخر في معالجة المعلومات، أما مصطلح عدم القدرة على التعلم أو العجز عن التعلم فيصف فرد قد يكون لديه خلل أو اضطراب وظيفي في أحد نصفي المخ الكرويين.

2-3/ صعوبات التعلم والتأخر الدراسي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التأخر الدراسي، فمصطلح صعوبات التعلم ينطبق على الأفراد الذين يتمتعون بذكاءعادي(متوسط أو فوق المتوسط) وترجع الصعوبة لديهم إلى عوامل أسرية أو مدرسية أو نفسية وغير ناتجة عن أية إعاقة حسية أو حركية أخرى، أما مصطلح التأخر الدراسي فيعرف بأنه إعاقة ترجع الأسباب غير عقلية، مثل ضعف البصر أو ضعف السمع أو عدم التكيف الاجتماعي في المدرسة.ويعتبر التأخر الدراسي هو انخفاض أو تدني نسبة التحصيل الدراسي للتلميذ ذي المستوى العادي لمادة دراسية أو أكثر، نتيجة لأسباب متنوعة ومتعددة، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه، ومنها ما يتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية والدراسية.

2-4/ صعوبات التعلم وبطء العلم:

رغم أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي في بعض أو كل المقررات الدراسية، فإن قدراتهم العقلية تكون عادة متوسطة أو فوق المتوسطة، أما الأفراد بطئي التعلم فتعد قدراتهم على التعلم في كل المقررات الدراسية متأخرة بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمني، كما أن لديهم مستويات ذكاء تتراوح بين الحد الفاصل وأقل من المستوى المتوسط للذكاء مع بطء التعلم في التقدم والإنجاز الدراسي، ومن لا يمكن اعتبار بطئي التعلم كحالات صعوبات التعلم بسبب عدم وجود تباعد وتباين واضح بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي الفعلي.

2-5/ صعوبات التعلم والتخلف العقلي:

يختلف مفهوم صعوبات التعلم عن مفهوم التخلف العقلي، فمفهوم صعوبات التعلم يستخدم للإشارة إلى مجموعة الأفراد الذين لا يستطيعون الاستفادة من خبرات وأنشطة التعلم المتاحة داخل وخارج الفصل الدراسي

بحيث لا يمكنهم الوصول إلى المستوى الذي تؤهله لهم قدراتهم، ويستبعد من ذلك الأفراد المتخلفون عقليا أو المعاقون جسمية أو حسية.

أن صعوبات التعلم تختلف اختلافا واضحا عن الإعاقة العقلية، وبخاصة فيما يتعلق بنسبة الذكاء فذوو صعوبات التعلم يكون ذكاؤهم عادة في المتوسط أو فوق المتوسط، مما يفرقهم تماما عن ذوي الإعاقة العقلية الذين ينخفض ذكاؤهم بدرجة كبيرة عن المتوسط، وإن كانت صعوبات التعلم قد 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 عاجزا عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة، ولذلك فإن المتخلفين عقلية أقل تعلما ويصعب توافقهم اجتماعية.

2-6/صعوبات التعلم والإعاقة التعليمية:

يشير مفهوم المعاقين تعليميا من الوجهة التربوية إلى وصف عام ليصف الفرد الذي يعاني من نقص في قدرته على التعلم بمحاولاته المختلفة، وعلى مزاولة السلوك الاجتماعي السوي نتيجة لما يعانيه هذا الفرد من قصور جسمي، أو حسي، أو عقلي، أو اجتماعي.

ويذكر السيد عبد الحميد أن تعريف مفهوم المعاقين تعليميا يشار إليه في موسوعة التربية الخاصة بأنه مصطلح يتعلق بتقديم الخدمات للمتعلمين المتخلفين عقليا بصورة متوسطة وهم المتخلفون عقلية القابلين للتعلم إلا أن لديهم تعويقا تعليميا.

2-7/ صعوبات التعلم واضطراب التعلم:

يشير مصطلح اضطرابات التعلم إلى إعاقة أو تلف في الجهاز العصبي ترجع إلى تباين اختلاف في الجينات الوراثية، أو إصابة مخية، أو تلف في المخ أثناء الولادة، أو إلى الحرمان الحسي، أو لعيوب التغذية، أو

لتأثيرات أخرى، بينما تدل صعوبات التعلم على عدم القدرة الفعلية على إنجاز مهمة معينة في حين أن الفرد يمتلك قدرة عقلية كافية لإنجازها.**(يوسف إبراهيم،2010،ص ص35-42)**

من خلال ما تم التطرق إليه نستنتج ان كل هذه الفئات متداخلة فيما بينها وبالتالي يجب وضع مؤشرات وميزات وفواصل في التشخيص تفصل بينها وتمنع هذا التداخل من أجل وضع برامج علاجية تطبق عل كل فئة.

3/ أنواع صعوبات التعلم:

تصنف صعوبات التعلم إلى قسمين وهما:

3-1/ صعوبات التعلم النمائية:

هي كل المهارات الأساسية الضرورية التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل الأكاديمي، بمختلف أنواعه. وهي مهارات الإدراك البصري والسمعي ومهارات، التآزر البصري الحركي، والتسلسل والذاكرة ومهارات التناسق الحركي ومهارات التمييز البصري والتمييز السمعي وفيما يلي أهم هذه الصعوبات النمائية نذكر:

3-1-1/صعوبة الذاكرة: وهي عدم القدرة على استدعاء المعلومات التي شاهدها أو سمعها أو مارسها ووجود ضعف واضح في الذاكرة البصرية أو السمعية التي تساعده على عملية التهجئة والقراءة والكتابة.

3-2-1/ العجز في عمليات الإدراك: وهي الصعوبات التي يعاني منها الطفل في التآزر البصري الحركي والتمييز بين السمعي والتمييز البصري اللمسي، وكذلك صعوبات إدراك العلاقات المكنية والزمنية.

3-3-1/ اضطرابات عملية التفكير: وهي اضطراب العمليات العقلية لدى الطفل والتي تتمثل في المقارنة والحكم على الأشياء والتقدم والتحقق والاستدلال والتفكير وحل المشكلات وعدم القدرة على اتخاذ القرار.

3-2/ صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي الصعوبات التي تبدو واضحة عند الطفل، وأكثر ما تظهر عليه في سن المدرسة. ومن أعراضها (التذبذب الواضح، عدم الثبات في عملية التعليم، عدم استمرارية نتائج التحصيل الدراسي). فنجد أن الطفل يحصل على علامة مرتفعة أحيانا، ويحصل على علامة منخفضة في نفس الموضوع ويحصل على علامة مرتفعة في اللغة العربية وعلامة منخفضة في مادة التربية إسلامية.وتشتمل هذه الصعوبات في:

- الصعوبات المتعلقة بالقراءة.
- الصعوبات المتعلقة بالكتابة.
- الصعوبات المتعلقة بالتهجئة والتعبير الكتابي.
- الصعوبات المتعلقة بالحساب. **(هاني،عبد، 2008،ص ص 15-16)**.

من خلال ما تم التطرق اليه نستنتج ان هناك علاقة مرتبطة بين صعوبة التعلم الأكاديمية والنمائية فصعوبة التعلم الأكاديمية هي تحصيل حاصل لصعوبة التعلم النمائية.

4/ تعريف صعوبة الكتابة:

في بداية الاهتمام بالعسر الكتابي أطلق مصطلح أجرافيا للتعبير عن صعوبة الكتابة المكتسبة الناتجة عن الحبسة**(Aphasia)**، حيث يرى البعض أن كتابة كلمة وقراءتها مرتبطتان، وذلك لأنهما يتأثران بعمليات فوق معرفية مماثلة. ثم أطلق مصطلح ديسجرافيا **(Dysgraphia)** وهي كلمة لاتينية الأصل تتكون من مقطعين

هما: Dys وتعني الصعوبة أو العجز أو عدم القدرة، و**Graphia** وتعني التصور الكتابي وبذلك يصبح المعنى الاصطلاحي للكلمة **(Dysgraphia)** صعوبة أو قصور أو عجز الكتابة.

وهناك تعاريف متعددة لصعوبة تعلم الكتابة نذكر البعض منها:

يعرف **(همسترHamstra)**، أن الدسيجرافيا هي: اضطراب في الكتابة لدى أطفال مستوى ذكائهم متوسط أو فوق المتوسط وليس لديهم اضطرابات عصبي أو إعاقات حركية إدراكي.

في حين يرى "عبد الوهاب كامل: بأنها انخفاض أداء التلميذ في الهجاء وفي تطبيق قواعد اللغة في الكتابة، وكذلك في تنظيم الأفكار في نص مكتوب.

أما**(ليرنرlerner)** فيعرفها: بأنها مستوى من الكتابة بالغ السوء، أوعدم القدرة على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهي حالة ترتبط باضطراب وظائف المخ.

ويذكر**(جراهم،Graham)**أن الديسجرافيا: هي الاضطراب النفس حركي الدائم أو التأخر النمائي العابر. وبالنسبة**(لسوزان، Susan)**العسر الكتابي هو: تلك الاضطرابات العصبية التي تتسم بها ذوي صعوبات التعلم في الكتابة، والتي تظهر غالبا عند بداية تعلمهم الكتابة وتكون السبب وراء كتاباتهم المشوهة والخطأ.

(العزازي،2014، صص49-50).

تعرف صعوبة الكتابة على أنها:عدم التكامل بين البصر والحركة، وتشمل صعوبة الكتابة والتعبير الكتابي، والتهجئة والكتابة.**(عبيد،السيد،2008،ص15)**.

ويعرف**(بين1991،Bain)**،صعوبة الكتابة بأنها: صعوبة تنتج عن اضطراب في التكامل البصري الحركي والطفل صاحب هذا النوع من الصعوبة ليس لديه عيب أو إعاقة بصرية أو حركية، ولكنه غير قادر على تحويل المعلومات البصرية الى مخرجات حركية.

ويشير **(هوي وجريج 1994، Greeg ،Hoy)**، الى أن صعوبة تعلم الكتابة تعني فشل التلميذ في القيام بمهام الاسترجاع، والتي تعني قدرة التلميذ على تذكر الكلمات والقيام بمهام التعرف او التغيير، والتي تعني قدرة التلميذ على التعرف بشكل صحيح على تهجي الكلمات.

ويضيف**(ميز،Meese،1995)**،أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة، هم التلاميذ الذين لا يتقنون النواحي الميكانيكية والوظيفية للكتابة، ولا يكملون المهام الكتابية بنجاح. **(الهواري، 2006، ص 10)**.

من خلال ما تم التطرق اليه نستنتج ان صعوبة الكتابة هي عدم قدرة الطفل على أداء الحركات اللازمة للكتابة، وهذه الصعوبة مرتبطة بخلل في وظائف المخ.

5/ مؤشرات صعوبات الكتابة:

يفقد الطفل الذي يعاني من الصعوبة في الكتابة مجموعة من القدرات اللازمة للقيام بنشاط الكتابة بشكل صحيح ومن أهم تلك القدرات النضج العقلي، والضبط الحركي، والتآزر الحركي، وضبط الجسم بما يخدم الكتابة.وأن أهم مظاهر صعوبة الكتابة هي:

1) عكس كتاب الحروف، بحيث تكون دائما كما تبدو في المرآة عكس كتابة الكلمات والجمل.
2) الخلط في الاتجاهات، قد يبدأ بكتابة الكلمات والمقاطع من اليسار بدلا من كتابتها من اليمين.
3) ترتيب حروف الكلمة والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة، مثلا (دار/راد).
4) الخلط في الكتابة بين الحروف المتشابهة فقد يرى كلمة (خاف) على أنها (جاف) وهكذا.
5) صعوبة قراءة الخط ورداءته.
6) الصعوبة في الالتزام بالكتابة على خط مستقيم واحد.
7) رسم الحروف رسما خاطئا إما بالزيادة أو النقصان.

8) إمساك القلم بطريقة خاطئة أو إمساكه في كل مرة بشكل مختلف.

9) إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.

10) كتابة الحروف المنطوق إهمال الحروف غير المنطوقة كاللام الشمسية وواو الجماعة.

(قاسم، 2015، ص ص164-165).

من خلال ما سبق يمكن إجمال أبرز مؤشرات صعوبة الكتابة في التالي: الأخطاء الإملائية، عدم انتظام المسافات بين الحروف والكلمات، حذفأو إضافة الحروف أوالكلمات، عكس أو إبدال الحروف، عدم استخدام علامات الترقيم، وهي نفس المؤشرات التي ستعتمدها الطالبة في الكشف عن التلاميذ ذوي صعوبة الكتابة.

6/ أنواع صعوبات الكتابة:

وتصنف صعوبة الكتابة إلى نمطين أو نوعين:

6-1/ العسر الكتابي المكتسب:ويصنف إلى:

أ/ العسر الكتابي الفونولوجي الصوتي: ويقصد به عدم قدرة الفرد على تهجي الكلمات التي لا معنى لها بمعنى أن الطفل ليس لديه القدرة على أن يجمع الحروف معا أو يستخدم العناصر المعتمدة على الصوت في تكوين الكلمات لما يصل إلى التهجي الصحيح لها، وبالتالي فهو لا يستطيع فقط تهجي الكلمات داخل المنظومات المعتمدة علىالمعنى.

ب/ العسرالكتابي السطحي: وهذا النوع تكون لدى الفرد مشكلات في كتابة الكلمات الغير منتظمة حيث يميل الفرد إلى إتباعتهجي الكلمات اعتماد قواعد النطق وليس التهجي الصحيح الخاص بالكلمة ومع ذلك فان الفرد صاحب هذا النوع من الصعوبة يمكن أن يتهجى كلما تغير ذات المعنى.

وينطبق هذا العسر بشكل أساسي في اللغات الأجنبية أكثر منه في اللغة العربية.

6-2/ العسر الكتابي النمائي: يشير هذا النوع من العسر الكتابي إلى أن كلا من مسار التهجي الفونولوجي الصوتي ومسارالتهجي الخاص بالكلمات واللذين يتميزانبموقع تشريحي مستقل لكل منهما يمكن أن يصاب الفرد بأحدهما دون الآخر في إثناء النمو حيث يمكن أن ينمو مسار الفونولوجي باستقلال نسبي عن المسار المعجمي الدلالي للتهجي والعكس صحيح ويصنف العسر النمائي إلى نوعين:

أ/ العسر الكتابي النمائي الصوتي: وفيه توثر الصعوبات على القواعد المعتمدة على الصوتبينما تظل المعرفة الخاصة بالكلمات في حالة جيدة.

ب/ العسر الكتابي النمائي السطحي: وفي هذا النوع يكون المسار الصوتي للتهجي قد تأسس بصورة جيدة بينما تظهر الاضطرابات في المسار المعجمي الدلالي أي المعرفة الخاصة بالكلمات.

(عيسى، خليفة، 2007، ص ص141-142).

7/ العوامل المساهمة في صعوبة الكتابة:

تباينت وجهات النظر في توضيح العوامل المؤثرةفي صعوبةتعلم الكتابة لدى المتعلمين ومن بين هذه العوامل نذكر:

7-1/ اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين يفشلون في تذكر أشكال الحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبة في تعلم الكتابة

إن إعادة التخيل والتصور ترتبط بالعجز في الكتابة إن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الذاكرة والكلام، والقراءة والنسخ لا يستطيعوا استدعاء أو إعادة إنتاج الحروف والكلمات من الذاكرة وفي بعض الحالات نجد أن الأطفال الذين لا يتمكنون من التعرف على الحروف أو الكلمات بصريا يستطيعوا تحديد

ومعرفة الحرف والكلمة من خلال حاسة اللمس عن طريق التتبع، إن ظاهرة عدم القدرة على معرفة الأشياء بالرغم من سلامة الحاسة البصرية تدعى بفقدان الذاكرة البصرية.

