الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

عنوان المذكرة:

مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (دراسة عيادية على حالات من تلاميذ المرحلة الابتدائية)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
- إيناس حريدي

تحت إشراف الدكتورة:
يمينة غسيري

السنة الجامعية: 2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر - بسكرة-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

عنوان المذكرة:

مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (دراسة عيادية على حالات من تلاميذ المرحلة الابتدائية)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
- إيناس حريدي

تحت إشراف الدكتورة:
يمينة غسيري

السنة الجامعية: 2020/2019

شكر عرفان

الحمد الله الذي بنعمته تتم الصالحات أما بعد :

تحية تقدير و احترام لكل من ساعدني في انجاز هذا العمل المتواضع

الذي نأمل أن يكون عملا يستفيد منه الجميع

شكرا للأستاذ المشرف الدكتورة **"يمينة غسيري"** التي كانت نعم السند فلها مني اخلص

التقدير و العرفان و الاحترام .

كما أتقدم بالشكر الجزيل أيضا إلى كل من ساعدني من بعيد أو قريب من أساتذة قسم علم

النفس .

و أوجه شكري إلى أفراد عينة البحث على قبولهم الإجابة على أسئلتي .

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية لمعرفة مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، و تمحورت دراستنا حول التساؤل التالي:

هل يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من مفهوم متدني لذات الأكاديمية ؟

و للإجابة على هذا التساؤل تم صياغة الفرضية التالية:

- يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تدني في مفهوم الذات الأكاديمية.

وقد تم الاعتماد على المنهج العيادي بأسلوب دراسة الحالة الملائمة لهذه الدراسة ، وتم تطبيق هذه الدراسة 3 حالات من تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية و تم اختيارهم بطريقة قصدية، بابتدائية احمد فارح ببسكرة ، خلال السنة الدراسية (2019-2020) وبعد تطبيق أداة الدراسة والمتمثلة في المقابلة المدعمة بالملاحظة، توصلنا إلى النتائج التالية:

- إن مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية منخفض.
- يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من مفهوم متدني لذات الأكاديمية.

وقد نوقشت النتائج في ضوء الجانب النظري و الدراسات السابقة، و ختمت الدراسة بخلاصة و جملة من المقترحات.

فهرس البحث

الموضوع	الصفحة
المقدمة	
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث	
1) إشكالية البحث	5
2) منهج البحث	8
3) أهمية البحث	10
4) أهداف البحث	10
5) مفاهيم البحث الأساسي	11
خلاصة	11
الفصل الثاني: صعوبات التعلم	
تمهيد	13
1) مفهوم صعوبات التعلم	13
2) المقاربات النظرية لصعوبات التعلم	15
2-1) المدخل النفسي العصبي (النظرية النيورولوجية)	15
2-2) المدخل النمائي (نظرية التأخر في النضج)	16
2-3) المدخل السلوكي	17
2-4) المدخل المعرفي (نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات)	17
3) **نسبة انتشار صعوبات التعلم**	18
4) تصنيف صعوبات التعلم	19
4-1) صعوبات التعلم النمائية	19
4-2) صعوبات التعلم الأكاديمية	21
5) خصائص صعوبات التعلم	22
5-1) الخصائص اللغوية	22
5-2) الخصائص الاجتماعية و السلوكية	23

3-5) الخصائص الحركية	23
4-5) الخصائص المعرفية	24
6) العوامل المؤدية لصعوبات التعلم	25
1-6) إصابة المخ المكتسبة	25
2-6) العوامل الوراثية	26
3-6) العوامل الكيميائية الحيوية	27
4-6) الحرمان البيئي و التغذية	27
7) المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم	28
1-7) محك التباعد	28
2-7) محك الاستبعاد	28
3-7) محك التربية الخاصة	29
4-7) محك المشكلات المرتبطة بالنضج	29
5-7) محك العلامات المورفولوجية	29
8) استراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم	30
خلاصة	33
الفصل الثالث : مفهوم الذات الاكاديمية	
تمهيد	35
1) مفهوم الذات	35
1-1) تعريفات مفهوم الذات	35
2-1) إبعاد مفهوم الذات	36
2) المقاربات النظرية لمفهوم الذات	37
1-2) نظرية الذات عند روجرز (1951)	37
2-2) نظرية مفهوم الذات عند (ماسلو 1971)	38
3) مفهوم الذات الأكاديمية	38
4) تطور نمو مفهوم الذات الأكاديمية	39
5) الملامح المميزة لمفهوم الذات الأكاديمية	40

6) العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية	41
6-1) المعلمون	41
6-2) الرفاق و مفهوم الذات	41
6-3) الدرجات التحصيلية ومفهوم الذات	42
6-4) مستوى الطموح	42
7) مفهوم الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم	43
8) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية و التحصيل الدراسي	44
خلاصة	46
الفصل الرابع: الدراسة الميدانية	
تمهيد	48
1) الدراسة الاستطلاعية	48
2) الدراسة الأساسية وحدودها	49
3) أدوات الدراسة	51
3-1) المقابلة العيادية النصف موجهة	51
3-2) الملاحظة	51
خلاصة	52
الفصل الخامس: عرض النتائج و مناقشتها	
تمهيد	54
1) عرض و مناقشة نتائج الحالة الأولى	54
2) عرض و مناقشة نتائج الحالة الثانية	57
3) عرض و مناقشة نتائج الحالة الثالثة	60
4) تحليل النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضية العامة	64
خلاصة	65
مقترحات البحث	67
قائمة المراجع	70
الملاحق	

تعد مشكلة الأطفال ذوي صعوبات التعلم من المشكلات التي يسعى لدراستها الجهاز التربوي في الدول النامية و المتقدمة على حد سواء، حيث أن هذه الصعوبات تشمل على نسبة لا باس بها من الأطفال الذين يعدون من العاديين في الذكاء و الأذكياء جدا، إلا أنهم يصنفون ضمن فئات الأطفال التي يشكل مجال التربية الخاصة، وذلك لأنهم بحاجة إلى الخدمات المنظمة و المتخصصة التي نهدف إلى سد حاجاتهم وتنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن ومساعدتهم في التكيف مع محيطهم الأسري و الاجتماعي والمدرسي.

وتزداد أهمية الاهتمام بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خطورة صعوبات التعلم التي قد تستفد جزءا كبيرا من طاقة هؤلاء الطلبة وتسبب لهم اضطرابات انفعالية تترك بصمتها على مجمل شخصياتهم، فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي ويكونون أميل إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب ، وهذا يؤثر في انجازهم المدرسي وفي مفهوم الذات لديهم، كما أن انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم يعود إلى ضعف الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات.

ويعتبر مفهوم الذات الأكاديمي هو احد الجوانب الرئيسية بمفهوم الذات العام وهو يشير إلى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد أو من تقرير الفرد عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي حيث يعتبر التحصيل الدراسي احد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ والذي يظهر فيه اثر التفوق الدراسي.

ونجد أن مفهوم الذات أهم المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي والذي يتمثل في نظرة التلميذ نحو ذاته سواء بطريقة ايجابية أو سلبية، حيث يتأثر أداء الفرد بنظرته لذاته في كل المجالات بما فيها التحصيل الأكاديمي، وبالتالي فان مفهوم الذات يعتبر سلاحا ذو حدين فهو يؤثر إيجابا أو سلبا في التحصيل حسب حالة مفهوم الذات لدى التلميذ.

ونظرة التلميذ من ذوي صعوبات التعلم بذاته وشعوره بالنجاح يساعدانه على كسب الثقة في النفس، حيث أن مفهوم الذات الايجابي يؤدي إلى إحساس التلميذ بقدراته وكفاءاته والتحصيل المرتفع، وان مفهوم الذات السلبي يشعر صاحبه بالعجز وعدم الكفاءة والفشل مما يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل المدرسي لديه.

وبالتالي فان مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدافع نحو النجاح إذا ما كانت خبراته السابقة خبرات ناجحة أو تحبطه إذا كانت خبرات السابقة خبرات فاشلة ، وهكذا يمكن القول أن مفهوم الذات يعمل عمل الدافع لدى الفرد.

ففي هذه الدراسة سنحاول معرفة مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ صعوبات التعلم الأكاديمية، ولقد قسمت الدراسة إلى قسمين:

القسم الأول: يتمثل في جانب في الجانب النظري : والذي يحتوي على ثلاث فصول:

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث وفيه عرض إشكالية ومنهج وأهمية وأهداف البحث ومفاهيم البحث الأساسي.

الفصل الثاني: بعنوان صعوبات التعلم ويتضمن من مفهومه والمقاربات النظرية ونسبة انتشاره وخصائصه والعوامل المؤدية إليه والمحكات التشخيصية واستراتيجيات المعالجة له.

الفصل الثالث: بعنوان مفهوم الذات الأكاديمية ويتضمن تعاريف مفهوم الذات وأبعاده والمقاربات النظرية له أما مفهوم الذات الأكاديمية تطرقنا لتطور ونمو مفهوم الذات الأكاديمية والملامح المميزة فيه كذلك مفهوم الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم والعلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي.

القسم الثاني: فتمثل في الجانب الميداني للدراسة وقد تضمن ما يلي:

الفصل الرابع: وهو فصل الدراسة الميدانية ويضم الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية التي تتضمن الحدود الزمانية والمكانية والبشرية للمجتمع وعينة البحث ، والأدوات المستخدمة في الدراسة وهي المقابلة العيادية والمدعمة بملاحظة.

الفصل الخامس: وجاء فيه عرض ومناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، في ضوء ما جاء في الجانب النظري وأخيرا الخلاصة عامة للبحث وتزويده ببعض المقترحات .

الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث

1) إشكالية البحث
2) منهج البحث
3) أهمية البحث
4) أهداف البحث
5) مفاهيم البحث الأساسي

- خلاصة

1) إشكالية البحث:

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية وتعليمية يقع على عاتقها المسؤولية الأولى في تنمية جميع جوانب شخصية التلاميذ وقدراتهم العقلية والإبداعية من اجل تكوين كفاءات قادرة على تطوير المجتمع، لكن ما لحظ في الآونة الأخيرة على المنظمة التربوية أنها تعاني من مجموعة من المشكلات التعليمية أهمها دروس خصوصية، تدني في مستوى التحصيل، رسوب، تأخر مدرسي، فشل مدرسي، غياب متكرر، تسرب، عنف مدرسي، الغش في الامتحانات... ومن بين المشكلات المدرسية ألافتة للانتباه في عصرنا الحالي مشكلات صعوبات التعلم، وتكمن خطورة هذه المشكلة في كونها صعوبات خفية، فالأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر شاذة تستوجب تقديم معالجة خاصة، بحيث لا يجد المعلمون ما يقدم لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء، وقد تكون النتيجة الطبيعية لمثل هذه الممارسات تكرار الفشل والرسوب وبالتالي التسرب من المدرسة (الاحرش، (2008)، ص 3).

كما أثبتت بعض الدراسات أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في نظم التعليم العربية مرتفعة مقارنة بالنسبة العالمية،ففي دراسة جمال فايد (2003) قدرت نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات ب28 % في المرحلة الابتدائية في مجتمعنا العربي هذه النسبة تتطلب تضافر الجهود المخلفة للتعرف عليها وتحديد ذوي صعوبات التعلم من خلال إجراءات محددة ليتسنى لنا تقديم الخدمات والرعاية لهم (عروي، (2018)، ص 22).

فما يحتاجه هؤلاء التلاميذ هو وجود لبيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها وتقليص مواطن الضعف المحددة لديهم لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها بالإضافة إلى استراتيجيات تعليمية أو الأساليب التي سوف تساعدهم في السير في دراستهم وفقا لقدراتهم العقلية.

فيعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نموا متسارعا واهتماما متزايدا بحيث أصبح محورا للعديد من الأبحاث و الدراسات،إذ كان اهتمام التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية،ولكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي والذين يعانون من مشكلات تعليمية ويظهر أحيانا مشاكل انفعالية وسلوكية قد تؤثر في انجازهم المدرسي وفي مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، كما أن انخفاض التحصيل الأكاديمي لديهم قد يعود إلى ضعف الثقة بالنفس وانخفاض التقدير الذاتي لديهم (الريموني، (2008)، ص 15).

وفي هذا الإطار هناك العديد من الدراسات التي انصبت اهتماماتها حول هذا الموضوع من بينها، يذكر شيبمان (1988) إن إدراك ذوي صعوبات التعلم لمفهوم ذاتهم الأكاديمي اقل بكثير من أقرانهم العاديين ويظل كذلك حتى المرحلة الثانوية وربما يرجع ذلك لفشلهم المتكرر، فما يربط بعض الباحثين انخفاض مفهوم الذات لدى هذه الفئة بما يمتلكونه من مهارات وبعملية القبول والرفض الاجتماعي لديهم (أبو حسونة، (2004)، ص 2).

إلا أن هناك من يؤكد من علماء النفس و التربية في ضوء أساليب التعلم المفضلة لديهم أن أداء هؤلاء الفئة يتحسن وكذلك عندما تقوم برامج التدخل المبكرة باستخدام أساليب التعلم المناسبة للطلبة فان ذلك يؤثر ايجابيا على تحصيلهم الأكاديمي عموما.

فعلى الرغم من أن صعوبات التعلم عرفت بدرجة الأولى باعتبارها صعوبات أكاديمية، إلا أن العديد من المربيين يرون أن صعوبات التعلم ذات آثار وأبعاد تتجاوز المجالات الأكاديمية و انطلاقا من هذا يجب أن يتجه الاهتمام إلى مثل هذه الآثار و الأبعاد التي تتداعى لتدور حول مشكلات وصعوبات السلوك الانفعالي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية (الريموني، (2008)، ص 13،14)

حيث يرى العديد من الباحثين و المربيين انه لا يكفي أن تتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل على الآثار الاجتماعية و الانفعالية، فالجانب الانفعالي و الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم أحيانا يعانون من مشاعر الإحباط و التوتر كما قد يعانون من العزلة و ضعف القدرة على التواصل مع الآخرين كما نتوقع لديهم سلوكيات فوضوية داخل الصف وخارجه قد يصل بهم إلى العنف و الشجار مع الآخرين لأسباب بسيطة، إضافة يمكن إيجادهم اقل تقديرا لذاتهم مقارنة بالطلبة العاديين.