7-2/ استخدام اليد اليسرى:

أن استخدام اليد اليسرى لا يؤدي إلى صعوبات في الكتابة، ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل الذي يستخدم يده اليسرى من تصحيح كتابته في المراحل المبكرة في عالم يستخدم أفراده اليد اليمنى.

وبسبب أن معظم الأفراد يستخدمون أيديهم اليمنى نجد الأهل يهتمون بأطفالهم الذين يستخدمون أيديهم اليسرى عند استخدام الأشياء مثل الأكل بالملعقة فأحد الوالدين ممن يجلس إلى يسار الطفل على طاولة الطعام يعطي الملعقة للطفل، والذي بدوره يستخدم اليد الأقرب وهي اليد اليسرى في التناول ومسك الملعقة وتجد إن الأم تصبح مهتمة بأن طفلها يستخدم اليد اليسرى بدلا من اليد اليمنى ويمكن للأم أن تجلس إلى الجانب الأيمن من الطفل وتقوم بإعطائه الملعقة من ذلك الجانب، فالطفل يمسك الملعقة باليد اليمنى ويستخدمها في الأكل.

7-3/ اضطراب الإدراك البصري:

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف ويميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد، إن توضيح الاختلاف بين حرف "ح ""ع" على سبيل المثال يتطلب من الطفل معرفة السمة والمعلم الرئيسي لكل منهم والمتمثل في الاتجاه، هذا ويحتاج بعض الأطفال إلى وقت طويل للتمييز بين ما يحتاجه البعض الأخر، فالأطفال الذين يعانون من صعوبة في تمييز الحروف والكلمات بصريا لديهم أيضا صعوبة في إعادة انتاجها أو نسخها بدقة.

إن المشاكل في إدراك العلاقات المكانية –البصرية–ترتبط مع العجز في الكتابة، إن الأطفال الذين يتصفون بالمشكلات هذه عادة ما تكون لديهم صعوبة في مطابقة الأشكال الهندسية، وتمييز الخط الأفقي من العمودي ونسخ الأشكال والأعداد والقراءة، واستخدام الخرائط، وإعطاء الوقت والكتابة.

7-4/ اضطراب الضبط الحركي:

يتطلب تعلم الكتابة ضبط الجسم والتحكم في مركز الرأس والذراعين واليدين والأصابع أن أي عجز حركي يتدخل في تعلم أداء النشاطات الحركية الضرورية للنسخ والتتبع وكتابة الحروف والكلمات سوف يعطل سهولة وتطور استمرار النماذج الحركية الضرورية للكتابة بطريقة متسلسلة ومتوالية، فالطفل غير قادر على تذكر التسلسل الحركي لكتابة الحروف والكلمات، ويعرف الكلمة التي يرغب في كتابتها، ويستطيع نطقها وكذلك يستطيع تحديدها عند مشاهدته لها، ولكنه مع ذلك غير قادر على تنظيم وإنتاج النشاطات الحركية الضرورية في نسخ أو كتابة الكلمة من الذاكرة.

إن العجز في الضبط الحركي قد ينتج عن صعوبة في المخرجات الحركية عند محاولة إرسال الإشارات المناسبة للجسم والذراعين والأصابع للقيام بالحركة الضرورية للكتابة.

وتؤكد بعض الدراسات على تطور السلوك الحركي الإدراكي عن طريق تدريبات وتمارين خاصة تستخدم الحركات العضلية المميزة في الكتابة مثل فوق، تحت، أمام، ومن اليمين إلى اليسار والعكس.

(بطرس، 2009، صص،351 -353).

نستنتج من خلال ما تم عرضه أن العوامل المؤثرة في صعوبات الكتابة متنوعة، ولا يمكن تحديدها في سبب واحد أو مجموعة أسباب أو عوامل، ومنهيجب على الممارسين والاخصائيين الاخذ بعين الاعتبار كل العوامل السابقة ثم تحديد أي العوامل الأكثر تأثيرا فيما يخص الحالات موضع التشخيص.

8/ الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات الكتابة:

تشير الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبة الكتابة أن التلاميذ ذوي صعوبة الكتابة يتصفون بما يلي:

- أوراقهم الدراسية ودفاترهم الكتابية متخمة بالعديد من الأخطاء في التهجي والإملاء والتراكيب اللغوية.
- الاضطرابات في استخدام علامات الترقيم(النقط والفواصل) بالإضافة إلى تشابك الكلمات تجعل الكلمة غير واضحة.
- لا يهتمون في الغالب بمراجعة وتصحيح أخطائهم التي يحددها لهم المدرسون، كما أنهم لا يقومون بكافة التصحيحات المطلوبة منهم على النحو الذي يوجههم إليه المدرسون.
- يميلون إلى تقدير كتاباتهم على نحو أفضل من التدريبات الحقيقية التي يقدرها لهم المدرسون والأقارب والآباء.
- يغلب على كتاباتهم أن تكون غير واضحة وغير منتظمة ولا تسير وفقا لأي قاعدة، كما أنها تفتقر إلى التنظيم والضبط وغالبا يحذفون بعض الأحرف من الكلمات أو يضيفون بعض الأحرف التي لا ترتبط بالكلمة المقصودة
- لا يعطي هؤلاء التلاميذ أي اهتمام للاعتبارات المتعلقة بالقارئ حيث يكتبون ما يرد على أذهانهم سواء كان مرتبطا بموضوع الكتابة أم غير مرتبط به، وغالبا تكون الجمل التي يستخدمونها قصيرة ومفككة وتفتقر إلى المعنى والمضمون.

- تشير كتاباتهم إلى صعوبة في تنفيذ عمليات لمعظم العمليات المعرفية التي تكمن خلف تنفيذ الكتابة بسهولة والتي تشمل توليد المحتوى وإنتاج النص والأفكار والتخطيط للكتابة ومراجعتها.
- صعوبة في تنفيذ عمليات الشطب والمحو. **(على كامل،2005، ص ص54-56)**

قد يبدو على المظاهر السلوكية أعلاه انها تتداخل بشكل كبير مع سلوكات الاستهتار وعدم الانضباط في القسم، وهو مايجعل الكثير من المعلمين يستبعدون هؤلاء التلاميذ ولا يهتمون بهم، وعليه يجب إعداد وتكوين المعلم ليكون مطلعا على خصائص هذه الفئة التي تعاني من صعوبات التعلم.

9/ تقييم وتشخيص صعوبات الكتابة:

إن تقييم عملية الكتابة كغيرها من الصعوبات ذات قيمة قليلة ما لم تقود إلى العلاج، وهناك طرق كثيرة يمكن استخدامها لتقييم الكتابة وملاحظة مستوى الوضوح فيها، وعمل تقييم كيفي لجودة الناتج الكتابي لابد من إتباع الاتي:

9-1/ الفحص النفسي والطبي والاجتماعي:

ويضمن ذلك إجراء اختبارات الذكاء للتأكد من المستوى العقلي المعرفي للتلميذ أو وجود تخلف عقلي أو تأخر دراسي وكذلك إجراء دراسة عن الحالة الجسمية للطفل أي التأكد من خلو الطفل من أي أمراض أو إعاقات حسية أو حركية أو عجز أو تلف في وظائف المخ والأعصاب المسؤولة عن الحركة الحسية التي تسبب اضطرابا واضحا في عملية الكتابة مع دراسة مستوى الأسرة الاجتماعي والاقتصادي والمناخ السائد الذي يعيش فيه الطفل ومدى متابعة الأسرة للمدرسة.

9-2/ تقييم المهارات منخفضة المستوى في بداية الكتابة:

إن المهارات منخفضة المستوى تؤثر في التطور الحركي لعملية الكتابة، كما يمكن أن تؤثر الاختلافات الفردية في هذه المهارات التطورية ومن ثم تؤثر على الناتج النهائي لعملية الكتابة وعلى مظاهر التعلم المدرسي وهناك ثلاث مهارات منخفضة المستوى وهي:

أ/ المستوى الأول: وفيه يظهر تباينا كبيرا بين الأطفال في نضج الجهاز العصبي وذلك إن هذا المستوى يرتبط بالضغوط التطورية.

ب/ المستوى الثاني: وفيه ينتج الطفل تلقائيا مجموعة من الكلمات المكتوبة حيث يعتقد أن العمليات اللغوية عالية المستوى في مستوى الكلمة والجملة والحوار تفيد عملية الإنشاء.

ج/المستوى الثالث: وفيه تكون المهمة اشد تعقيدا إذا أن الضغوط الموقفية عالية المستوى تبذل في التخطيط والترجمة والمراجعة.

يضاف إلى ما سبق مهارة هامة وهي التشفير الإملائي التي تعتبر ذات أهمية بالغة في إنتاج الكلمات المكتوبة.

9-3/ تقييم اليد المفضلة في الكتابة:

عندما يقوم الطفل باستخدام اليد اليمنى لبعض النشاطات واليد اليسرى في نشاطات أخرى فإن ذلك يلزم معرفة اليد المفضلة لدى الطفل وذلك بإتباع الخطوات التالية:

أ/ كتابة الاسم باليد ثم كتابتها باليد الأخرى مع ملاحظة السهولة والوضوح في كل منها.

ب/ اطلب من الطفل عمل تقاطع بين خطوط رأسية وأفقية بشكل متسلسل ثم اطلب منه أن يقوم بالإجراء السابق نفسه باليد الأخرى.

ج/ معرفة الاتجاهات والقدرة على التمييز بينهما.

د/ معرفة اليد المفضلة والقدم المفضلة عند الطفل.

هـ/ دراسة التاريخ التطوري للطفل الذي يدل على سمات حاضرة من خلال الاتصال بالأسرة والمدرسة.

9-4/ التقييم النمائي النفسي عصبي:

يستخدم لهذا التقييم بعض الاختبارات والمهام الخاصة مثل اختبار الوظيفة الحركية العصبية أو ما يسمى(مهام الأصابع)وفيها يتم قياس حضور أو غياب الحركات الانسيابية لليد من خلال رفع الأصابع وبسطها مع حساب الزمان(أي كم مرة قام بهذه العملية في الزمن المحدد) كما يمكن أن تقاس الوظيفة الحركية العصبية من خلال وضع الطفل راحتي اليد على المنضدة ويتم تسجيل دقة رفع الإصبع الملموس، مع ملاحظة حضور أو غياب الحركات الانسيابية على اليد العكسية.

9-5/ قياس التآزر الحركي والعصبي:

في هذا النوع من التقييم يستلم الأطفال قلم رصاص بدون ممحاة وورقة بها كلمات مكتوبة بشكل خاطئ ويطلب من الطفل شطب كلمات وكتابة التعديل فوق أو أسفل ما تم تصحيحه من كلمات وذلك بدون مسح بالممحاة، كما يقوم بكتابة أحرف مطبوعة بخط النسخ بأقصى سرعة وهذا النوع الأول يسمى المثيرات الإملائية.

أما النوع الثاني وهو المثيرات غير الإملائية فيه يقوم الطفل بنسخ الأشكال الهندسية المتزايدة في الصعوبة مع الأخذ في الاعتبار عنصر الدقة والسرعة وذلك طبقا لمعايير معينة دون اهتمام بالوقت في تسجيل النتائج.

9-6/ تقييم الأخطاء في الكتابة:

النوع الأول: يقوم المدرسون في هذا التقييم بإجراء غير رسمي وذلك من خلال سؤال الطفل بنسج كلمة أو جملة وفي هذا الاختبار يكتب المدرس كلمات بحروف صغيرة ويلاحظ عدد تكرار الحروف غير الواضحة وإنتاج الطفل في الكتابة فإذا كان الطفل متقدم في الكتابة أعطاه المدرس جملة تتألف من حروف متشابهة ويسأل الطفل أن ينسخها كما يمكن استخدام الإجراء السابق نفسه مع الأعداد والأشكال.

النوع الثاني: يسمى هذا النوع بالكتابة الحرة وفيها نأخذ عينات من كتابة الطفل حول حدث ما لملاحظة أخطاء الكتابة عند الطفل، وفي دراسة قام بها لويس ولويس(1965) على أطفال الصف الأول ابتدائي حيث أن أخطاء الكتابة تظهر فيما يلي:

أ/ طريقة الإمساك بالقلم والجلسة الخاصة في الكتابة.

ب/ الأخطاء الأكثر شيوعا كانت في كتابة الحروف وتشكيلها وحجمها المناسب.

ج/ عدم استقامة مسار الكتابة أو تعرج الكتابة على السطر.

د/ عدم إكمال الحرف وميلها يمينا ويسارا.

هـ/ وجود فراغات بين الحروف والهوامش إما تكون متسعة أو تكون ضيقة أكثر من اللازم.

(سالم، الشحات، عاشور،2006، صص174-177).

مما سبق يتضح أن تشخيص صعوبات الكتابة يشمل إجراءات وخطوات متعددة، يجب الاهتمام بهاجميعا، مما يستلزم أن توجد لدى الأخصائي أدوات متعددة ومتنوعة، حتى يستطيع أن يحددالصعوبة ومظاهرها وأسبابها بدقة ومن ثم يمكن له أن يضع البرنامج المناسب للعلاج، كما يفضل أن يجرى التشخيصالكامل

للحالة مع فريق التشخيص (طبيب العام، طبيب الاعصاب، الأرطفوني، المختص النفسي، المختص النفس اجتماعي).

10/ علاج صعوبة الكتابة:

يتضمن علاج صعوبة الكتابة العلاج الطبي الجسمي إذا كان الطفل يحتاج إلى أجهزة تعويضية مثل: النظارات والسماعات والأطراف الصناعية بالإضافة على العلاج بالعقاقير حسب الحالة المرضية كما يتضمن العلاج والإرشاد النفسي إذا كان الميل للعمل المدرسي سلبيا أو يعاني التلميذ من نشاط زائد.

أما العلاج التربوي داخل الفصل وخارجه بمعرفة المعلم ومن يعاونه فيشمل الأنشطة:

10-1/ علاج اضطراب الضبط الحركي: ويتضمن هذا الضبط وضع الجسم أثناء الكتابةبحيث يكون مريحا للتلميذ أثناء جلوسه على الكرسي أمام منضدة الكتابة ويكون ارتفاع جسمه أمامها مناسبا مع التأكد من أن قدميه مستقرتان على أرضية مستوية ويديه فوق منضدة الكتابة بحيث تمسك إحداهما بالقلم والأخرى غير المستخدمة بالورقة. ويمكن تدريب التلميذ على الكتابة على الصبورة أولا.

كما يتضمن تدريب التلميذ على كيفية الإمساك بالقلم بحيث يضعه بين الإصبع والسبابة والإبهام ويضعه فوق السبابة. وتدريب الطفل على إنتاج الخطوط ورسم الأشكال وترك فراغ مناسب بين الحروف والكلمات والأعداد أثناء الكتابة حتى تستقر الكتابة على اليد المفضلة لدى الطفل.