حيث هدفت دراسة ناي (2009) إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمية و الجسمي و الاجتماعي) وفي رفع المستوى التحصيلي، وطبق البرامج على عينة قوامها (73) طالبا من ذوي صعوبات التعلم في القراءة و الكتابة و الرياضيات و استخدام الباحث في البرامج مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في النمذجة و التعزيز الايجابي وكيفية الاستماع وطرح الأسئلة للآخرين وكيفية طلب المساعدة و السيطرة على الغضب و كيفية ممارسة الاسترخاء و أظهرت نتائج تحليل التباين (ANOVA) فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده و رفع المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة (هياجنة، (2013)، ص 195)

كما أجرى كلومك (1991) دراسة بعنوان مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم هدفت هذه الدراسة إلى محالة اكتشاف محافظة بعض الأطفال و ذوي صعوبات التعلم على مفهوم ذات مرتفع بالرغم من الصعوبات الأكاديمية لديهم تكونت عينة الدراسة (72) طالبا من مرحلة الأساسية من ذوي صعوبات التعلم ثم استخدام استبيانات خاصة Harters model للكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات و الكفاءة في المواضيع الأكاديمية و القبول الاجتماعي و كشفت نتائج تحليل هذه الاستبيانات عن النتائج التالية:

- إن غالبية الأطفال يمتلكون مفهوم ذات عام ايجابي و مفهوم ذات أكاديمي سلبي وحسب تحليل النتائج توزع الأطفال في مجموعتين :

- الأطفال ذوي مفهوم الذات العام المتدني هم أيضا ذوي مفهوم ذات أكاديمي منخفض
- الأطفال ذوي مفهوم الذات العام المرتفع هم ذوي مفهوم ذات أكاديمي منخفض (الريموني، (2007)، ص 55-56).

فمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة صعوبات التعلم هو اخذ الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام فهو يشير إلى معرفة الفرد و تفكيره في ماضيه و مستقبله الأكاديمي و هو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد أو من تقرير الفرد عن درجاته و علاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة و يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي بشكل كبير عن خبرات النجاح و الفشل التي يواجهها الطالب في السنوات الأولى من المدرسة و على تقييم الآخرين لذلك بغض النظر عن ما إذا كان ذلك التقييم صحيحا أم مبالغا فيه، كما يعتمد على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه و معتقداته بمدى قدرته على انجاز المهام و الأنشطة الأكاديمية المدرسة المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف و من هذا المنظور حاولنا طرح التساؤل التالي : هل يعاني تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من مفهوم متدني لذات الأكاديمية ؟

➢ فرضيات الدراسة:

- الفرضية العامة :

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من تدني في مفهوم الذات الأكاديمية.

2) منهج البحث:

إن لكل موضوع أو دراسة علمية منهجا خاصا يفرض على الباحث إتباعه كي يتمكن من الحصول على نتائج قيمة، حيث يعرف المنهج على انه الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه الباحث في دراسته لمشكلة والوصول إلى حلول لها، ويعرف أيضا على انه مجموعة من

المبادئ العامة الفعلية التي يستعين بها الباحث في حل مشكلات بحثه مستهدفا بذلك جوهر الحقيقة، والمنهج لا يضعه الباحث عشوائيا إنما يكون مرتبطا بطبيعة موضوع الدراسة،وبما أن دراستنا تتمحور حول صعوبات التعلم بشكل عام ونحن نريد دراسة مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فان انسب المناهج لدراسة هذا الموضوع المنهج الإكلينيكي فهو أفضل المناهج وأدقها واقدرها على دراسة الحالات الفردية،حيث يعرفه دانيال لاغاش) :(D.lagache) هو تناول السيرة من منظورها الخاص وكذا التعرف على مواقف وتصرفات الفرد واتجاه وضعيات معينة محاولا بذلك إعطاء معنى للتعرف على بنيتها وتكوينها كما يكشف عن الصراعات التي تحركها محاولات الفرد لحلها. (نجد، (2014-2013)، ص126).

أما حلمي المليجي فعرف المنهج الإكلينيكي: "بأنه دراسة الفرد كوحدة متكاملة متميزة عن غيرها، قد يدخل ملاحظة أساليب سلوكية معينة واستخلاص سمات شخصية خاصة ولكن الهدف هو فهم شخصية فرد معين بالذات وتقديم المساعدة إليه" (المليجي، (2001)، ص 30).

فالمنهج الإكلينيكي يركز على أسلوب دراسة الحالة، حيث يقوم على جمع بيانات ومعلومات كثيرة من حالة فردية واحدة أو عدد محدود من الحالات وذلك بهدف الوصول إلى فهم أعمق أفضل للمجتمع التي تمثله (ربحي، (د س)، ص 51).

لقد استعملنا في دراستنا المنهج الإكلينيكي للدراسة العميقة للحالات الفردية بغض النظر عن أسبابها السوي والمرضي فهو يزودنا بالفهم الصحيح والمعمق للسلوك البشري ودوافع الإنسان ومصادر قلقه، وبما أن دراستنا تهتم بمعرفة مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم فهو أفضل منهج يلائم بحثنا من اجل معرفته والدراسة المعمقة للعينة التي اخترناها بطريقة دقيقة وواضحة للوصول إلى نتيجة واضحة تبين لنا مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لتلك الحالات الذين يعانون من صعوبات التعلم.

3) الأهمية:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية المتغير الذي تتناوله، كما تبرز في أهمية الموضوع والذي يتمثل في مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ومعرفة كيفية التعامل مع هذه الفئة من اجل تنمية مفهوم الذات لديهم لزيادة التحصيل الدراسي مع الأخذ بعين الاعتبار أن مفهوم الذات الأكاديمية يعتمد بشكل كبير على خبرات النجاح والفشل التي يواجهها التلميذ، كما تركز الأهمية على مدى إدراك معرفة الطالب بمكانته الأكاديمية بين زملائه ومعتقداته بمدى قدرته على انجاز المهام الأكاديمية المتناولة وتحقيق الكفاءة لديهم وإدماجه في الوسط المدرسي بشكل طبيعي مع أقرانه، كذلك تقدم مثل هذه الدراسة التي تهتم بالجوانب النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبالأخص حول متغير مفهوم الذات الذي يعتبر متغيرا حديثا للدراسة وله من الأهمية في بيان العديد من الجوانب النفسية لدلى التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم حيث تقدم مثل هذه الدراسات صورة مقربة نوعا ما عن جوانب من المعيش النفسي المدرسي لهؤلاء التلاميذ تسمح للمعلمين وللمختصين النفسانيين والعاملين في الحقل التربوي بتقديم أحسن المساعدات المناسبة لهؤلاء التلاميذ.

4) الأهداف:

ترمي الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف التي تتعلق بمفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والهدف من هذه الدراسة هو الإحاطة بالمفاهيم والأبعاد النظرية لمفهوم الذات والإجابة عن تساؤلات الدراسة، وكذلك الهدف الرئيسي هو التعرف على مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كذلك تهدف الدراسة إلى التعرف على تصورات التلاميذ حول ذاته في المجالات الأكاديمية المدرسية والتعرف على مستوى المسؤولية لدى التلاميذ ومدركاتهم حيال قيامهم بمسؤولياتهم كذلك التعرف على النظرة المستقبلية لدى التلميذ ذوي صعوبات التعلم.

5) مفاهيم البحث الأساسية:

5-1) مفهوم الذات الأكاديمية:

هي الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية والرؤية المستقبلية له وقدرته على مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها ويقاس ذلك من خلال ما يظهره ذوي صعوبات التعلم من خلال الأداة المستعملة للدراسة.

وهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث من خلال الأداة المستعملة للدراسة.

5-2) صعوبات التعلم:

هي اضطرابات في عملية التعلم الأساسية (القراءة، الكتابة، الرياضيات) والتي تعيق التقدم في عملية التعلم، كذلك هم التلاميذ الذين إيقاعهم في التعلم المنخفض مقارنة بزملائهم الناتجة عن اضطرابات في العمليات الأساسية المرتبطة بالتعلم (تفكير، انتباه، ذاكرة، قراءة، كتابة، حساب...) ويتم انتقاء هؤلاء الفئة من التلاميذ باستخدام أداة المقابلة مع المعلم وأكثر احتكاكا بتلاميذه وهو أدرى بقدراتهم العقلية وكذا بإمكانياتهم الأكاديمية والصعوبات الأكاديمية التي يتعرضون لها عن طريق المقابلة مع المعلم بالإضافة إلى تطبيق بعض الاختبارات لقياس القدرة على القراءة والكتابة وإجراء بعض الملاحظات واختبارات لمعرفة صعوبات الحساب.

خلاصة:

توصلنا إلى ضبط نظري لإشكالية الموضوع وجملة التساؤلات التي نريد البحث عنها كما تم في هذا الفصل الضبط المبدئي للمنهج الذي سوف يتم استخدامه للوصول إلى أهداف البحث.

الفصل الثاني: صعوبات التعلم

- تمهيد

1) مفهوم صعوبات التعلم
2) المقاربات النظرية لصعوبات التعلم
3) نسبة انتشار صعوبات التعلم
4) تصنيف صعوبات التعلم
5) خصائص صعوبات التعلم
6) العوامل المؤدية لصعوبات التعلم
7) المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم
8) استراتيجيات العلاجية لصعوبات التعلم

- خلاصة

تمهيد:

يعد مجال صعوبات التعلم من المجالات التي استقطبت اهتمام العديد من المختصين في علم النفس التربوي بصفة عامة و علم النفس الفئات الخاصة على وجه الخصوص وقد تزايد الاهتمام بهذا المجال في القرن العشرين فمع بدايات السبعينات من القرن الماضي أصبح هذا الموضوع مألوفا لدى جميع المشتغلين بالتربية الخاصة وذلك من اجل تقديم الخدمات التربوية و البرامج العلاجية لفئة من الأفراد يتعرضون لصور مختلفة من المشكلات التي تقف عقبة في طريق تقدمهم العلمي و تحصيلهم الدراسي و تؤدي في النهاية إلى فشلهم التعليمي و زيادة فرص تسربهم من التعليم إذن يتناول هذا الفصل مفهوم صعوبات التعلم و المقاربات النظرية لصعوبات التعلم ونسبة انتشاره و تصنيفها وخصائصها و العوامل المؤدية إليها و محكات تشخيصها و الاستراتيجيات المعالجة لها.

1) مفهوم صعوبات التعلم:

ينتمي أطفال ذوي صعوبات التعلم إلى الأطفال الذين تتوفر فيهم حالات تعتبر انحرافا واضحا عن المتوسط الذي يحدده المجتمع في القدرات و الإمكانيات العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو الحسية أو الجسمية و الصحية بحيث يترتب على هذا الانحراف نوع خاص من التربية و الخدمات معينة لتمكين هؤلاء الأفراد من تحقيق أقصى ما تسمح به طاقاتهم حيث سنعرض فيما يلي التعريفات المتعاقبة لمفهوم صعوبات التعلم والتي تتفاوت فيما بينها في تحديد طبيعة المفهوم و في درجة الموافقة و القبول عليه من قبل الأوساط التربوية (عروي ، (2017)، ص 49).

❖ **تعريف كيرك لصعوبات التعلم:**

الحالة التي يظهر صاحبها مشكلة أو أكثر في الجوانب التالية :القدرة على استخدام اللغة و فهمها كذلك القدرة على الإصغاء و التفكير و الكلام و القراءة و الكتابة أو العمليات

الحسابية البسيطة و يعود ذلك لصعوبات التعلم في عملية الإدراك والى إصابات الدماغ أو خلل بسيط في وظائف الدماغ أو صعوبات القراءة أو فقدان القدرة على الكلام بمعنى أن الصعوبة في التعلم لا تعود إلى إعاقة سمعية أو بصرية أو حركية أو عقلية أو انفعالية (السيد عبيد،(2009)، ص 20-21).

❖ **تعريف باربرا بيتمان 1964:**

لقد استفادت بيتمان (bateman) من محضر الجلسات غير المنشورة لمكتب الولاة المتحدة للتربية المنعقد في المركز الطبي لجامعة كسناس وقدمت التعريف التالي:

- الأطفال الذين يعانون من اضطراب في التعلم هم أولئك الذين يفصحون عن تباين تربوي ذي دلالة بين قدراتهم العقلية الكامنة و مستوى أدائهم الفعلي و الذي يعزى إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم التي تكون أو قد لا تكون مصحوبة بقصور واضح في وضيفة الجهاز العصبي المركزي و ليست ناتجة عن تخلف عقلي أو حرمان تربوي أو ثقافي و اضطراب انفعالي شديد أو فقدان للحواس (البطانية، (2005) ص31).

❖ **تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية (1968):**

إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من النفسية الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة و المنطوقة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع و التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية،و يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك وإلى إصابة في المخ و إلى الخلل الوظيفي الدماغي البسيط وإلى عسر القراءة أو حسبة الكلام النهائية ولا يجوز إن تكون صعوبات التعلم هذه ناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو ثقافية أو اقتصادية (القاسم، (2015)، ص 15).

نستنتج من هذه التعاريف أن صعوبات التعلم هي فئة تعاني من اضطراب في العمليات الأساسية المرتبطة بالتعليم القراءة و الكتابة و الحساب مما يؤدي إلى انخفاض في التحصيل و ظهور مشاكل نفسية عند المتعلم كالعدوانية، الإحباط، القلق، الانسحاب، الإحساس بالدونية.

2) المقاربات النظرية لصعوبات التعلم:

نظرا لحداثة البحث في مجال صعوبات التعلم فقد تمت دراسته من خلال أنظمة متعددة و قد اختلف المهتمون بدراسة ظاهرة صعوبات التعلم حول تعريفها و على أسباب الفعلية و كيفية تشخيص الأفراد الذين يعانون منها و الطرائق التربوية التي يمكن تقديمها إلى هذه الفئة و في هذا العدد هناك ثلاثة اتجاهات تسيطر على التوجيهات البحثية والنظرية في مجال صعوبات التعلم وهي:

الاتجاه النفسي العصبي و الاتجاه السلوكي التحليلي و الاتجاه المعرفي و قد انبثقت من تلك الاتجاهات الثلاثة السابقة مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم وهي:

2-1) المدخل النفسي العصبي (النظرية النيورولوجية):

نفترض هذه النظرية أن العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم إصابات مخفية و يظهر الأطفال ذوي صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بوضوح كثيرا من الإشارات العصبية البسيطة أكثر من الأطفال العاديين و يكاد ينفق المنطوين في النموذج لبنيورولوجي على أن صعوبات التعلم تنتج عن إصابات المنح المكتبية و عدم توازن قدرات التجهيز المعرفي بين نصفي المخ (السيطرة المخية) و العوامل الكيميائية و الحيوية.

- إصابة المخ المكتسبة : تؤدي إلى عدم القدرة على التنظيم و التكامل و تركيب المعلومات اللازمة للمهارات الأكاديمية مما يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبة في التعلم.
- عدم توازن قدرات التجهيز المصرفي في نصفي المخ (السيطرة المخية) :وقد أكد مؤيدو هذا الاتجاه أن صعوبات التعلم تنتج عن عدم توازن قدرات التجهيز المصرفي لدى الطفل من كونها نتيجة لعيوب مصرفية عامة حيث أن النصف الكروي الأيسر يختص بالمعالجة المتتابعة للمعلومات اللغوية و التكامل بين النصفين مطلوب و ضروري لعملية التعلم و الاضطراب الوظيفي في أي منهما بسبب حالة عدم التوازن و بالتالي صعوبات في التعلم و قد أوضح جان كاستون (1997) أن السيادة الجانبية التي يقصد بها سيطرة احد نصفي كرة المخ على النشاط أو الوظيفة ما من النشاطات ووظائف الجسم تعتبر ذات علاقة بظهور صعوبات التعلم ترجع إلى سيطرة النصف الكروي الأيمن للمخ على النصف الكروي الأيسر (عروي ،(2017) ، ص 55).