10-2/ تحسين الإدراك البصري: ويقصد به تعليم الطفل تمييز أوجه التشابه والاختلاف بين الأشكال والأحجام والحروف والكلمات والأعداد مع تحسين الذاكرة البصرية الخاصة بها.

10-3/ تحسين الذاكرة البصرية: وتشمل الإجراءات التالية:

أ/ يطلب من الطفل أن يرى شكلا أو حرفا أو رقما ثم يغلق عينيه ويعيد تصوره أو تخيله ثم يفتح عينيه للتأكد من إلمامه به.

ب/عرض سلسلة من الحروف على بطاقات ثم إخفائها عن الطفل ويطلب منه إعادة كتابتها.

ج/ يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحرف أو الكلمة أو الشكل أو العدد وينطق كلا منها.

د/ يطلب من الطفل أن ينظر إلى الحروف أو الكلمة أو الشكل أو العدد حتى يلم بها ثم تبعد عنه ليعيد كتابتها من الذاكرة.

10-4/ علاج صعوبة مهارات تشكيل الحروف وكتابتها:

ويشتمل هذا عدة إجراءات تتخذ مع الطفل:

أ/ النمذجة: أي تقديم نموذج للطفل لحرف لكي يقلده بعد أن يسميه له المدرس.

ب/ ملاحظة العوامل المشتركة: بين الحروف (ب/ت/ث) كمثال.

ج/ المثيرات الجسمية: ويقدمها المدرس بتوجيه حركة يد الطفل وبصره نحو اتجاهات منفصلة ومتصلة في شكل حروف وكلمات لكي يكتبها أو يستكملها فيما بعد ويمكن أن يستخدم الأسهم أو النقاط الملونة.

د) التتبع: تقديم نماذج يصلها الطفل بيده (حروف منقطعة أ أو ب).

هـ) النسخ: أي نسخ الحروف على قطعة من الورق أو اللوح.

و) التعبير اللفظي: حيث ينطق الطفل أو يلفظ ما يكتبه.

ز) الكتابة من الذاكر: أي يكتب الطفل الحروف دون مساعدة من مثيرات المدرس.

ح) التكرار: يطلب من الطفل تكرار كتابة الحروف ليتقنها مستخدما أكثر منحاسة.

ط) التعزيز: بالمدح والتشجيع والتصحيح أو التصويب من جانب المدرس.

ى) تصحيح الذات والتغذية المرتدة: من خلال نموذج يرجع إليه الطفل ويقارن به ما كتبه ليرى خطأه من صوابه ومن أمثلته لوحة الحروف الهجائية.

10-5/ السرعة والتصويب في كتابة الطفل:

ويتضمن هذا عدة إجراءات من جانب المعلم وهي:

أ/ التدريب المستمر للطفل على الكتابة الصحيحة السريعة.

ب/ تصحيح الكتابة العكسية التي غالبا ما تكون في الكتابة المنفصلة للحروف أكثر من الكتابة المتصلة لها ومع الأطفال الصغار أكثر من الكبار ومع الطفل الأعسر الذي تحول إلى الكتابة اليمنى يتضمن خطوتين:

- تنمية الذاكرة البصرية لدى الطفل بتدريبه على تصور الحروف وتخيلها قبل كتابتها.
- تدريب الطفل على كتابة الحرف المنفصل فوق الحرف المكتوب أو المطبوع.

(حافظ،2000، صص114-116).

خلاصة الفصل

ما يمكن استخلاصه من هذا الفصل أن صعوبة الكتابة هي تمثيل خطيبالغ السوء، راجع لعدة عوامل مؤثرة، يمكنملاحظتها من خلال تشوه في شكل الحروف،أو تباعد حجمها، وتباعدالمسافات بين الكلمات، مع تمايل السطور، وتباعد درجات ضغط القلم أثناء الكتابة، عدم التنظيم، والضبط، والدقة، كما تشيع فيها نقصان أو زيادة الحروف، والإدراك الخاطئ للمسافات بين الحروف، والكلمات مما يجعل إمكانية قراءتها أمرصعبا،ولهذه الصعوبة طرق عديدة لتشخيصها وعلاجها كما تم الإشارة إليه في الفصل.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

1/ الدراسة الاستطلاعية

1-1/ حدود الدراسة الاستطلاعية

1-2/ عينة الدراسة الاستطلاعية

1-3/ أدوات الدراسة الاستطلاعية

1-4/ إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1-5/ نتائج الدراسة الاستطلاعية

2/ الدراسة الأساسية

2-1/حدود الدراسة الأساسية

2-2/ منهج الدراسة الأساسية

2-3/ حالات الدراسة الأساسية

2-4/ أدوات الدراسة الأساسية

1/ الدراسة الاستطلاعية

للقيام ببحث علمي أو أي دراسة علمية لابد من القيام بالدراسة الاستطلاعية لتحديد الإطار العام الذي ستجرى فيه الدراسة الحالية. فهدفت الدراسة الاستطلاعية الحالية الى الكشف عن حالات صعوبات تعلم الكتابة لتلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

1-1/حدود الدراسة الاستطلاعية:

-مكانيا: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في المدرسة الابتدائية حملاوي عامر بطولقة _ ولاية بسكرة_ ومن ثم تحديدها مكان إجراء دراستنا.

- زمانيا: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية من تاريخ:05-12-2017إلى غاية 19-12-2017. مدة 15 يوما.

1-2/ عينة الدراسة الاستطلاعية: تم الحصول على ثمانية حالات من طرف الأساتذةبعد مقابلةالباحثة لهم وشرحها لهم الموضوع والخصائص التي يجب توفرها في العينة التي نريد دراستها حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية.

1-3/ أدوات الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل أدوات الدراسة في نصوص من الكتاب المدرسي وشبكة تحليل صعوبات التعلم الكتابة (مؤشرات صعوبات تعلم الكتابة).

1-4/ إجراءات الدراسة الاستطلاعية: بعد القيام بجميع الإجراءات الإداريةتم تحديد المدرسة التي ستتوجه إليها الباحثة لإجراء الدراسة الحالية كونها تتوفر على عينة الدراسة بعد أن قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع المعلمين وشرح لهم موضوع الدراسة والخصائص التي يجب أن تتوفر في الحالات التي نريدها

فوجدنا تعاونا معهم وحتى شكواهم من وجود عدد كبير تعاني من صعوبة في العلم إن لم نقل أغلبهم وتنطبق عليهم هذه المواصفات التي سبق شرحها للمعلمين والتي تتمثل في التالي:

- أن يكون مزاولا لدراسة بصفة مستمرة.
- أنه لا يعاني من أي إعاقة عقلية أو حركية أو اضطرابات انفعالية كالتوحد.
- أنه يحذف حرف أو كلمة أو سطرا في الكتابة.
- صعوبة في التمييز بين الحروف المتشابهة والكلمات.(خاف/جاف)
- كتابة بطيئة ورديئة وصعوبة قراءتها.
- قلب أو عكس الأحرف أو الكلمات في الكتابة. (دار/ راد).
- إبدال الكلمات بكلمات أخرى أو قد تحمل نفس المعنى. (أعلى/ مرتفع).
- إضافة كلمة أو حرف أثناء الكتابة.
- إهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها.
- رسم الحروف رسما خاطئا.

بعد ذلك تم تحديد الفئة التي تم ترشيحهم من طرف معلميهم فكان عدد الحالات ثمانية إلا أنه تم استبعاد حالتين لديهم ضعف البصر والإبقاء على ستة حالات ثلاث حالات من السنة الرابعة وثلاث حالات من السنة الخامسة. وبعد أن تم تحديد عينة الدراسة قمنا بالاطلاع على كراريس الحالات(كراس القسم، كراس الامتحان، كراس التعبير الكتابي، وكراريس المواد الأخرى كاللغة العربية، التربية إسلامية، تاريخ وجغرافيا). وهذا للتأكد من وجود أعراض ومؤشرات صعوبات تعلم الكتابة.

بعد ذلك قمنا بحضور حصص داخل الصف وبالتحديد حصص اللغة العربية لملاحظة سلوكاتهم التي لها علاقة بصعوبات تعلم الكتابة على سبيل المثال: طريقة الجلوس، طريقة إمساك القلم، طريقة الكتابة طريقة وضع الكراس، وملاحظة الأخطاء المتكررة.وبعد ارتدادنا العديد من الحصص كانت مظاهر ومؤشرات صعوبة الكتابة واضحة وجلية لدى الحالات.

قامت بعد ذلك الباحث بإجراء تم فيه تطبيق لاختبار صعوبة الكتابة حيث يحتوي هذا الاختبار علىنصوص مختارة تم انتقاؤهم من كتاب القراءة الخاص بمستوى السنة الرابعة والخامسة ابتدائي المقررين في المنهاج وبالتحديد نص إسحاق نيوتن، وسبانخ بالحمص، وحفلات عرس بالنسبة لسنة الخامسة، ونص أنامل من ذهب، ومرض سامية والزائر العزيز لسنة الرابعة. وتم اختيار الفقرات الأولى من كل نص حيث كانت النصوص تتناسب مع المستوى التعليمي للتلاميذ وتحتوي على كلمات سهلة وبسيطة ومألوفة كما تحتوي على اغلب الحروف الأبجدية كما تخلو النصوص من أي غموض وذلك بعد موافقة المعلمين على النصوص المختارة.**(أنظر الملحق رقم 01)**.

حيث تم إجراء اختبار صعوبة الكتابة في مدة خمسة عشر يوما وبطريقة منتظمة أي كل أسبوع اخصص حصتين أو ثلاث ويكونوا في أيام متباعدة ولكلى المستويين وبعد انتهائهم من دراستهم اذهب بهم لقسم معين لنجري فيه الاختبار.

وفي حصة إجراء الاختبار الخاص بصعوبة الكتابة بدأت الباحثة بحالات السنة الرابعة وتم توفير الوسائل الخاص والمتمثلة في الورقة والسيالة.

وكانت التعليمة كالتالي: سنقوم بنشاط متمثل في نشاط إملاء تستمعون جيدا وتكتبوا بأحسن خط، وكان نص الإملاء نص أنامل من ذهب. وهكذا نفس العملية بالنسبة لسنة الخامسة وبقية النصوص.

1-5/ نتائج الدراسة الاستطلاعية:بعد ملاحظة الباحثة لأوراق الحالات وتصحيحها تم رصد أهم مظاهر صعوبات الكتابة وتكرارها في جميع النصوص والمتمثلة في القلب والحذف والإبدال والإضافة والتكرار والخلط وإهمال النقاط على الحروف وعدم وضعها، رسم الحروف رسما خاطئا، وصعوبة قراءة الكلمات.....الخ فقد لاحظت الباحثة صعوبة كبيرة في الكتابة. أنظر الملحق رقم (02).

أهم مظاهر صعوبة الكتابة لعينة الدراسة حسب كل حالة:

الجدول رقم(1) يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الأولى سنة رابعة ابتدائي:

	الحذف		الإبدال		الإلصاق		الإضافة	
	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
الحالة 1ي	تتلوى	تتلو	يصنعنا	يسنعنا	ما لم	ملم	منه	منهو
	الأسرة	الأسر	غسل	قسل	من شدة	منشدة	بيد	بيدين
	أخرى	أخر	الألياف	الريف	نانا	ننا	جفن	جفنن
	عائشة	عائش	يغمض	يغمد	كلامها	كلمها	الليلة	الاليلة
	أحاط	أحط	أخضر	أخذر	/	/	أمه	أمهو
	/	/	تنظر	نتذور	/	/	به	بهي
	/	/	ذاع	ذاء	/	/	الكسرة	الكسراة
	/	/	/	/	/	/	رحيمة	الرحيما
	/	/	/	/	/	/	الذيذة	الأذيذة
	/	/	/	/	/	/	/	/

الجدول رقم(2) يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الثانية سنة رابعة ابتدائي:

	الحذف		الإبدال		القلب		الإضافة		أخطاء أخرى
	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	أغلب النصغير مفهوم،
الحالة 2خ	اللذيذة	ذيذة	انتشرت	ينتشرت	يغمض	يغضم	لم	ألم	رسم خاطئ للحروف،
	الأحفاد	حفاد	جفن	جرن	ألوان	أوان	حيث	حيثم	إضافة حروف وكلمات،
	الجلوس	جوس	لعله	قنه			سامية	لسامية	حذف كلمات وإضافة
	دباغتها	دغاتها	تشارك	تجارك			إلى	إله	كلمات، صعوبة القراءة،
	مجرد	جرد	صناعة	صنانة					رداءة الخط،
	فأخذ	أخذ	غسل	غرس					الخلط،الإلصاق
	عائشة	عاشة	أحاط	أحاد					
	تنهى	تنه	أكلت	شربت					
	فبقيت	بقيت	أوجاع	أوجاء					
	نحيف	رحيف	قرص	قرس					

جدول رقم (3) يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الثالثة سنة رابعة ابتدائي:

	الحذف		الإبدال		الإلصاق		الإضافة	
	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
الحالة 3ح	الزرابي	الزبي	يصنعن	يسنعن	من شدة	منشدة	بيد	بيدن
	مجرد	مجر	الألياف	اليف	باتت	بلتت	جفن	جفنن
	السجاد	سجد	أخضر	أحذ	الدار	الدرفبقية	سامية	السامية
	تشارك	تشرك	طبيب	صبيب	فبقيت	منسن	نانا	نانه
	صناعة	صنعة	عائشة	عائمة	من سجن		به	بها
	مهرولة	مهرلة	تنظر	تنضر				
	يتحسس	يتحس	يحيطون	يحيصون				
	لتريه	لتره	دخل	نحل				
	الكلام	كلم	/	/				
	مصطفى	مصف	/	/				
	مصطفى	مفى	/	/				
			/	/				

جدول رقم(4) يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الرابعة سنة الخامسة ابتدائي:

	الحذف		الإبدال		الإضافة	
	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
الحالة 4ن	جلسوا الشجرة يتساءلوا الجواب	جلس شجرة يتسأل جواب	كثرت	كثرة	أعلى أسفل جوارهم	الأعلى الأعلى الجوارهم

جدول رقم(5) يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة الخامسة سنة الخامسة ابتدائي:

	الحذف		الإبدال		الإضافة		الخلط	
	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
الحالة5ب	أجسامنا	أجمنا	عصام	عسام	عندما	عنداما	رد	أرد
	تسقط	تقط	نأكل	نتوكل	الشجرة	الشجراتي	لإقامة	لاتفامتي
	جلسوا	حلسو	دون	نون	عنده	عندهو	تعطي	يوغط
	ليستمعوا	ليستمعو	كثرت	كثرة	إنه	إنهو	ويشتد	ويسنادو
	بأيديهم	بأيدهم	المدعوون	المدعوان	ملعقة	ملعقتان	الجوق	الجووقوه
	لا أحب	لاحب	للقيام	بلقيام	أناس	اناسو	بأحدهم	لأجده
	السبانخ	السباخ	نأكل	نتوكل	شكل	شكلي	يأخذ	يائكوص
			الخضراوات	الخذراواة	أرضه	أرضوه	بالحديد	بلجد
			الحديد	الحليب	غايته	غايتهو		
			أصنع	نصنع	الشاي	الشايي		

جدول رقم(6) يوضح بعض مظاهر صعوبة الكتابة للحالة السادسة سنة الخامسة ابتدائي:

	الحذف		الإبدال		الإضافة		الخلط		قلب	
	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ	الكلمة	الخطأ
الحالة 6أ	السبانخ	سبنخ	الثمار	التمر	أسفل	أسفال	لإقامة	إلى أفمه	عصام	صعم
	خلقها	حله	الشجرة	السررة	هل	هال	تعطي	يقفط	/	/
	الناس	النس	التفاحة	الدودة	أهل	اهال	في شكل	مسكال	/	/
	شخص	خس	أنه	هو	أعلى	اعال	يبلغ	يبلف	/	/
	الأسئلة	أسلة	على	عن	أي	أين	الخضراوات	الصصوان	/	/
	إسحاق	اسق	عنده	عندة	كثرت	تكثرة	الحديد	الحيطة	/	/
	أشخاص	أسخص	/	/	التي	التاي	الجواب	الجور		
	تساءل	تسال	/	/						

في ضوء نتائج الجداول المبنية أعلاه تم استبعاد حالتين والإبقاء على أربعة حالات: حالتين سنة رابعة وحالتين سنة خامسة " إما بسبب الغياب أو باعتبارها الحالات الأشد صعوبة نظرا للخصائص الآتية:

- عدد الأخطاء وتكرارها.
- رداءة الخط وصعوبة قراءة النص.
- أن أربع حالات تعد كافية للوصول إلى نتائج موثوقة بخصوص موضوع البحث خاصة أن دراسة الحالة الواحدة تستغرق من الباحثة وقت طويل.

2/ الدراسة الأساسية

2-1/ حدود الدراسة الاساسية:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

أ/ زمنيا:تم إجراء الدراسة الميدانية خلال الفترة الزمنية الممتدة من تاريخ 2018/2/18 إلى غاية تاريخ 2018/3/08.

ب/ مكانيا:تم إجراء الدراسة الميدانية بالمدرسة الابتدائية حملاوي عامر بطولقة ولاية بسكرة.

2-2/ منهج الدراسة الاساسية:

إن منهج البحث يعني الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة، تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة. **(العساف، ب س، ص 90)**

فاختيار المنهج في أي بحث علمي مرتبط بطبيعة الموضوعالمدروس ونظرا لطبيعة موضوع دراستنا وهو دراسة مستوى تقدير الذات لدى حالات من تلاميذ ذوي صعوبة الكتابة استخدمنا منهج دراسة حالة وهو المنهج الأنسب.

يعرف منهج دراسة حالة على انه: هو المنهج الذي يهتم بتجميع الجوانب المتعلقة بشيء أو موقف واحد على أن يعتبر الفرد، أو المؤسسة أو المجتمع أو أي جماعة، كوحدة للدراسة ويقوم منهج دراسة الحالة على التعمق في دراسة المعلومات بمرحلة معينة من تاريخ حياة هذه الوحدة أو دراسة جميع المراحل التي مرت بها. **(العسكري، 2002، ص177).**

2-3/ حالات الدراسة الأساسية:

تم اختيار حالات الدراسة بالطريقة القصدية.حيث تعرف العينة القصدية على أنها: العينة التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من طرف الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولتكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة. **(عبيدات، أبو نصار، مبيضين، 1999، ص96)**.

ومنه تمثلت حالات الدراسة في أربعة حالات من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.

- **خصائص الحالات**

الجدول التالي رقم (7) يوضح خصائص أفراد حالات الدراسة:

الحالة	السن	السنة	الإعادة	الجنس	الحالة الصحية
الحالة 1خ	10	رابعة ابتدائي	غير معيد	ذكر	سليم
الحالة 2ح	10	رابعة ابتدائي	غير معيد	ذكر	سليم
الحالة3ب	12	خامسة ابتدائي	غير معيد	ذكر	تبول لا إرادي
الحالة 4أ	14	خامسة ابتدائي	غير معيد	ذكر	سليم

2-4-أدواتها:

في كل دراسة علمية يلجأ الباحث إلى استعمال الأدوات والوسائل التي تساعده في الحصول على البيانات التي تخص موضوعه وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على الأداتين التاليتين:

2-4-1/مقياس تقدير الذات:

- قامت الباحثة بتبني مقياس كوبر سمث لتقدير الذات وذلك لتطبيقه على حالات الدراسة، ولتأكد من صلاحيته قامت بعرضه على مجموعة من المحكمين.

➢ الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات:

أ/ حساب الصدق

لحساب صدق المقياس قمنا بتوزيع المقياس وعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين عددهم 07 في مجال التخصص أي علم النفس وعلوم التربية من جامعة محمد خيضر بسكرة وذلك لاستطلاع آرائهم فيما يتعلق بتعديل بعض بنود المقياس أو إعادة الصياغة أو حذف البنود التي لا تخدم الموضوع حسب الطريقة العلمية المتبعة.حيثتم استرجاعستة مقاييس من أصل سبعة وكانت التعديلات التي أوصى بها المحكمون كالتالي:

1/ رفض العبارة رقم(12) من قبل 6 محكمين حيث تم حذفها.

تعديل بعض العبارات في الصياغة لتكون ملائمة لعينة الدراسة حيث اتفق المحكمون في ملاحظاتهمعلى ضرورة تخصيص صيغة البنود لتتوافق مع البيئة المدرسية حيث تم إضافة بعض الكلمات كالمدرسة، المعلم، الأصدقاء، الدراسة....الخ كما هو موضح في الجدول الاتي:

الجدول رقم(8) يوضح عبارات مقياس تقدير الذات قبل وبعد التعديل.

	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	عادة لا أشعر بالضيق	عادة لا أشعر بالضيق في المدرسة
05	يسعد الآخرون بوجودهم معي	يفرح الآخرون بوجودهم معي
08	أنا محبوبا بين أقراني	أنا محبوبا بين أصدقائي
10	أستسلم بسهولة	أستسلم بسهولة في المواقف الصعبة
11	تتوقع عائلتي من الكثير	تتوقع عائلتي من الكثير في الدراسة
13	تختلط علي عادة الأشياء في حياتي	تختلط علي الأشياء في حياتي
14	يتبع أصدقائي أفكاري عادة	يحترم أصدقائي أفكاري عادة
15	لا أقدر نفسي حق قدرها	أعتقد أنني جيد بما يكفي
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا	أشعر بالضيق من إنجاز واجباتي غالبا
18	مظهري ليس مقبول مثل معظم الناس	شكلي غير مقبول مثل معظم أصدقائي
19	إذا كان عندي رأي فإنني أقوله عادة	أستطيع أن أقول رأيي أمام الآخرين

- **لحساب قيمة صدق المقياس تم اعتماد قانون لاوشي كالتالي:**

-صدق البند: (ص ب) = (∑ الموافقين -∑الرافضين) / عدد المحكمين

-صدق المقياس: (ص م) = ∑ صدق البنود / عدد البنود

تم قبول البنود التي وافق عليها المحكمين بنسبة: 6/6 أو 6/5 أي تراوح صدقها بين القيمتين:

1 و0.66 وعليه أصبح المقياس يحتوي على 24 بندا. (أنظر الملحق رقم06).

وعليه كانت قيمة ص م = 0.78 (انظر الملحق رقم 08).

ب/ حساب الثبات

تم تطبيق المقياس على عينة من التلاميذ بلغ عددهم 30 تلميذا موزعين بين السنتين الرابعة والخامسة (مجتمع حالات الدراسة: نفس الخصائص العمرية والدراسية مع حالات الدراسة) وقد تحصلنا على النتائج الآتية:

- ثبات المقياس بالتجزئة النصفية: ث=0.81

الجدول رقم(09) يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة ألفا كرومباخ.

الأداة	قيمة سبيرمان براون	التقدير
مقياس تقدير الذات	0.81	عالي

- ثبات الاختبار بألفا كرومباخ: ث = 0.73

الجدول رقم(10) يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة ألفا كرومباخ.

الأداة	قيمة ألفا كرومباخ	التقدير
مقياس تقدير الذات	0.73	عالي

2-4-2/ المقابلة:وهي عبارة عن حوار يدور بين الباحث والشخص الذي تتم مقابلته، وبدأ هذا الحوار بخلق علاقة وئام بينهما، ليضمن الباحث الحد الأدنى من تعاون المستجيب، ثم يشرح الباحث الغرض من المقابلة، وبعد أن يشعر الباحث بأن المستجيب على استعداد للتعاون، يبدأ بطرح الأسئلة التي حددها مسبقا، ثم يسجل الاستجابات.**(عليان، 2000، ص102)**.

تبنت الباحثة المقابلة النصف الموجهة مع كل من الحالات والمعلمتين وكانت كالتالي:

أ/ مقابلة نصف موجهة مع المعلمة وتضمنت محورين:

- المحور الأول: يتضمن صعوبة التعلم.
- المحور الثاني: يتضمن تقدير الذات.**(أنظر الملحق رقم3)**.

ب/المقابلة النصف موجهة مع الحالة وتضمنت محور واحد وهو تقدير الذات. **(انظر الملحق رقم4)**.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة النتائج

1/ عرض الحالات

1-1/ الحالة الأولى

1-1-1/ تقديم الحالة

1-1-2/ ملخص المقابلة مع الحالة

1-1-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة

1-1-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات

1-1-5/ التحليل العام للحالة

1-2/ الحالة الثانية

1-2-1/ تقديم الحالة الثانية

1-2-2/ ملخص المقابلة مع الحالة

1-2-3/ ملخص المقابلة مع المعلم للحالة

1-2-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات للحالة

1-2-5/ التحليل العام للحالة

1-3/ الحالة الثالثة

1-3-1/ تقديم الحالة

1-3-2/ ملخص المقابلة مع الحالة

1-3-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة

1-3-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات

1-3-5/ التحليل العام للحالة

1-4/ الحالة الرابعة

1-4-1/ تقديم الحالة

1-4-2/ ملخص المقابلة مع الحالة

1-4-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة

1-4-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات

1-4-5/ التحليل العام للحالة

التحليل العام للحالة

2/ مناقشة النتائج

خاتمة

1/ عرض الحالات

1-1/ الحالة الأولى

1-1-1/تقديم الحالة:

الاسم: خير **العمر:** 10 سنة

الجنس: ذكر **المستوى الدراسي:** سنة الرابعة

معدل الفصل الأول: 08.60 **معدل الفصل الثاني:**08.42

عدد الإخوة:03 **الحالة الصحية:** جيدة

1-1-2/ ملخص المقابلة مع الحالة:

تبلغ الحالة(خ) 11سنة تعيش في وسط عائلي مكون من أب وأم وعدد الإخوة 03 ويحتل المرتبة 2 بين إخوته من خلال المقابلة مع الحالة استنتجت الباحثة أن الحالة لديها علاقات مضطربة مع أصدقائها وزملاءها ولا توجد بينهم علاقات تبادل وكذلك مع المعلمة وهذا ما جاء في قولها(لا ياسر برك يحبني ونحبوا). وفي قولها(لامعنديش أصدقاء هذا لي معايا برك). وهنا يقصد صديقه ياس،أما علاقته مع المعلمة فجاء في قولها(لا أخاف منها وأكرهها). وفي قولها(أكرهها ديما تضرب فيا). كذلك على صعيد المظهر الحالة ترفض مظهرها وشكلها فهي غير متقبلة لذاتها وهذا حسب قولها(غير راضي عن مظهري)، وفي قولها(حاب نبدل شكل وجهي ميعجبنيش). كما أن الحالة لديها اندفاعية هذا ما لمسته الباحثة أثناء المقابلة عند إجاباته وفي قولها(لا أفكر لي يقلي عليه راسي نديرو). أما بالنسبة لعلاقتها الأسرية يبدو أن الحالة تتمتع بجو عائلي مستقر وتحض بالاهتمام والرعاية وهذا ما نستشهد به في قولها(نعم تهتم بيا وتوجهني كي تولي حاجة مش مليحة تقلي مديرهاش). وفي قولها(نعم يشجعوني) وفي قولها(نعم غير لبارح شرالي بابا هذي(حذاء).)، ومن

خلال المقابلة يتضح للباحثة أن الحالة تشعر بالثقة بالنفس وتتمتع بالتقييم الذاتي إيجابي وهذا ما ظهر في قولها(أثق في نفسي) وفي قولها(نعم لدي قيمة كبيرة).

1-1-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة:

من خلال المقابلة مع المعلمة تقول أن الحالة(خ) تعاني من صعوبة في الكتابة، أخطاء متكررة وأغلب الكلمات غير مفهومة من بين هذه الأخطاء قلب الحروف والكلمات إلصاق الكلمات بعضها البعض رسم الحروف بشكل خاطئ مما يصعب قراءتها حيث أجد صعوبة في فهم الجملة أو النص،في المقابل هو تلميذ جيد يفهم ما أقدم ويستوعب ما أشرح خاصة في الرياضيات فهو جيد حتى أنه يدرس السوروبان كما أنه مستوى جد مقبول في مادة التربية العلمية ومواد الحفظ وهذا ما يجعلني لا أدقق على أخطاءه الإملائية، وتقول ما يجعلني في حيرة من أمري كيف أنه تلميذ يفهم ولديه قدرة استيعاب وينفذ التعليمات ويجيب بشكل صحيح ولكنه لا يجيد الكتابة. أما بالنسبة لسلوكاته ومعاملاته فهو تلميذ كثير الحركة علاقته غير جيدة مع زملائه عادة ما ينفرون منه بسبب معاملته لهم(يظلم)، كما أنهم يجتنبونه هم أيضا وهذا ما يجعله دائما منعزل، أما بالنسبة للانضباط فهو منضبط نعم ولكن بالصرامة وما إن غبت يفعل ما يفعل فهو غير واع بالشكل المطلوب وهذا راجع ربما لسنه، وبالنسبة لذاته تقييمه لها فغير واضحة لشخصيته غير الواضحة وبارزة بالشكل الكافي.

1-1-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات:

بعد تطبيق مقياس كوبر سمث مع الحالة(خ) تحصلت الحالة على مجموع الدرجات(20) درجة والتي تتراوح بين(16-24) وهذه الفئة تقع في المستوى المرتفع وهذا ما يدل على وجود مستوى تقدير ذات مرتفع لدى الحالة، فقد تبين هذا من خلال إجاباته على بنود المقياس.

1-1-5/ التحليل العام للحالة:

من خلال أجراء المقابلة النصف موجهة مع الحالة ومع المعلمة وتطبيق مقياس تقدير الذات توصلت الباحثة إلى الحالة تتمتع بتقدير ذات مرتفع وذلك من خلال نتيجة مقياس تقدير الذات والتي قدرت درجته ب (20) درجة.

كما أوضحت أيضا المقابلة أن الحالة لديها تقدير ذات مرتفع حيث كانت مشاعر الثقة بالنفس والرضا عنها إحدى انعكاسات التقدير الذاتي المرتفع، وكذلك شعور الحالة بالقيمة الذاتية فهي أكثرا ميلا لتأثير على أصدقائها وأنها هي الأكثر قدرة من غيرها وأكثر ثقة في أراءها وأقل حساسية للتهديد ولا تخشي المغامرة مقارنة بأقرانها.

كما دعمت النتيجة المقابلة مع المعلمة والتي أشارت أن الحالة لديها مشاعر الثقة بالنفس، كما يتمتع بحب إبراز الذات ويميل إلى ممارسة السلطة وهذا ما لاحظته من خلال معاملاتها مع أصدقائها وحيث أنها هيا من تحاول السيطرة عليهم وهذا التقدير الايجابي الجيد كشفت عنه المقابلة.