2-5) المدخل النمائي (نظرية التأخر في النضج):

يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على تعكس بطئا في نضج العمليات البحرية يذهب أصحاب هذه النظرية إلى تفسير صعوبات التعلم على أنها تعكس بطئا في نضج العمليات البحرية و الحركية و اللغوية و عمليات الانتباه التي تميز النمو المصرفي و نظرا لان كل فرد يعاني من صعوبات تعلم لديه مظاهر مختلفة من جوانب بطء النضج فان كلا منهم يختلف في معدل و أسلوب اجتيازه لمراحل النمو و نظرا لان المنهج المدرسي يفوق مستويات استعداد الأفراد الذين يعانون من عدم كفاءة المخ بدرجة ما فان هؤلاء الأفراد يفشلون في المدرسة ولم تسلم نظرية التأخر في النضج من الانتقادات حيث وجه إليها أنها تتجاهل خاصية التفاعل بين النضج و النمو مما يجعل السبب المباشر للخاصية موضوع الاهتمام غير محدد وواضح بصورة ملموسة (سليمان، (2011) ، ص 54 و 55).

2-6) المدخل السلوكي:

ينطلق هذا الاتجاه من مبدأ صعوبات البحث في العلاقات غير المرئية بين الصعوبات في التعلم وبين العجز الوظيفي في العمليات العقلية، وذلك أيضا لصعوبة إجراء التجارب على الأدمغة البشرية. ويكتفي هذا الاتجاه في البحث في الخصائص السلوكية للأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل (عدم الثقة بالنفس، والاعتمادية على الغير، والشعور بالإحباط بسبب تكرار خبرات الفشل، التقدير الزائد للغير، العدوانية والانعزالية ،النشاط الحركي الزائد، الإهمال و اللامبالاة، ضعف القدرة على التركيز والانتباه، اضطرابات الذاكرة والتفكير وصعوبة التوافق الاجتماعي).

إن المظاهر السلوكية أنفت الذكر تعتبر مدخلا للبرامج العلاجية السلوكية فبدلا من أن ينصب اهتمام العلماء على السبب غير المرئي لصعوبة (اضطراب مفاهيم مثلا)، فانه في هذا الاتجاه ينصب على تحديد الصعوبة نفسها من حيث شكلها وإبعادها وتأثيراتها على تعلم الطفل وعليه يقوم المختصون بوضع برامج العلاج السلوكي المباشرة لتلك الصعوبة نفسها ودون البحث في أسبابها لان علم النفس لا يعني علم وظائف الأعضاء.

ويعتقد السلوكيون أيضا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ولديهم عجز في الجوانب الإدراكية أو المعرفية أو الحركية والذي يؤثر على تحصيلهم لا يظهر لديهم خلل فسيولوجي في أنظمتهم العصبية والتي تقوم بوظائفها بشكل طبيعي ،وان مثل هؤلاء الأطفال يمكن معالجتهم من خلال الوسائل السلوكية البرامج التعزيزية التي تزداد تطورا وتركيزا حسب نوع الصعوبة سواء كانت عصبية أو نفسية أو نمائية (القاسم، (2015)، ص30-31).

2-7) المدخل المعرفي (نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات):

تفترض هذه النظرية أن هناك مجموعة من مكانيزمات التجهيز أو المعالجة داخل الكائن العضوي كل منها يقوم بوظيفة معينة وهذه العمليات تفترض تنظيم وتتابع على نحو معين

وتسعى هذه النظرية إلى فهم سلوك الإنسان حيث يستخدم إمكاناته العقلية والمعرفية أفضل استخدام وعندما تقدم للفرد المعلومات يجب عليه انتقاء عمليات معينة وترك أخرى في الحال من اجل انجاز المهمة المستهدفة.

وتنظر هذه النظرية إلى الدماغ الإنساني باعتباره يشبه جهاز الحاسب الآلي فكلاهما يستقبل المعلومات ويجري عليها بعض العمليات ثم يعطي وينتج بعض الاستجابات المناسبة ،لذا تركز على كيفية استقبال الدماغ للمعلومات ومن ثم تحليلها وتنظيمها وفي ضوء ذلك ترجع صعوبات التعلم وفق هذه النظرية إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر فئة تنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات.

ويشير عبد الوهاب كامل 1991 إلى أن صعوبات التعلم ترجع إلى وجود درجة ما من درجات إصابات الدماغ والتي تعد شرطا معوقا يؤدي إلى تشغيل المعلومات بصورة متتالية أو متتابعة عن طريق التعامل مع المثيرات بنظام معين محدد مسبقا بهدف الوصول إلى حل مشكلة ما أما معالجة المعلومات المتزامن و المتواقة فانه يتم في حالة وجود المعلومات أو المثيرات كوحدة واحدة (مسالة رياضية مثلا) أو إيجاد علاقات متداخلة كتعريف الوجوه أو مصفوفة المتشابهات ...الخ وأخيرا هناك تشغيل المعلومات المركب أو المتكامل وهو الذي يقوم على الوحدة بين المدخلين السابقين (الريموني، (2008) ، ص32-33).

3) نسبة انتشار صعوبة التعلم:

في دراسة التي قام بها مايكل بيست و آخرون (mykalbust&etal) أشاروا إلى وجود ما نسبته 6-8% من طلبة الصفين الثالثة الابتدائي والرابعة الابتدائي الذين يعانون من صعوبات التعلم وتؤكد دراسة مايكل بيست وآخرون أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم أعلى من نسبة الطلبة المعاقين سمعيا أو بصريا أو عقليا أو ذوي الاضطرابات الانفعالية وتشير اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعاقين (NACHC) التي شاع ذكرها في

الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن نسبة الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية تتراوح ما بين 1% و3 %.

وتشير البحوث والدراسات النفسية إلى أن الاهتمام المبكر بالطلبة ذوي صعوبات التعلم يساعد في تقليل الصعوبات و المشكلات التي قد تنتج عن صعوبات التعلم في مراحل التعليم اللاحقة الإعدادية والثانوية، ففي دراسة قام بها شيفمان (schiffman 1982) حول الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في القراءة وجد في دراسته أن الكشف المبكر والتعرف على هؤلاء الطلبة بصورة مبكرة وتقديم البرامج العلاجية الفعالة لهم في الصف الأول الابتدائي أدى إلى تحسنهم بصورة ملموسة و بنسبة تصل إلى حوالي 48% بينما تنخفض نسبة التحسن إلى 46% إذا ما تم الكشف و العلاج في الصف الثالث الابتدائي كما أن النسبة التحسن لا تتجاوز إلى 18% في حال الكشف عن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي و تقديم البرامج التربوية العلاجية في تلك المرحلة و إذا تم التشخيص و الكشف و العلاج في الصف السادس الابتدائي فان نسبة التحسن قد تصل إلى 8% فقط (كوافحة ،(2010) ،ص 21-22).