2-1/ الحالة الثانية

1-2-1/ تقديم الحالة:

الاسم:حيمر**العمر:** 10 سنة

الجنس: ذكر**المستوى الدراسي:** سنة الرابعة

معدل الفصل الأول:07.52**معدل الفصل الثاني:**06.78

عدد الإخوة: 06 **الحالة الصحية:** جيدة

1-2-2/ ملخص المقابلة مع الحالة:

تبلغ الحالة(ح) 10سنوات تعيش في أسرة نووية مكونة من أب وأم وعدد الإخوة 06 ويحتل المرتبة الثالثة بين إخوته تبين للباحثة من خلال المقابلة أن الحالة لديها علاقة غير وطيدة ومهتزة مع أصدقائها وهذا في قولها(نعم نحبهم بصح كاين خير نحبهم وخير سعات منحبهمش)، وفي قولها(إيه يحبوني بصح كاين خرين يحبوني وخرين ميحبونيش). أيضا الحالة لا تحب النقد ولا تتقبل أراء الآخرين وهذا نلمسه في قولها(لا أحب النقد ملازمش يدخلوا في أمور الناس أنا مادام درت حاجة عارف روحي واش ندير). وأنها لا تجد صعوبة في اتخاذ قراراتها بنفسها وهذا ما يظهر في قولها(لا منحبشومنحبش يدخلوا في أمور نفسي لخاطر أنا لي نقرر أموري).أن الحالة تتمتع بالثقة بالنفس وهذا حسب قولها(نعم أثق بنفسي)، كما أن الباحثة استنتجت أن الحالة ترغب في تغيير بعض الجوانب فيها ونقدها لذاتها وكذا عدم الرضا عنها وهذا ما نستشهد به في قولها(نعم متعجبنيش عقليتي حاب نبدلها تولي عقلية زينة)، وفي قولها(نعم حاب نولي شخص أخر). أما بالنسبة لعلاقتها الأسرية فأظهرت المقابلة أن الحالة علاقتها محدودة وذلك في قولها(نقعد معاهم بصح منهدرش)،كما أن عائلتها هي من تتحكم فيها وذلك في قولها(نستشير ماما هيا كلش)، في حين الحالة تشعر بالتهميش واللامبالاة من طرف عائلتها وهذا استنتجته الباحثة في قولها(لا ميشاورونيش)، وفي قولها(مرة يلبوا ومرة ميلبوش).

1-2-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة:

تقول المعلمة أن الحالة(ح) أنه تلميذ جيد وذكي ويحاول الاجتهاد في القسم ولديه أفكار جيدة ودائما يريد هو من يجب فقط لكنه يعاني من صعوبة في الكتابة وخاصة ظاهرة القلب والإبدال والحذف، فهو جيد في التعبير الكتابي من حيث الأفكار وكذلك مواد الحفظ ومتوسط في الرياضيات وعند تصحيحي لإجاباته أحاول فهم

الفكرة أو الإجابة ولا ادقق على الأخطاء الإملائية لان الفهم والإجابة موجودة فقط الكتابة من تعيقه.تقول المعلمة أن علاقته داخل القسم مع أصدقائه عادية أما عن سلوكاته فهو منضبط عنيد تظهر فيه الأنانية حيث يريد أن يفعل هو كل شيء، كذلك يتميز بالاندفاعية في معظم المواقف، وبالنسبة للمظهر فهو لائق ومقبول أما من حيث تقديره لذاتها فأراها متوسطة فبحكمي محتكة بتلاميذي اقرأ في وجوهم ما يدور في أنفسهم فاشعر إلى حد بعيد انه يعطي لذاته صورة ليست بإيجابية وليست متدنية في الوسط.

1-2-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات:

بعد تطبيق مقياس كوبرسمث مع الحالة(ح) تحصلت الحالة على مجموع الدرجات(14) درجة والتي تتراوح بين(08-16) وهذه الفئة تقع في المستوى المتوسط وهذا ما يدل على وجود مستوى تقدير ذات متوسط لدى الحالة، فقد تبين هذا من خلال إجاباته على بنود المقياس ومن بين هذه البنود:

- نعم استسلم بسهولة في المواقف الصعبة.
- لا أتلقى التشجيع أحيانا في الأعمال التي أقوم بها.
- شكلي غير مقبول مثل معظم أصدقائي.

1-2-5/ التحليل العام للحالة:

من خلال المقابلة النصف موجهة مع الحالة ومع المعلمة وتطبيق مقياس تقدير الذات مع الحالة توصلت الباحثة إلى أن الحالة لديها مستوى تقدير ذات متوسط هذا ما أكدته نتيجة قياس تقدير الذات والتي قدرت درجته الكلية ب(14) درجة.

وكذلك من خلال إجراء المقابلة مع الحالة يتضح أنها من فئة تقدير الذات المتوسط حيث أن الحالة تعاني من عدم رضاها على نفسها وهذا ما جعل الحالة تتمنى لون أنها شخص أخر، كما أنها لا تتقبل النقد وهذا

يدل على عدم الثقة في أراءها وأحكامها، كذلك ضعفها وعدم تمكنها من تكوين علاقات جيدة ووطيدة بين زملائها كما تنظر إلى نفسها أنها شخص غير محبوب من طرف زملائها.

وما يدعم النتيجة المقابلة مع المعلمة التي أوضحت أن الحالة تقديرها متوسط وأنها لا تعطي قيمة ايجابية لذاتها وهذا من خلال ملاحظاتها لها وتصرفاتها حيث انه في الغالب متردد ويرى الآخرين هم الأصح

1-3/ الحالة الثالثة

1-3-1/ تقديم الحالة:

الاسم: بلقاسم **العمر:** 12 سنة

الجنس: ذكر **المستوى الدراسي:** سنة خامسة

معدل الفصل الأول: 05.00 **معدل الفصل الثاني:** 6.54

عدد الإخوة: 03 **الحالة الصحية:** تبول لا إرادي

1-3-2/ ملخص المقابلة مع الحالة:

تبلغ الحالة ب (12) سنة، تعيش في أسرة نووية مكونة من أب وأم وعدد الاخوة 03 وهو يحتل المرتبة الثانية بين إخوته،من خلال المقابلة أوضحت الحالة لديها علاقات عادية مع أصدقائه وزملاء في حين لديه صعوبة في تكوين علاقات كثيرة حيث يكتفي بصديقين أو ثلاثة هذا ما ورد في قولها(ليس لدي أصدقاء كثيرين 3أصدقاء فقط). كما الحالة تشعر أنها غير محبوبة من قبل الآخرين وأنها أقل قيمة من غيرها وهذا ما جاء في قولها(ليس لدي قيمة). واتضح لنا أن الحالة تتمتع بالثقة بالنفس ولديه دافعية للتعلم من أجل للنجاح والتفوق هذا ما جاء في قولها(لا أتوقع الفشل في حياتي الدراسية لأنني أدرس وأحب أن أحج). وقولها(نعم أحب أن أذهب إلى المدرسة). كما أن الحالة تحظى بالتشجيع والاحترام من قبل أسرته ويوفرون له الجو

العائلي الملائم وهذا جاء في قولها(نعم يشاركوني في الحديث والجلوس). وقولها(نعم يلبون كل طلباتي ورغباتي) وفي قولها(يشجعوني كي ندير حاجة مليحة)، كما أن الحالة تتمتع بحب الذات وهذا ما اتضح من خلال إجاباته في قولها(نعم أحب نفسي)، (نعم أقدرها)، (لا أحب أن أغير شيء في شخصيتي).

1-3-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة:

من خلال المقابلة مع ترى المعلمة أن الحالة (ب) تعاني من صعوبة في الكتابة ويرتكب نفس الأخطاء تقريبا مثل(الحذف، القلب، الخلط، الإضافة)، وهذا ما يحبطه ويعيقه في التحصيل الجيد ولكن رغم الصعوبة لدية استعداد ودافعية للتعلم وحب الدراسة وهذا ما يتجسد في حضوره وانتباهه للدرس أثناء الشرح فهو دائما يسعى للاجتهاد من أجل التفوق، أما بخصوص سلوكاته تقول أنه تلميذ منضبط، يحترمني ويطلب مني الإذن عند الإجابة أو فعل شيء ما، أما من ناحية مظهره فهو لائق جدا ومقبول، أما بالنسبة لذاته واحترامها وتقديرها فتقول المعلمة أنه يبدو لي من خلال احتكاكي بالحالة وتعامله مع أصدقائه وكلامهِ أنه يعطي صورة سلبية لذاته ولا يعطها قيمة وأرى أن شخصيته ضعيفة وذلك من خلال إتباعه لزملائه داخل القسم فهو دائما يتبعهم سواء في الأفكار أو اللعب أو نشاطات أخرى.

1-3-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات:

بعد تطبيق مقياس كوبر سمث مع الحالة(ب) تحصلت الحالة على مجموع الدرجات(14) درجة والتي تتراوح بين(08-16) وهذه الفئة تقع في المستوى المتوسط وهذا ما يدل على وجود مستوى تقدير ذات متوسط لدى الحالة، فقد تبين هذا من خلال إجاباته على بنود المقياس ومن بين هذه البنود:

- أرغب كثيرا أن أكون شخصا أخر.
- لا يمكن للآخرين الاعتماد عليا.

- لا يحترم أصدقائي أفكاري عادة.

1-3-5/ التحليل العام للحالة:

من خلال إجراء المقابلة النصف موجهة مع الحالة ومع المعلمة ومن خلال تطبيق مقياس تقدير الذات نستنتج أن الحالة تعاني من تقدير ذات متوسط وذلك من خلال نتيجة مقياس تقدير الذات والتي قدرت درجته ب(16) درجة.

كما يتضح أيضا من خلال المقابلة النصف موجهة أن الحالة لديها تقدير متوسط لذاتها فهي ترى نفسها منعدمة القيمة كما تعتبر نفسها غير محبوبة ومنبوذة من قبل الآخرين كما تصعب عليها إقامة علاقات مرضية مع الأصدقاء،كما أنها لا تتجرأ إلى اخذ مكانة القيادة في النشاطات في المجموعة بل تفضل أن تكون موجهة من قائد المهمة أو النشاط وان تخضع للالتزام بالقواعد أي تميل إلى المشاركة مع الجماعات الاجتماعية مستمعة أكثر منها فاعلة.

وما يدعم النتيجة مقابلة التي أجريت مع المعلمة أن الحالة لديها تقدير ذات متوسط وهذا ما نستنتجه في قولها إن الحالة تعطي صورة سلبية لذاتها ولا يعطيها قيمة وأن شخصيتها تبدو ضعيفة من خلال ملاحظاتها لها من خلال ضعف الانتماء فلا ترى نفسها عضوا فعال بين زملاءه وتكتفي بالتبعية وتنجر وراء أفكار أصدقاءها وزملاءها فقط ولا تبادر بأفكارها فهي أكثر ميلا والانصياع إلى أراءهم.

1-4/ الحالة الرابعة

1-4-1/ **تقديم الحالة:**

الاسم: أيمن **العمر:** 14 سنة

الجنس: ذكر **المستوى الدراسي:** سنة خامسة

معدل الفصل الأول: 07.34 **معدل الفصل الثاني:** 07.18

عدد الإخوة:03 **الحالة الصحية:** جيدة

1-4-2/ ملخص المقابلة مع الحالة:

تبلغ الحالة(أ) 14 سنة، تعيش في أسرة نووية مكونة من أب وأم وعدد الإخوة 03 وهو يحتل المرتبة الأولى بين إخوته،من خلال المقابلة أوضحت الحالة أن لديها أصدقاء كثيرين في المدرسة والبيت ويحب تكوين علاقات اجتماعية كثيرة وهذا ما جاء في قوله(أحب أصدقائي وأحب اللعب معهم). وفي قولها(نعم لدي أصدقاء كثيرين أصحابي في المدرسة وأصحابي من المنزل وأصحابي عندما اذهب لدار جدي تع ماما وأصحابي آخرين في دار جدي تع بابا). كما أن الحالة تتمتع بالثقة بالنفس نلمسها في قولها(نعم أثق بنفسي). لكن رغم الثقة بالنفس التي يتمتع بها إلا أنها لا تستطيع إخفاء ضعف ثقتها بنفسها وهذا ما استنتجته الباحثة في قولها(لا أحب النقد). وفي قولها(لا أستطيع التكلم أمام الآخرين كالمدير مثلا). وفي قولها(نعم أستسلم في المواقف الصعبة). كما بدا للباحثة أن الحالة تشعر بالدونية والتهميش وهذا ما نستشهد به في قولها(لا مايستشيرونيشولا يأخذون رأيي بعين الاعتبار). وفي قولها(يعاملوني عادي).أما بالنسبة لقيمته لذاته فهو يرى نفسه انه فاشل وأنه لا جدوى منه وهذا ما أوضحته الحالة في قولها(نعم أتوقع الفشل في الدراسة).وفي قولها(ماني قاري ماني ناجح).

1-4-3/ ملخص المقابلة مع المعلمة:

من خلال المقابلة التي أجريت مع المعلمة تقول أن الحالة(أ) لديها صعوبة كبيرة في الكتابة مما يجعل النص أوِ إجاباته غير مفهومة مع الرغم أنه يفهم التعليمات ويفهمني وعند تقديم الدرس والشرح ويجيب على الأسئلة عادي جدا فهو جيد في الرياضيات ويحتل دائما المرتبة الأولى فيها ويجب في سرعة فائقة كما أنه لا يعاني من أي إشكال في التاريخ والجغرافيا كذلك التربية الإسلامية والمحفوظات والرسم وتقول المعلمة أنها تابعة الحالة من السنة الرابعة الأولى وأعادته نفس السنة والسنة الخامسة ولكن الحالة لم تتحسن حيث تقول أدركت أن مشكلته في الكتابة وليس في الفهم والاستيعاب هي من تعيقه في النجاح، أما من ناحية سلوكه وانضباطه فهو منضبط جدا ويحترمني ولديه علاقات وطيدة مع أصدقاءه وزملاءه ويعاملهم باحترام والكل يحبونه ويضح أكثر في حصة التربية البدنية فكل أصدقائه يريدون الانضمام إليه ويتبعونه في كل الأفكار التي يطرحها وهذا ما جعلني أكلفه بمهام قيادة القسم عند خروجي من القسم أو حتى في القسم أما بالنسبة إلى قيمته لذاته فتبدو لي ضعيه و ينظر لنفسه بصورة سلبية وهذا يمكن أن تكون سببه عدم قدرته على اكتساب مهارة الكتابة التي تقف عائقا أمامه وتسب له الإحباط ويرى نفسه أنه فاشل ولا يستطيع استدراك أي شيء وخاصة نحن كمعلمين نرسخ فيهم بأن العلم والنجاح والتفوق أساس الحياة.

1-4-4/ نتيجة مقياس تقدير الذات للحالة:

بعد تطبيق مقياس كوبر سمث مع الحالة(أيمن) تحصلت الحالة على مجموع الدرجات(16) درجة والتي تتراوح بين(08-16). وهذه الفئة تقع في المستوى المتوسط وهذا ما يدل على وجود مستوى تقدير ذات متوسط لدى الحالة، فقد تبين هذا من خلال إجاباته على بنود المقياس ومن بين هذه البنود:

- أشعر أن عائلتي تتحكم في حياتي.