4) تصنيف صعوبات التعلم:

لعل من التصنيفات الشهيرة لصعوبات التعلم ذاك الذي ذكره كيرك و كالفنت (1983) في كتابها الشهير صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية حيث يميزان في هذا الكتاب بين صنفين من صعوبات التعلم و هما (صعوبات النمائية و صعوبات أكاديمية):

4-1) صعوبات التعلم النمائية:

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية و النفسية بحيث يظهر هذا النمو مختلفا أو فيه من خلل ما يجعل الطفل يقصر بالهمامات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، فالذي يعاني من نقص في الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة

بهاتين القدرتين ، و هذا النوع من الصعوبات يسبق الصعوبات الأكاديمية لان الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطا وثيقا بالصعوبات النمائية السابقة عليها و تصنف الصعوبات النمائية إلى صنفين (أولية و ثانوية) و فيما يلي أهم هذه الصعوبات:

- صعوبات أولية : و تشمل:

✓ صعوبات الانتباه : وتحدد الجمعية الأمريكية للطب النفسي مجموعة من المظاهر التي تدل على وجود صعوبات في الانتباه و هذه المظاهر هي:

- يخفق في إعارة الانتباه للتفاصيل أو يرتكب أخطاء طيش في الواجبات المدرسية.
- لديه غالبا صعوبات في المحافظة على الانتباه في أداء العمل أو في ممارسة الأنشطة .
- غالبا ما يبدو غير مصغي عند توجيه الحديث إليه.
- غالبا لا يتبع التعليمات ويخفق في إنهاء الواجب المدرسي أو الأعمال الروتينية.
- غالبا ما يسهل تشتيت انتباهه بمنبه خارجي.
- غالبا ما يكون لديه صعوبة في تنظيم المهام والأنشطة.
- غالبا ما يصنع أغراضا ضرورية لممارسة مهامه ولأنشطته.

✓ صعوبات الذاكرة : إن ذاكرة ذوي صعوبات التعلم غالبا ما تكون اقل كفاءة وفاعلية وخاصة الذاكرة القصيرة وذلك بسبب الافتقار إلى اشتقاق واختيار وتنفيذ الاستراتيجيات الملائمة المتعلقة بالتسميع والتنظيم والترميز وتجهيز ومعالجة المعلومات وحفظها والاحتفاظ بها.

✓ صعوبات الإدراك : يلاحظ بالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم أن استقبال المعلومات من إحدى أدوات الاستقبال يتداخل من المعلومات المستقبلة مع أداة أخرى من جهة ويكونون غير قادرين على استقبال هذه المعلومات وإحداث التكامل بينها في الوقت نفسه من جهة أخرى مما يعمل الجهاز الإدراكي أكثر من طاقته و يعجزه من القيام بوظيفته ويشير الروسان (2001) إلى أن الطالب ذوي صعوبات

التعلم يواجه مشكلة في عملية التمييز بين الشكل والأرضية لموقف ما ،كما يصعب عليه أن يدرك الشكل أو المثير ككل فهو يرى على سبيل المثال الحرف A على انه ثلاثة أجزاء غير مرتبطة كما انه يصعب عليه أن يميز الصورة الصحيحة والمعكوسة للحرف أو الأرقام أو الأشكال فهو يكتب حرف (س) هكذا. c

- صعوبات ثانوي : ويشمل على ما يلي:

✓ اللغة الشفهية : يواجه ذوو صعوبات التعلم مشكلات تتعلق بالنطق و الكلام و تظهر في عدم قدرتهم على تركيب الجمل بشكل سليم ، فغالبا ما تقتصر إجاباتهم على الأسئلة الموجهة إليهم بكلمة واحدة ويعانون من صعوبة في بناء حملة تقوم على قواعد سليمة ، كما تظهر عندهم أحيانا الإطالة في الإجابة دون الوصول إلى المطلوب ، ويظهر التلعثم و البطء الشديد في الكلام الشفهي و تكرار الأصوات بصورة مشوهة أو محرفة.

✓ اضطرابات التفكير: ويقصد بها المشكلات التي يواجهها الطفل في العمليات المعرفية اللازمة لتكوين المفهوم وتعميمه ، وربط الأفكار ببعضها لتكوين أفكار جديدة وبخاصة الأفكار المتصلة بالأمور المعنوية لضعف في عدد المفردات ، أو ضعف في تمثل المعاني الكاملة للكلمات فالطلبة ذوي صعوبات التعلم لا يستطيعون استخدام استراتيجيات بشكل عفوي ، كما أنهم غير قادرين على تكيف سلوكهم كما يفعل الطلبة الآخرون، وذلك لافتقارهم إلى مهارة السيطرة على الذات، لذلك فهم بحاجة إلى تعلم استخدام استراتيجيات التفكير لتسهيل الاستيعاب لديهم و العمل على نقل اثر التدريب إلى مواقف جديدة.

4-2) صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي المشكلات التي تظهر أصلا من قبل أطفال المدرسة ، فحين يظهر الطفل قدرة كامنة هي التعلم ، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندها يؤخذ

بعين الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو التعبير الكتابي من أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعا:

- صعوبات القراءة :

تعد صعوبات القراءة من أكثر المشكلات انتشارا و التي يمكن أن يواجهها الطلاب ذوي صعوبات التعلم ويعتقد معظم المختصين أن مثل هذه المشكلات ترتبط بالقصور في المهارات اللغوية وخاصة بما يعرف بالوعي الفونولوجي وذلك فانه إذا ما واجهت الفرد صعوبة في تجزئة الكلمات إلى مكوناتهم الصوتية فانه سوف تصادفه مشكلات جمة في تعلم القراءة ومن مظاهر صعوبات التعلم في القراءة:

- انخفاض في معدل التحصيل الدراسي بعام أو أكثر من معدل عمره العقلي.
- لديه مشكلة في طلاقة القراءة الشفهية ومن فهم ما يقرا.
- ضعف في القراءة على تحليل صوتيات الكلمات الجديدة.
- يقوم بعكس الحرف و الكلمات و المقاطع عند القراءة و كذلك عكس الحروف والأرقام عند الكتابة.
- يعانون من صعوبات في الهجاء.
- ضعف في معدل سرعة القراءة.

5) خصائص ذوي صعوبات التعلم:

5-1) الخصائص اللغوية:

قد يعاني ذوي صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة الاستقبالية و اللغة التعبيرية، كما يمكن أن يكون كلام الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم مطولا ويدور حول فكرة واحدة أو قاصرا على وصف خبرات حسية، بالإضافة إلى عدم وضوح بعض الكلام نتيجة حذف أو إبدال أو تشويه أو إضافة أو تكرار لبعض أصوات الحروف هذا بالإضافة إلى مشكلة فقدان القدرة المكتسبة على الكلام وذلك بسبب إصابة الدماغ.

5-2) الخصائص الاجتماعية و السلوكية:

يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات الاجتماعية و السلوكية والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

- النشاط الحركي الزائد.
- الحركة المستمرة و الدائمة.
- التغيرات الانفعالية السريعة.
- القهرية أو عدم الضبط.
- السلوك غير الاجتماعي.
- التكرار غير مناسب لسلوك ما.
- الانسحاب الاجتماعي.
- السلوك غير ثابت.
- تشتيت انتباهه بسهولة.
- يتغيب عن المدرسة كثيرا.
- يسئ فهم التعليمات اللفظية.
- يتصف عادة بالهدوء و الانسحاب.

5-3) الخصائص الحركية:

يظهر الأطفال ممن لديهم صعوبات في التعلم مشكلات في الجانب الحركي و من أوضح هذه المشكلات:

- المشكلات الحركية الكبيرة التي يمكن أن تلاحظ لدى هؤلاء الأطفال هي مشكلات التوازن العام و تظهر على شكل مشكلات في المشي و الخجل و الرمي و الإمساك أو القفز أو مشي التوازن.

- المشكلات الحركية الصغيرة الدقيقة و التي تظهر على شكل طفيف في الرسم والكتابة واستخدام المقص.
- يرتطم بالأشياء بسهولة و يتعثر أثناء مشيه و لا يكون متوازنا.
- يجد صعوبة في استخدام أدوات الطعام كالملعقة و الشوكة و السكين أو في استخدام يديه في التلوين.

5-4) الخصائص المعرفية:

تتمثل في الانخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من مهارات الأكاديمية الأساسية و هي:

- القراءة :

- يكرر الكلمات و لا يعرف إلى أين وصل.
- يخلط بين الكلمات و الأحرف المتشابهة.
- يستخدم أصابعه لتتبع المادة التي يقرؤها.
- لا يقرا عن طيب خاطر.
- لا يقرا بطلاقة.

- الحساب :

- يواجه صعوبة في حل المشكلات المتضمنة في القصص.
- يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.
- تصعب عليه إدراك المفاهيم الحاسبية.
- لا يتذكر القواعد الحسابية.
- يخلط بين الأعمدة و الفراغات.

- التهجئة:

- يستخدم الأحرف في الكلمة بطريقة غير صحيحة.

- تصعب عليه ربط الأصوات بالأحرف الملائمة.
- يعكس الأحرف و الكلمات.

➢ الكتابة:

- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- يستخدم تعبيرا كتابيا لا يتلاءم مع عمره الزمني.
- بطئ في إتمام الأعمال الكتابية . (بطرس ، (2009)، ص 33-34).

6) العوامل المؤدية لصعوبات التعلم:

لا تزال أسباب صعوبات التعلم غامضة و ذلك لحداثة الموضوع للتداخل بينه و بين الإعاقات العقلية من جهة و بين صعوبات التعلم و الاضطرابات الانفعالية من جهة أخرى إلا أن الدراسات و التعاريف السابقة ذكر أجمعت على ارتباط صعوبات التعلم لإصابة المخ البسيطة أو الخلل الوظيفي المخي البسيط و ترتبط هذه الإصابة بواحدة أو أكثر من العوامل الأربعة التالية و هي:

- إصابة المخ المكتسبة.
- العوامل الوراثية أو الجينية.
- العوامل الكيميائية الحيوية.
- الحرمان البيئي و التغذية.

6-1) إصابة المخ المكتسبة:

لقد افترض أن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم يعد إلى التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط و المكتسب قبل وخلال أو بعد الولادة و تتضمن أسباب ما قبل الولادة إضافة إلى العوامل الجينية ، نقص التغذية للأم خلال فترة الحمل و الأمراض التي تصيب الأم الحامل و بالتالي تؤثر على الجنين، و الحصبة الألمانية تصيب الأم خلال فترة

الثلاث الأشهر الأولى من الحمل قد تسبب أنواع من الشذوذ المختلفة و بالتالي يسبب تلف دماغي ، بالإضافة إلى النمو غير السوي للنظام العصبي للجنين بسبب تناول الأم الحامل للكحول و المخدرات خلال فترة الحمل.

وتعود الأسباب التي تحدث خلال فترة الولادة إلى تلك الظروف التي تؤثر على الطفل خلال مرحلة الولادة أو قبلها بفترة قصيرة جدا و تتضمن هذه الأسباب: نقص الأكسجين، إصابات الولادة نتيجة استخدام الأدوات الطبية الحادة و الولادة المبكرة و المتعسرة.

أما أسباب ما بعد الولادة فتتضمن : الحوادث التي تؤدي إلى ارتجاج في الدماغ منها السقوط من أعلى أو تعرض الطفل لحادث بالإضافة إلى إمراض الطفولة مثل التهاب الدماغ و التهاب السحايا والحصبة الألمانية والحمى القرمزية التي يمكن أن تؤثر على الدماغ وأجزاء أخرى من النظام العصبي.

6-2) العوامل الوراثية:

يبدأ النمو منذ أن يلقح الحيوان المنوي الذكري بويضة أنثوية و تكوين الخلية الأساسية حيث يبدأ النمو الجسدي و العقلي، و أشار علماء الوراثة أن الوراثة تتحكم في لون العينين و الشعر و لون البشرة والجلد و كثير من الخصائص الفسيولوجية سواء كانت سلبية أم ايجابية و أهم ما يتحدد بالوراثة هو جنس المولود مولود ذكر أم أنثى، و قد ثبت أن هناك بعض الأمراض الوراثية التي تنتقل بالوراثة كالضعف العقلي، وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات التعلم عند الأطفال مستقبلا.

و قد اهتمت عدة دراسات بالتعريف على اثر الوراثة على صعوبات القراءة والكتابة واللغة فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة و أجريت دراسة شاملة لعدد من الأسر، فقد قام بدراسة 276 فردا لديهم صعوبات القراءة (dyslexia) وكذلك أسرهم في السويد وجد بان

نسبة شيوع صعوبات القراءة و الكتابة والتهجئة عند الأقارب تقدم دليلا كافيا على أن مثل هذه الحالات تتواجد في الأسر و يظهر بأنها تخضع لقانون الوراثة.

6-3) العوامل الكيميائية الحيوية:

تشير الدراسات إلى الجسم الإنساني يفرز مواد كيميائية لكي يحدث توازنا داخل الجسم وهذا ما يطلق عليه بالكيمياء الحيوية ، وقد يكون ذلك متمثلا بإفرازات الغدد الصماء التي تصيب في الدم مباشرة، فالإفرازات الزائدة في الغدة الدرقية تؤدي ذلك إلى صعوبات في التعلم.

6-4) الحرمان البيئي و التغذية:

أشارت دراسات عديدة إلى نقص التغذية و الحرمان الوظيفي لها علاقة بالخلل الوظيفي البسيط بالمخ و الذي له تأثيره الكبير على معاناة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وقد استنتج كل من كيرك و كالفنت (1984) من خلال مسح دراسات عديدة إلى أن الأطفال الذين عانوا من سواء تغذية شديدة لفترة طويلة في سن مبكر يؤثر ذلك على التعلم و خاصة المهارات الأكاديمية الأساسية ويصبحون غير قادرين على الاستفادة من الخبرات المتاحة لهم بالإضافة إلى انه توجد عوامل كثيرة تؤثر على صعوبات التعلم منها العوامل غير البيولوجية والمعرفية و الانفعالية و تختلف درجة تأثير كل عامل من تلك العوامل حسب نوع صعوبات التعلم.

مما سبق ذكره يتضح لنا من خلال السيطرة على تلك الأسباب وعلاجها و الوقاية منها نستطيع أن نتغلب على ظاهرة صعوبات التعلم عند الأطفال بالإضافة إلى توفير بيئة للطفل غنية بالمثيرات المادية وكل ذلك يعزز من قدرة الطفل على التعلم وينمي إمكانياته وتزيد الدافعية لديه (بطرس ، (2009) ، ص23-25).

7) المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم:

قبل الحديث عن المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم من المفيد الإشارة إلى مجموعة من الخطوات أو المراحل التي تسهم في تحديد صعوبات التعلم و تقويمها وتخطيط علاجها وهي:

- ✓ المرحلة الأولى : تعريف الطلبة ذوي الأداء المنخفض.
- ✓ المرحلة الثانية : ملاحظة السلوك ووصفه.
- ✓ المرحلة الثالثة : إجراء تقييم غير رسمي.
- ✓ المرحلة الرابعة : قيام فريق التقييم بإجراء تقييم رسمي.
- ✓ المرحلة الخامسة : كتابة نتائج التشخيص.
- ✓ المرحلة السادسة : تخطيط البرنامج العلاجي.