- أنا غير جيد بما يكفي.
- أرغب كثيرا أن أكون شخصا أخر.

1-4-5/ التحليل العام للحالة:

من خلال أجراء المقابلة النصف موجهة مع الحالة والمعلمة وتطبيق مقياس نستنتج أن الحالة لديها تقدير ذات متوسط وذلك من خلال نتيجة مقياس تقدير الذات والتي قدرت درجته الكلية ب(16) درجة.

وكذلك يتضح من خلال المقابلة النصف موجهة أن الحالة تعاني من تقدير ذات متوسط فهي ترى نفسهاأنها شخص فاشل ولا جدوى منها وتعتقد أنها غير جدير بالاهتمام كما أنها تشعر بعدم الكفاءة وتضع لنفسها توقعات أدنى من الواقع، كما أنها تشعر بالتهميش وكذا فقدانها لثقة كافية لذاتها.

وما يدعم النتيجة المقابلة مع المعلمة التي أوضحت أن الحالة لا تضع صورة ايجابية لذاتها وينظر لنفسه بصورة سلبية والحكم على نفسه أنه إنسان فاشل ولا يصلح لشيء ودائما ترافقه مشاعر العجز والمواجهة.

2/ مناقشة النتائج:

يتضح من خلال ما تم تناوله أن تلاميذ ذوي صعوبة تعلم الكتابة عندهم في الغالب مستوى تقدير ذات متوسط حيث ظهر تقدير ذاتي متوسط لدى حالات الدراسة. فكان مستوى تقدير متوسط لثلاث حالات من أصل أربعة، حيث أبدت حالة مستوى مرتفع من تقدير الذات مع وجود الصعوبة وهذا يتفق مع دراسة **بيسن(Bison،2003)**، التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيةبين المجموعات في مفهوم الذات وأظهر(24) طفلا من ذوي صعوبات القراءة ارتفاعا في مفهوم تقدير الذات وبالنسبة لباقي الحالات فقد كان تقدير الذات متوسطا، ومن خلال نتائج المقابلات ونتيجة مقياس تقدير الذات استنتجت الباحثة مجموعة مظاهر تتجسد في الاتي:

- مظاهر الفشل لدى الحالات حيث تعد خبرات الفشل والنجاح مصدرين رئيسين لتقدير الذات فعندما يتحقق النجاح يزداد تقدير لذاته أما الفشل فيؤدي إلى فقد الفرد لثقته بنفسه وبالتالي يكون تقديره لذاته متوسط، ويتضاعف هذا الأثر عند ذوي صعوبات التعلم حيث يعول الفرد صاحب الصعوبة على النجاح والتفوق دورا كبيرا لرفعه لتقديره لذاته وبالتالي نجاحه في المجال الأكاديمي والمجالات الأخرى.
- الشعور بعدم الكفاءة وهذا راجع لصعوبة الكتابة التي تقف عائقا أمامه حيث توجد مشاعر نقص الكفاءة لدى بعض الحالات وذلك لأنه لم يتم تشجيعهم وتحفيزهم وتحدي الصعوبات.
- بالنسبة لعلاقتهم بالأصدقاء والزملاء نجد أن علاقتهم غير وطيدة ومهتزة بالرغم من الأصدقاء بالنسبة لذوي صعوبات التعلم نمط الحياة. فهي المساندة الحقيقية لتحقيق التكيف الاجتماعي ومن ثم التقبل للمسؤوليات والحقوق المتبادلة بين الأصدقاء بغض النظر عن وجود الصعوبة، فيشعر ذو الصعوبة أنه مواطن له نفس الحقوق والواجبات، وأن لديه التزامات اجتماعية نحو الآخرين تحسن من سلوكه الاجتماعي وبالتالي تقل لديه السلوكيات غير المقبولة ويتحسن تقدير لذاته من المنخفض والمتوسط إلى المرتفع. **(عبد الواحد، 2011، ص349)**.
- عدم قبول الذات ورفضها سواء من حيث الشكل أو المظهر حيث يعتبرون أنفسهم غير محبوبين وغير مهمين وأنهم لا قيمة لهم كما تنقصهم الثقة الكافية بالنفس وهذا ما جاءت به بعض التعريفات كتعريف روزنبرغ لتقدير الذات بأنه: عدم رضا الفرد بحق ذاتها أو رفضها**(عبد الحفيظ، 2008، ص122)**.كذلك نجد أن صعوبة التعلم وما يتمخض عنها من ضعف التحصيل الأكاديمي تجعل التلميذ أيضا تنتابه صورة سالبة عن ذاته الشخصية.**(السيد، 2008، ص193)**.

كما تنطبق نتائج الدراسة الحالية أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبة تعلم الكتابة متوسط مع دراسة همفري والتي أكدت نتائجها أن مستويات مفهوم الذات وتقدير الذات متوسط كنتيجة لوجود عسر القراءة، كما جاءت دراسة فاوري تدعم نتائج الدراسة الحالية حيث أكدت نتائج دراسته أن ذو صعوبات التعلم بصفة عامة لديهم تقدير ذات متوسط وأكدت أنه يوجد فروق في تقدير الذات ارتبطت بالتفاعل بين التفوق وصعوبات التعلم فأحرز المتفوقين درجات أعلى في تقدير الذات ومستوى متوسط في تقدير الذات لذوي صعوبات التعلم.

أيضادراسة صوالحة عطا جاءت نتائجها مدعمة لنتائجنا الحالية حيث أشارت نتائج دراستها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوى متوسط من مفهوم الذات. كما أشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لصالح التلاميذ العاديين على الأداة بشكل عام.

وفي نفس السياق جاءت كل من دراستي **روبرتس:(Roberts،2007)**، و**دراسة راب:(Rapp،2006)**، واللتان اتفقتا على أن تقدير الذات عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كان متوسطا ويتم رفعه باستخدام برامج واستراتيجيات تعليمية خاصة مثل استراتيجية التعليم التعاوني وبرامج ورش العمل القرائية.

خاتمة

من خلال الدراسة التي قمنا بها حاولنا الكشف عن مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الكتابة حيث أننا ركزنا على هذه الفئة نظرا لما لها أهمية في المجتمع بصفة عامة والمجال الدراسي بصفة خاصة.

ومن خلال حالات دراستنا والنتائج المتحصل عليها توصلنا إلى أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة لديهم تقدير ذات متوسط وهذا التقدير يتراوح بين مشاعر الفشل وضعف الكفاءة والذي أديا إلى مشاعر الإحساس بالنقص والثقة بالنفس المهتزة والعلاقات غير الوطيدة بين الأصدقاء.

يمكن القول أن تقدير الذات مهم جدا من حيث أنه البوابة لكل النجاحات والتغلب على العوائق في جميع المجالات خاصة الجانب الأكاديمي وهذا الأخير يعتبر اللبنة الأولى في نجاح الفرد في مستقبله.

وعليه يجب التعامل مع هذه الفئة في ضوء خصائصها بعيدا عن الوصم والأحكام الخاطئة بأنهم أغبياء أو مستهترين بل يجب إخضاعهم لتعليم خاص(أقسام خاصة، برامج خاصة، أساتذة مختصين) وهذا ما يجب أن تركز عليه دراسات علمية أكاديمية مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار واقع التعليم الابتدائي في الجزائر.

ملاحق

قائمة المراجع

01/ أحمد أحمد متولي عمر(2010)، ط1، **مقياس تقدير الذات للأطفال(CSES)**`القاهرة: دار مكتبة الأنجلو المصرية.

02/ أحمد إسماعيل الالوسي(2014)، ط1، **فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة – دراسة ميدانية في علم النفس الاجتماعي**،عمان،الأردن:دار الكتب العلمية.

03/ إيمان عباس علي، هناءرجب حسين(2009)، **صعوبات العلم بين النظرية والتطبيق**، عمان،الأردن: دار المناهج.

04/ السيد عبد الحميد سليمان السيد(2008)، ط1،**صعوبات التعلم النمائية**، القاهرة:دار عالم الكتاب

05/ الفرحاتي السيد محمود(2012)، ط1،**علم النفس الإيجابي للطفل(تعلم العجز، تقدير الذات، الأمن النفسي، الثقة بالنفس، المهارات الاجتماعية)**،الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

06/ بطرس حافظ بطرس(2009)، ط1، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**،عمان، الأردن: دار المسيرة.

07/ بني هاني، وليد عبد(2008)،ط1،**صعوباتالتعلم(أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمعالجة صعوبات التعلم)**،الأردن: دار عالم الثقافة.

08/ جمال مثقال مصطفى القاسم(2015)، ط3،**أساسيات صعوبات التعلم**، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

09/ حسام محمد مازن(2012)، ط01،**أصول مناهج البحث فيالتربية وعلم النفس**،القاهرة: دار الفجر للنشروالتوزيع.

10/ رانجت سينجم مالهي، روبرت دبليو رزنر(2005)، ط01،**تعزيز تقدير الذات (إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفية الجديدة**، مكتبة الجرير.

11/ سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم(2010)،ط1،**المرجع في صعوبات التعلم (النمائية والأكاديمية والانفعالية)**،القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.

12/ صالح بن حمد العساف(ب،س)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، د مكتبة العبيكان.

13/ عايدة ذيب محمد،محمد حسين قطناني(2010)، ط1، **الانتماء والقيادة والشخصية لدى الأطفالالموهوبين والعاديين**،عمان–الأردن: دار جرير.

14/ الدكتور محمد عبيدات، الدكتور محمد أبو نصار، الدكتور عقلة مبيضين، (1999)، ط2، **منهجية البحث العلمي (القواعد – المراحل – التطبيقات)**،عمان:دار وائل للنشر.

15/ عبود عبد الله العسكري(2002)، ط01،**منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دمشق:دار النمير.

16/ عبيد، ماجدة السيد(2008)، ط1، **صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها**، عمان:دار صفاء للنشر والتوزيع.

17/ محمد جهاد جمل(2015)، ط1، **مهارات الحياة الاجتماعية**، الإمارات العربية المتحدة:دار الكتاب الجامعي الجمهورية اللبنانية.

18/ مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة(2007)،ط1،**كيف يتعلم المخ ذو صعوبات التعلم والعسر الكتابي**، مصر:دار الوفاء لدنيا.

19/ محمد على كامل(2005)،**صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم المواجهة**، دار مصطفى مشرفة – الإزاريطة،الاسكندرية.

20/ محمد عوض الله سالم، مجدي محمد الشحات، أحمد حسن عاشور(2006)،ط2،**صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، الأردن:دار الفكر.

21/ نبيل عبد الفتاح حافظ (2000)، ط1، **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

22/ خليل عبد الرحمان المعايطة(2007)، ط2، **علم النفس الاجتماعي**، عمان–الأردن:دار الفكر.

23/ يحي مصطفى عليان، عثمان نجاتي(2000)، ط1،**مناهج وأساليب البحث العلمي بين النظرية والتطبيق**، الأردن:دار صفاء للنشر التوزيع.

24/ يوسف أبو القاسم الأحرش، محمد شكر الذبيدي(2008)، ط1،**صعوبات التعلم**، دار جامعة 7 أكتوبر، الجماهيرية الليبية.

25/ جمال فرغل إسماعيل حسانين الهواري، (2006)، **الاتجاهات المعاصرة في مجال صعوبات تعلم الكتابة**، بحث مقدم الى اللجنة العلمية الدائمة لترقية الأساتذة والأساتذة المساعدين في التربية وعلم النفس، جامعة الأزهر.

26/ جعفر صباح،(2010)، **تقدير الذات وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى متربصي المعهد الوطني المتخصص للتكوين المهني بسكرة**، مذكر مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر بسكرة.

27/ دبراسوفطيمة،(2014)، **اضطراب التصور الجسدي وعلاقته بصعوبة القراءة والكتابة عند الطفل**، أطروحة مقدمة لنيل دكتوراه علوم علم النفس العيادي، جامعة سطيف2 –الجزائر.

28/ سالمة بنت راشد بن سالم الحجري، (2011)، **فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا**، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية الخاصة إرشاد وتوجيه: عمان.

29/ سني أحمد،(2014)، **تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المسن**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الأسري، جامعة وهران 02: وهران.

30/ عبدالحفيظ معوشة، (2008)، **الميول الانتحارية وعلاقتها بتقدير الذات عند الشباب**، رسالة ماجستير غير منشورة، في علم النفس المرضي الاجتماعي، جامعة محمد خيضر: بسكرة.

31/ عبد العزيز حنان، (2012)، **نمط التفكيروعلاقته بتقدير الذات**، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير تخصص الإرشاد والنفسي والتنمية البشرية، جامعة ابي بكر بلقايد: تلمسان.

32/يونسي تونسية،(2012)، **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري: تيزي وزو.

33/ أسماء لشهب، براهيمي براهيم،(2017)،**معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، جامعة الجزائر2: الجزائر.

34/ نادية محمد الشريف، سماح عبد الرحيم السعيد، منى حسين السيد،(2014)،**تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمتفوقين بدون صعوبات**، مجلة العلوم التربوية، العدد 3، ج1، القاهرة.

35/ عونية عطا صوالحة، (2013)، **مفهوم الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم والعاديين" دراسة مقارنة"**، العدد 2،عمان. https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEPS/article/view/533/ 19/05/2018 السبت،07:15

36/ هند عصام العزازي(2014)،ط1،**صعوبات التعلم والخوف من المدرسة**، القاهرة:دار المكتب العربي للمعارف،

ملاحق

الملحق رقم 01: نصوص اختبار صعوبة الكتابة

أ/ نصوص السنة الرابعة

النص رقم: (03) تحت عنوان: مرض سامية.

لم يغمض لسامية جفن في تلك الليلة، باتت تتلوى وتدور في الفراش من السقم تارة، وتخرج من الغرفة مهرولة لتقيء تارة أخرى، ما إن حل الصباح حتى خرج زوجها عمار مسرعا وأحضر طبيب القرية، أخذ الطبيب يتحسس جبين سامية ومعصمها، ثم سألها إن كانت أكلت شيئا ما لم يتناوله باقي أفراد الأسرة، فبحثت بيد مرتعشة عن قرطاس أخرجته من تحت الوسادة لتريه للطبيب، فأخبره عمار بأنه مجرد خليط من النبات لتهدئة أوجاع البطن، وأنها لم تتناول منه إلا جرعة واحدة، وعجزت سامية عن الكلام من شدة الألم فأشارت بيدها أنها أخذت منه ثلاث مرات.(**الكتاب المدرسي، 2018، ص82**).

النص رقم:(02) تحت عنوان: الزائر العزيز

تقلب ونانا، عائشة بمهارة قرص الكسرة اللذيذة، ونار الكانون تلفح وجهها الذي حمل آثار الزمن، والأحفاد السبعة يحيطون بها ينتظرون أول دفعة من الخبز.. فجأة جاءت الكنة رحيمة إلى الجدة: (أمر ما يحدث في الدشرة يا نانا عائشة، لعله خبر على مصطفى وما كادت تنهي كلامها حتى دخل مصطفى حوش الدار فبقيت (نانا) عائشة مذهولة تنظر إلى ابنها الذي بدا شاحب الوجه، نحيف الجسم. انحنى بسرعة يقبل يد أمه، وأحاط به أولاده، فأخذ يعانق هذا ويداعب ذاك ...، وعمت الفرحة البيت، بل انتشر في كل قرية (أتركب)، فلقد ذاع خبر فرار مصطفى بن بولعيد من سجن الكندية.(**الكتاب المدرسي، 2018، ص52**)

النص رقم: (03)تحت عنوان أنامل من ذهب

تحب الجازية الجلوس لساعات طويلة، تراقب أمها وأختها الكبرى مع الجارات وهن يصنعن أجمل الزرابي والسجاد.كانت الجارية تشارك النسوة في كل مراحل صناعة الزربية، من غسل الصوف وتجفيفه وتمشيطه بالقرداش ثم عزلها وتحويل الألياف إلى خيوط، ودباغتها بأجمل الألوان الطبيعية،وصولا إلى المنسج حيث تثبت الخيوط على الركائز فتنسج الزربية بين حطة ورفدة ودق بالخلالة، في حركات دقيقة وسريعة.

(الكتاب المدرسي، 2018، ص95)

ب/ نصوص السنة الخامسة

النص رقم:(01)تحت عنوان: حفلات عرس

يختار أهل العريس لإقامة الحفلات منزلا واسعا تغطى جدرانه بالستائر، وتفرش أرضه بالسجاجيد والزرابي، يجلس عليها في شكل دائرة جوق الموسيقى، وقد حف به المدعوون ليستمعوا إلى الألحان التي يعزفها الجوق وهو يغني، ويشتد بهم التأثر فيصفقون بأيديهم مع الجوق. وقد يبلغ بأحدهم الطرب غايته فيقوم من مكانه ويأخذ في الرقص، بينما يقوم شان من أهل العرس بتوزيع الشاي الأخضر والحلويات على الحاضرين.

(الكتاب المدرسي، 2018، ص 140).

النص رقم:(02)تحت عنوان: إسحاق نيوتن

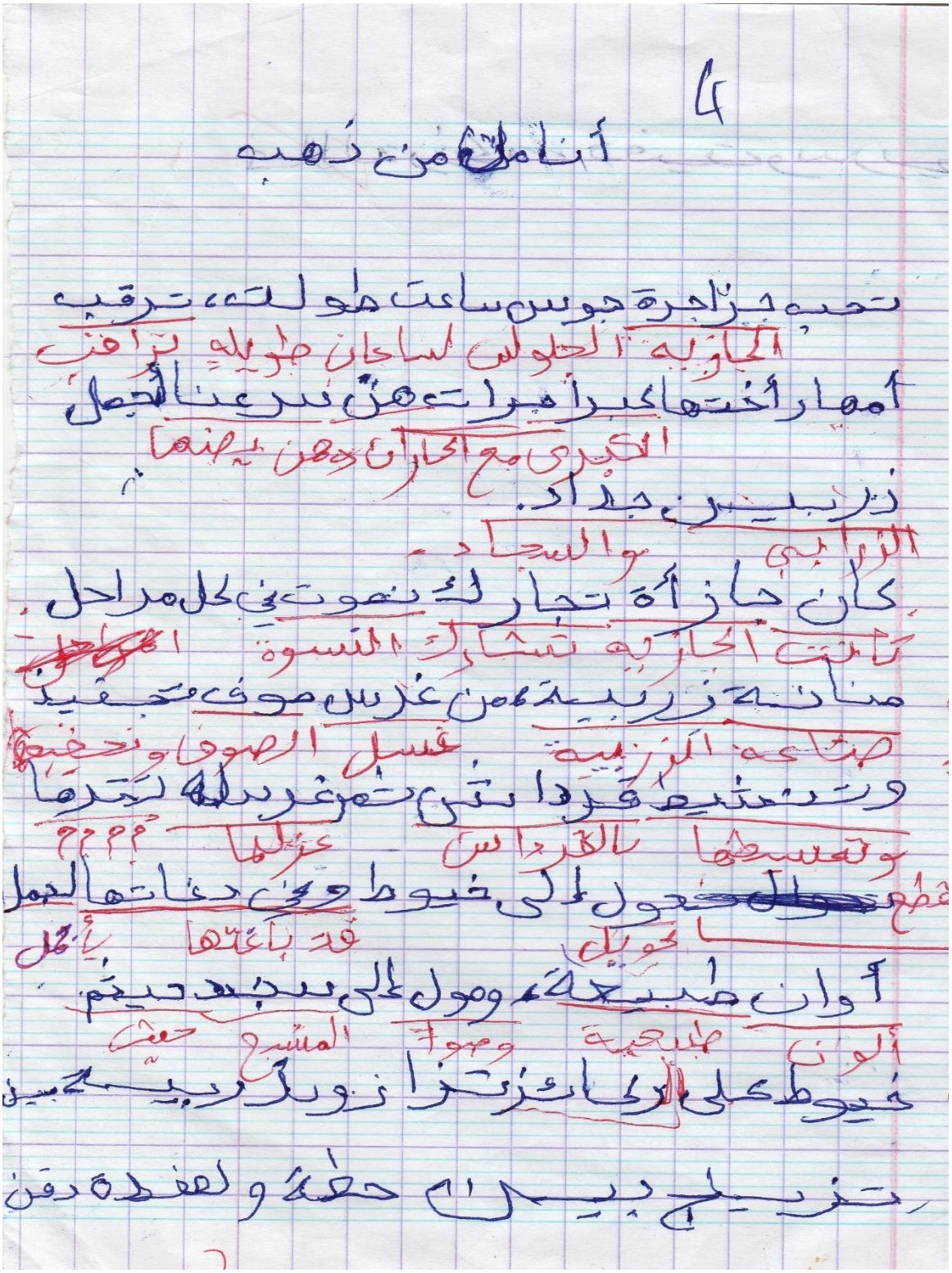
كم من أشخاص جلسوا أسفل شجر التفاح، وسقطت الثمار من أعلى الشجرة إلى جوارهم فالتقطوها وغسلوها وأكلوها دون أن يسال أي منهم لماذا سقطت التفاحة ولم تبق معلقة في الشجرة. وكم شاهد الناس الثمار تسقط من الأشجار ولم يتساءلوا عن سبب سقوطها، شخص واحد هو الذي تساءل، وعندما كثرت الأسئلة عنده راح يفكر حتى وجد الجواب. إنه إسحاق نيوتن. **(الكتاب المدرسي، 2018، ص126).**

النص رقم: (03) سبانخ بالحمص

كان عصامبصحبة أمه للقيام بجولة في السوق. عندما رآها تتجه ناحيته لتشتري منها لغداء اليوم صاح:" سبانخ، هل يجب أن نأكل هذه السبانخ؟ انا لا أحب السبانخ يا أمي" قالت الام:' ماذا تقول؟! هل يصح ألا نحب نعمة خلقها الله لإطعامنا. السبانخ يا عصام ن خضراوات غنية بالحديد الذي يقي أجسامنا من الإصابة بمرض فقر الدم" رد عليها عصام: ماذا أصنع بالجديد يا أمي؟ هل تريديني ان أبني عمارة في معدتي؟ انا أكره هذه السبانخ. **(الكتاب المدرسي، 2018، ص100).**

الملحق رقم 02: نماذج من كتابات الحالات

الحالة –خ–

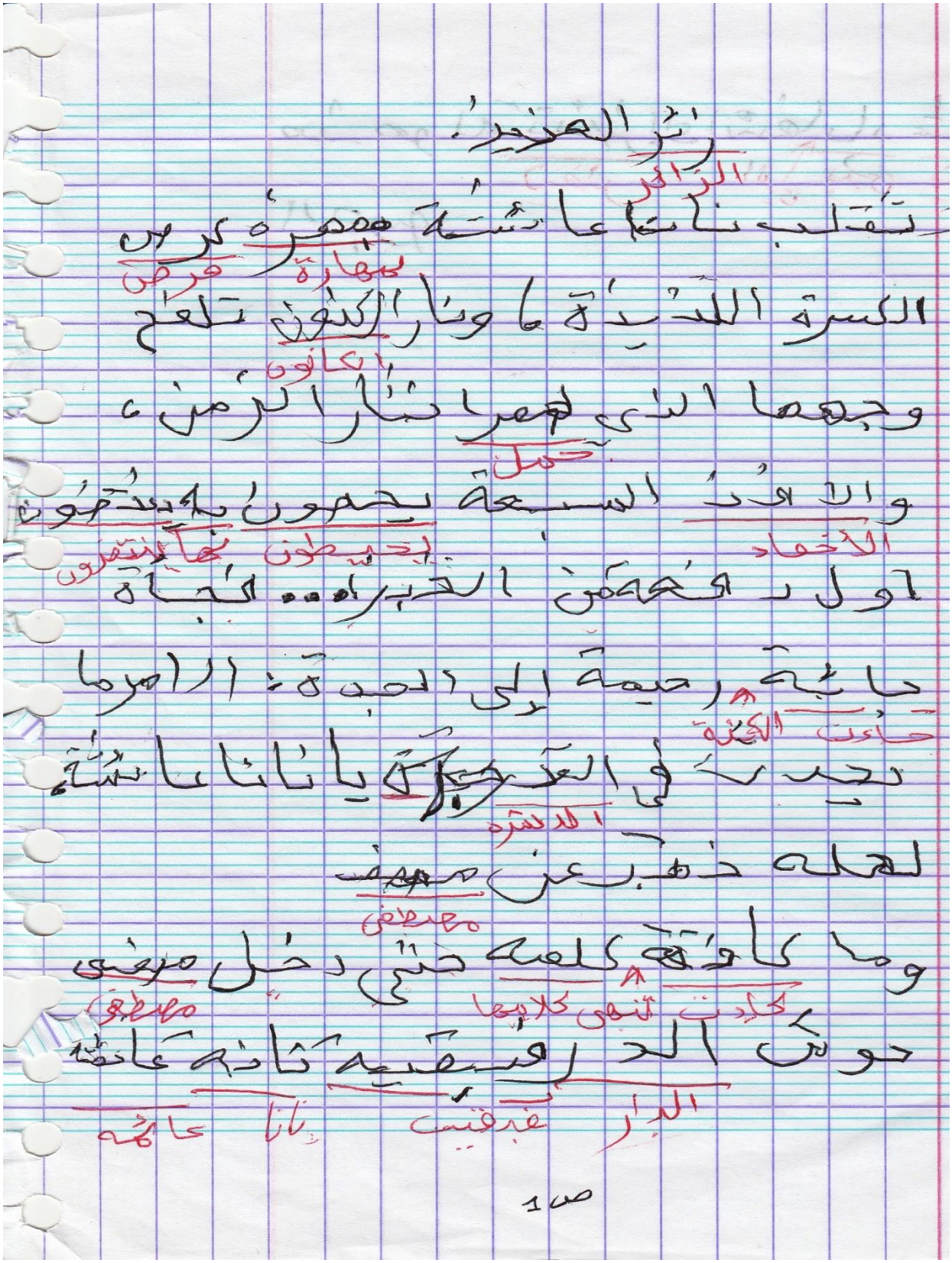


4

أنامل من ذهب

تحية جزائرية جوس ساعت طولت، ترقب
الجازية الطولى لساحان طويلة تراقب
أمها وأختها كبرا أميرات هن تدرعنا الجمل
الكبرى مع الحاران وهن يصنعنا
زربية جداد.
الزرابي والسجاد.
كان حاز أة تجارك نصوت في كل مراحل.
تابت الحازية تشارك النسوة
صناعة زربية من غزل صوف متجعيد
صناعة الزربية غسل الصوف وتجفيفه
وتمشيط فرداتين تم غزلها لتخرها
وتمشطها بالفراس غزلها
قطع صول صعول الى خيوط وحي دغاتها العمل
قد باغتها يأكل
حويك
أوان طبيعة وصول الى بدء حيتم
ألوان طبيعية وصوف المشط حيث
خيوط على الوان تزانوك زربية جيد
تزيلج بيدان حفة ولفدة دقن

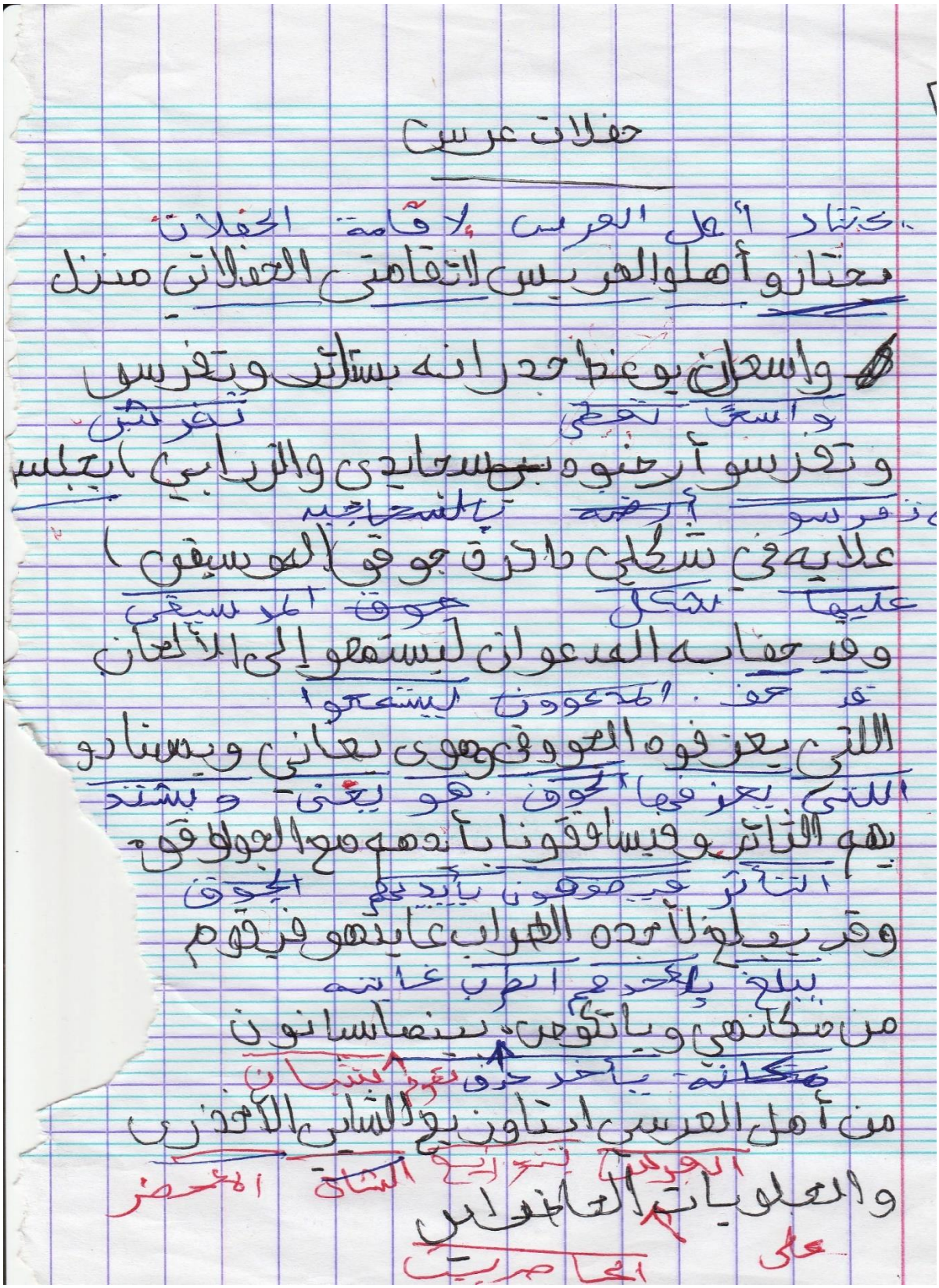
الحالة -ح-



الحل بسرعة يقبل يد أمه واحد
احتام
به ولده قائد يصنع هذا أو يلعبه
دخل أوجده يخالف يلعب
بالـ ماوعده الفرقة البيت
دالء اعمت
بل المشرة في كل مكان ، فرقة ما
خدط انشرت
فقد كان ضمن فرق مصطفى
داع فرق
يولعبد من سجن الكدية

ص ٥٠

الحالة -ب-

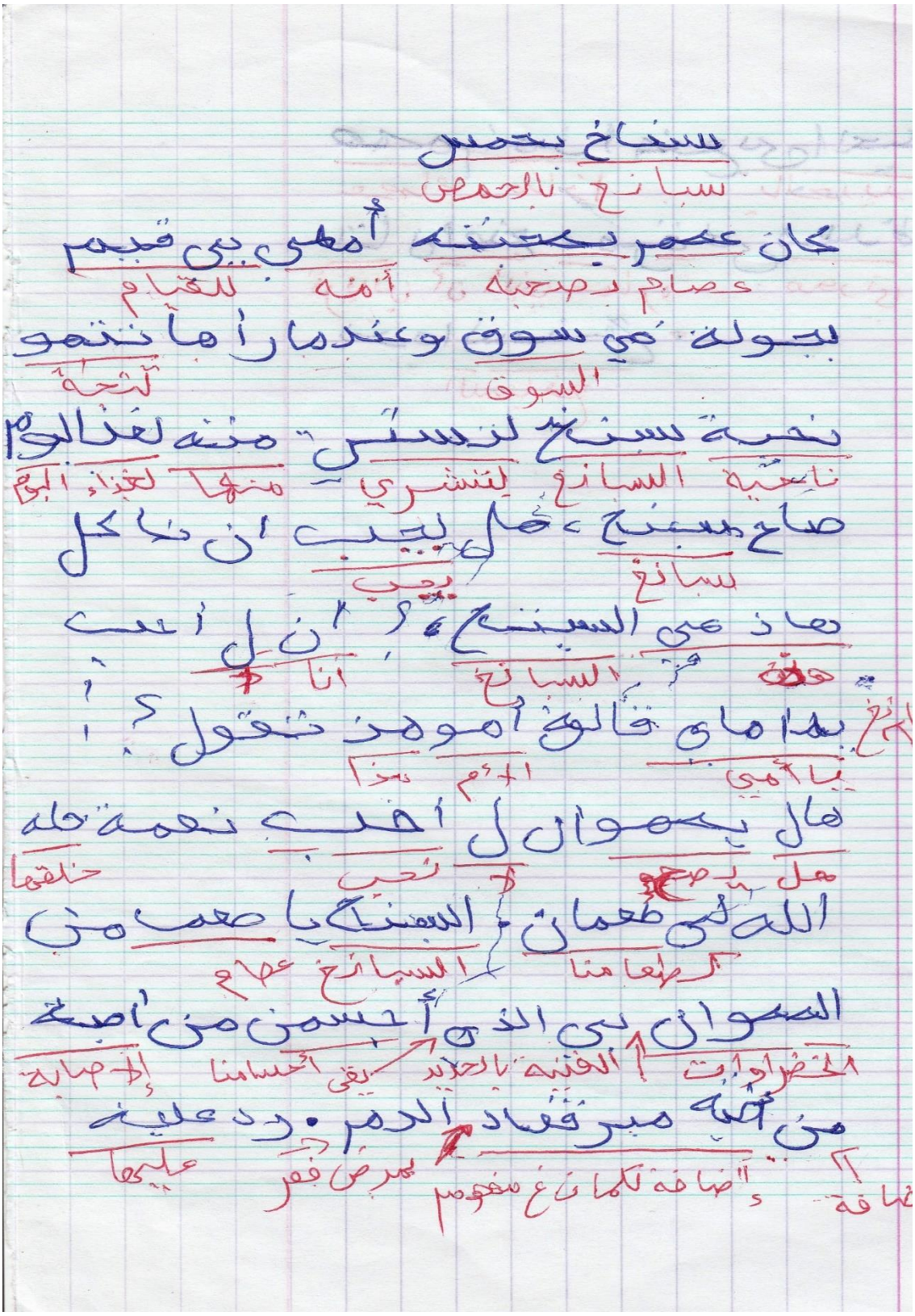


حفلات عرس

يختارو أهل العريس لإقامة الحفلات
يختارو أهلو العريس لاقامتي الحفلاتي منزل

واسعان يوعط جدرانه بستائر وتفرس
واسع تغطى تغرش
وتفرسو أرضتو بسطاحايدي والزرابي ايجلس
تفرسو أرضه بالسجاجيد
عليه في شكلي داتر جوق الهوسيقى
عليها شكل جوق أهل موسيقى
وفي حفايه المدعوان ليستمعو إلى الألحان
في حفل المدعوون ليستمعوا
اللتي يعزفوه الجوق وفي هوى يغني ويسنادو
اللتي يعزفها الجوق هو يغني ويشدد
يهم التاتر وفيساوقونا بأيديهم مع القول قوم
التاتر جيد صوتهم يأيديهم الجوق
وقريب لواحده الهواب عايدهو فيقوم
يقرب لواحد الطرب غايته
من مكانهي ويأتوهم بيضا سانون
مكانه يأخذ خوف تقوم الشابان
من أهل العريس ايناوبو الشابان الأخوذين
الجوقات تتوزع الشابة الحضر
والحلويات الحاظرين
على
الحاضرين

الحالة –أ–


سناخ يحمل
سانع بالحمص
كان عمر بحسنه أمطى بي قيم
صام وحبه أمه للقيام
بحوله مي سوق وعندما أما ننتمو
لتحة السوق
نحبة سنخ لنسس منه لغالوم
ناعية السانع لتشري منها لغذاء اليوم
صاح سنخ، هل يجب ان ناكل
سانع يجب
هاذ هي السنخ، ان ل اعت
هذه السانع انا
بداماي قالو امومي شغول
يا أمي الأم هذا
هل يحوال ل احب نعمه حله
هل يريد تحب خلقها
الله لي طعمان السنخ يا صعب من
كرهها منا السانع عجاج
السوال بي الذه أحسن من اصبه
الخضراوات الفتنه بالحليب يقي أحسانا الإصابة
من حمه مبرقفاد الدم. رد عليه
مرض فقر عليها
إضافة إضافة لكمال ناغ مفهوم

الملحق رقم(03)

أسئلة المقابلة الخاصة بالمعلمة:

01. هل ترينه أنه يحس وواعي بقدراته؟
02. هل يعطي قيمة لذاته؟
03. مظهره الخارجي على العموم؟
04. علاقته مع أصدقائه؟
05. التبعية مع أصدقائه
06. منضبط في القسم؟
07. تلمسين فيه الكذب أو السرقة، الظلم، شرير،...؟
08. يحترمك؟
09. صريح عندما تسألينه عن سبب أو شيء ما؟
10. لديه استعداد ودافعية؟
11. يطلب السؤال عند الإجابة أو القيام بشيء ما؟
12. ما رأيك في أسرته من خلاله؟

الملحق رقم(04)

الأسئلة المقابلة الخاصة بالحالات:

01. هل تحب أصدقائك؟
02. ما هي علاقتك بأصدقائك؟
03. هل ترى بأنهم يحبونك؟
04. هل لديك أصدقاء كثيرين؟

05. هل تحب أن تشارك أصدقاءك اللعب؟

06. هل تحب الذهاب إلى المدرسة؟

07. عندما تكون لديك فكرة حول موضوع ما هل تطرحها على أصدقائك؟

08. عندما ينتقدونك هل تتقبل النقد؟

09. ماذا يكون إحساسك عندما ينتقدونك أصدقائك؟

10. هل تخاف من أن يوبخك المعلم أمام زملائك في القسم؟

11. هل تتوقع الفشل في دراستك؟

12. عندما يطلب منك أصدقائك شيء ما تلبي طلبه؟

13. عندما يستلف منك صديقك كراس تعطيه إياه؟

14. هل تخاف من أن يضحك عليك أصدقائك عندما تجيب على أسئلة؟

15. هل لديك الثقة في نفسك أمام أصدقائك؟

16. هل تتضايق من الأشياء الجديدة؟

17. هل أنت راض عن مظهرك؟

18. هل أنت راض عن نفسك؟

19. ماذا تحب أن تغيير في شخصيتك؟

20. عندما تريد القيام بشيء ما هل تفكر فيه جيدا أو تنفذ بتسرع دون تفكير؟

21. هل تحب نفسك؟

22. هل تقدر نفسك؟

23. هل تحس انه لديك قيمة عند الآخرين؟

24. هل تشارك عائلتك الجلوس والحديث معهم؟

25. هل عائلتك تحترمك وتقدرك؟

26. هل عائلتك تستشيرك وتأخذ رأيك بعين الاعتبار؟

27. عندما تقوم بفعل بشيء ما ترضى عنه؟

28. عندما تقوم بشيء ما يشجعونك في المنزل؟

29. هل عائلتك تلبي رغباتك وطلباتك؟

30. هل تهتم بك أسرتك؟ وتوجهك إلى الطريق المستقيم؟

31. كيف تعاملك أسرتك؟

32. هل تحب البقاء في المنزل؟

33. هل تتمنى أن تعيش في أسرة غير أسرتك؟

ملحق رقم(05)

مقياس تقدير الذات لكوبر سميث في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: العلوم الاجتماعية

تخصص:علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم المستوى: ثانية ماستر

استمارة تحكيم

موضوع الدراسة:

مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة

مرحلة التعلم الابتدائي

يطيب لي أن أتقدم لكم بجزيل الشكر والعرفان على جهودكم التي تبذلونها، ونفيدكم علما بأننابصدد القيام بدراسة ميدانية في إطار بحث مكمل لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم تحت عنوان:**تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.**

ونظرا لخبرتكم العلمية والعملية نود وضع هذه المقياس بين أيديكم لتحكيمه، بغرض التأكد من مدى إمكانية البنود على قياس موضوع الدراسة، وكذا نرجومنكم تعديل ماترونه أنتم مناسب

وتقبل منا فائق التقدير والاحترام

من إعداد الطالبة: **تحت إشراف الدكتور:**

– لوصيف إيمان – رابحي إسماعيل

– الأستاذ المحكم:

الاسم واللقب: .....

الرقم	العبارات	تقيس	لا تقيس	إعادة الصياغة
01	عادةلا أشعر بالضيق			
02	أجد صعوبة في التحدث أمام الناس			
03	أود أن أغير أشياء في نفسي			
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي			
05	يسعد الآخرون بوجودهم معي			
06	أتضايق بسرعة في المنزل			
07	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة			
08	أنا محبوب بين أقراني			
09	عادة ما تراعي عائلتي مشاعري			
10	أستسلم بسهولة			
11	تتوقع عائلتي مني الكثير			
12	من الصعب جدا أن أظل كما أنا			
13	تختلط علي عادة الأشياء في حياتي			
14	يتبع أصدقائي أفكاري عادة			
15	لا أقدر نفسي حق قدرها			
16	أود كثيرا ترك المنزل			
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا			
18	مظهري ليس مقبولا مثل معظم أصدقائي			
19	إذا كان عندي رأي فإني أقوله عادة			
20	تفهمني عائلتي			
21	معظم أصدقائي محبوبون أكثر مني			
22	أشعر أن عائلتي تتحكم في حياتي			
23	لا ألقى التشجيع أحيانا في الأعمال التي أقوم بها			

24	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر			
25	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي			

ملحق رقم(06)

مقياس تقدير الذات لكوبر سميث في صورته النهائية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة –

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: العلوم الاجتماعية

تخصص:علم النفس المدرسي وصعوبات التعلم المستوى: ثانية ماستر

موضوع الدراسة:

مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة

مرحلة التعلم الابتدائي

التعليمات

الرجاء منك عزيز التلميذ وضع علامة (X) في الخانة التي تحمل "تنطبق "إذا كانت العبارة تصف ما تشعر به، أما إذا كانت العبارة لاتصف ما تشعر به فضع العلامة (X) في الخانة التي تحمل كلمة "لا تنطبق".

مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة فأي إجابة تعتبر طالما هي تعبر عن شعورك الحقيقي.

الرقم	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
01	عادةلا أشعر بالضيق في المدرسة		
02	أجد صعوبة في التحدث أمام الناس		
03	أحب أن أغير أشياء في نفسي		
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي		

05	يفرح الآخرون بوجودهم معي		
06	أتضايق بسرعة في المنزل		
07	أحتاج وقتا طويلا كي أعتاد على الأشياء الجديدة		
08	أنا محبوب بين أصدقائي		
09	عادة ما تحترم عائلتي مشاعري		
10	أستسلم بسهولة في المواقف الصعبة		
11	تتوقع عائلتي مني الكثير في الدراسة		
12	تختلط علي الأشياء في حياتي		
13	يحترم أصدقائي أفكاري عادة		
14	أعتقد أنني جيد بما يكفي		
15	أود كثيرا ترك المنزل		
16	أشعر بالضيق من إنجاز واجباتي غالبا		
17	شكلي غير مقبول مثل معظم أصدقائي		
18	أستطيع أن أقول رأي أمام الآخرين		
19	تتفهمني عائلتي		
20	معظم أصدقائي محبوبون أكثر مني		
21	أشعر أن عائلتي تتحكم في حياتي		
22	لا ألقى التشجيع أحيانا في الأعمال التي أقوم بها		
23	أرغب كثيرا أن أكون شخصا آخر		
24	لا يمكن للآخرين الاعتماد علي		

الملحق رقم: (07) يوضح قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

أسم الأستاذ	الشعبة	الجامعة
فطيمة دبراسو	علم النفس المعرفي	بسكرة
سايحي سليمة	علم النفس المعرفي	بسكرة
ساعد صباح	تقويم ومناهج	بسكرة
عائشة نحوي	علم النفس العيادي	بسكرة
كحول شيقة	علم النفس التربوي	بسكرة
عقاقبة عبد الحميد	وارشاد توجيه	بسكرة
رحيم يوسف	وارشاد توجيه	بسكرة

الملحق رقم(08):يوضح درجات صدق كل بند حسب معامل لوشي.

العبارة	صدق البند	العبارة	صدق البند	العبارة	صدق البند	العبارة	صدق البند	العبارة	صدق البند
01	0.6	06	1	11	0.6	16	0.6	21	1
02	1	07	0.6	12	0.2	17	1	22	0.6
03	1	08	1	13	0.6	18	1	23	1
04	1	09	1	14	1	19	1	24	1
05	0.6	10	0.6	15	0.6	20	1	25	1
صدق المقياس=0.78									

الملحق رقم: (09) يوضح ثبات مقياس تقدير الذات بطريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا رومباخ.

ReliabilityStatistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,277
		N of Items	12[a]
	Part 2	Value	,700
		N of Items	12[b]
	Total N of Items		24
CorrelationBetweenForms			,681
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,810
	UnequalLength		,810
Guttman Split-Half Coefficient			,777

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,736	24