7-1) محك التباعد:

يعتمد هذا المحك على تحديد الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعليمية من خلال ما يظهرونه من تباعد في احد الجوانب الثلاثة الآتية:

- تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.
- تباعد مستوى تحصيل الطفل عن معدل تحصيل الأطفال الآخرين من السن نفسها

7-2) محك الاستبعاد:

ويعتمد هذا المحك في تشخيص لصعوبات التعلم على استبعاد حالات التخلف العقلي أو الإعاقة السمعية أو البصرية أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة أو الحرمان البيئي والثقافي أو النقص في حالات فرص التعلم.

7-3) محك التربية الخاصة:

يعتمد هذا المحك على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يحتاجون إلى طرائف خاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم و تختلف عن الطرق العادية في التعليم.

7-4) محك المشكلات المرتبطة بالنضج:

من المعروف أن معدلات النمو تختلف من طفل لآخر وهذا يؤدي إلى صعوبة في تهيئة لعمليات التعلم، فالأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطئ من الإناث وهذا يجعلهم في حوالي الخامسة أو السادسة غير مستعدين أو مهيئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة و كتابة و هذا يعوق تعلمهم اللغة و بالتالي يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان ذلك يرجع إلى عوامل وراثية أم تكوينية أم بيئية.

7-5) محك العلامات المورفولوجية:

ومن خلاله يمكن الاستدلال على صعوبات التعلم من خلال التلف العضوي البسيط في المخ الذي يمكن فحصهم من خلال رسام المخ الكهربائي و ينعكس الاضطراب البسيط في وظائف المخ على الاضطرابات العقلية وعلى صعوبة الأداء الوظيفي، و من الجدير بالذكر بان الاضطرابات في وظائف المخ تنعكس سلبا على العمليات العقلية وهذا يعوق الخبرات التربوية و تطبيقها و الاستفادة منها.

و الخلاصة أن تقييم الطفل الذي يشكو بأنه يعاني من صعوبة في التعلم و تشخيصه يتطلب عددا من الإجراءات أهمها : تحديد تباعد مستوى تحصيلها هو مستوى تحصيل الطلبة العاديين كما يتطلب استبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات أو من تخلف عقلي أو حرمان بيئي ة هذه الإجراءات تعتبر ضرورية لتصميم البرنامج التعليمي المناسب الذي يلبي حجات الطفل الفردية و الذي يقوم على نوع الصعوبة و الضعف الذي يعاني منه، و عملية

التشخيص العلاجية تقوم على هذه الإجراءات التي تستخدم في تحديد صعوبات التعلم التي يعاني منها الطفل لتمكن بالتالي من تقديم التوجيهات و الإرشادات اللازمة للبرنامج العلاجي (رنا، (2015)، ص 57-58).

8) استراتجيات العلاجية لصعوبات التعلم:

تتنوع أساليب و برامج والتدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم لتشعب المشكلة و عددها و تنوع خصائصها و قد أشارت (Carolina 2006) إلى بعض الأسس العلاجية لذوي صعوبات التعلم كما يلي:

- مسايرة الأهداف للواقع.
- مناسبة الموضوعات للمتعلمين.
- الأنشطة الصفية و اللاصفية من البيئة.
- الاعتماد على الخبرة الحسية المباشرة.
- التدريب على التركيز و الانتباه.
- البدء بالمحسوسات والتدرج إلى المدرجات.
- أنشطة صفية و تمارين على ممارسة اللغة و الحديث عما رواه وسمعه.
- تنمية الدافعية عن طريق المكافئات و التشجيع.
- توضيح المادة التعليمية بالوسائل التعليمية.
- تكرار الأنشطة و التمارين و تنوعها.
- تمارين و أنشطة تعتمد على الربط وإدراك العلاقات.

و إذا كانت هذه المؤشرات تم استخلاصها بناء على برامج علاجية بصفة عامة فإننا نجد أن تعدد المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية و تطلب التركيز على كل عملية عقلية على حدا وفقا لطبيعة المشكلة و أفراد المداخل العلاجية المناسبة ، و عن فعاليات المداخل العلاجية التي تعتمد على تحسين المهارات المعريفية و أشار تورجيسن torgesen

(1982) إلى أن تلك المداخل العلاجية قد برهنت على نجاحها مع تلاميذ ذوي صعوبات التعلم و اقتراح ثلاثة مستويات للتعلم طبقا لنظرية الاستراتيجيات المعرفية وهي:

- المستوى الأول: يتضمن تعليم استراتيجيات قواعد الاستلاف في عملية الطرح و استراتيجيات التوليف الصوتي قي القراءة و هذه الاستراتيجيات التي تنطبق على نوع واحد من المهام يجب تعلمها على الرغم من أنها قابلة لتعليم.
- المستوى الثاني: يتضمن تعليم الاستراتيجيات اللازمة لتذكر المعلومات غير مترابطة مثل استراتيجيات الربط المستخدمة في الاسترجاع اللفظي، كما يتضمن مهارات كتابة الملاحظات واختبار المعلومات.
- المستوى الثالث : يتضمن تعليم الاستراتيجيات بسلوك حل المشكلات التي تستخدم في مواقف متغيرة سواء في داخل المدرسة أو خارجها و هذه الاستراتيجيات تصبح بمثابة مهارات قابلة للتعميم.

حيث قام (أليس) بتصور و إدخال أربعة استراتيجيات التفكير على مناهج تلاميذ صعوبات التعلم تشمل :

- عملية التركيز : حيث يقوم المعلم بتوضيح الإستراتيجية التي سيتم استخدامها للتلاميذ ليسهل عملية التدريس.
- عملية التشكيل : يقوم المعلم بتوضيح كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات في تعلم مهارة محددة.
- عملية التطبيق : يقوم التلميذ هنا بتطبيق الإستراتيجية بشكل مستقل.
- عملية التوسع : يتعلم التلميذ كيف يعمم ما تعلمه من استراتيجيات معرفية في حل مشكلات أخرى متشابهة.

أما روبرسون (2001) robertson فقد أكد على الإجراءات التالية لتحسين استراتيجيات التفكير لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم :

- التعرف على الخبرة السابقة الموجودة لدى هؤلاء التلاميذ لأنها تؤثر على ما سيتعلمونه مستقبلا.
- التأكيد على مفهوم الذات لدى هؤلاء التلاميذ ، فكلما كان تقديرهم لذواتهم اكبر كلما زادت قدراتهم على التعلم.
- تدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على البحث على الأخطاء التي يقعون فيها بشكل طبيعي خلال عملية التعلم.
- تعليمهم ماهية الأشياء التي عليهم الاحتفاظ بها و ماهية الأشياء التي يستثنونها خلال عملية برمجة المعلومات.
- إعطائهم دورا بارزا في عملية التعلم، فكلما كان التلميذ فعالا و مشاركا في عملية تعلمه كلما زادت قدراته على التفكير والتعلم.
- تدريبهم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية بفعالية لأنه بحاجة لتعلمها مع العلم انه لا توجد إستراتيجية واحدة تصلح لجميع الإفراد.
- مراقبة أدائهم داخل الفصل مع التشجيع المستمر.
- تشجيعهم على التعامل الايجابي مع الفشل.
- التدريب على تنظيم المواد الدراسية على شكل وحدات ذات معنى.
- التدريب على الإسهاب الذي يعني قدرة التلميذ على إعطاء اكبر عدد من الأمثلة على المفاهيم الجديدة.
- الاستفسار الدائم من التلاميذ عن استراتيجيات التي يستخدمونها في التعلم مع إعطائهم الفرصة لتحليل المعلومات و ابتكار الأفكار الجديدة مع تقيم هذه الأفكار وتشجيعهم على طرح الأسئلة.
- إن شعور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمتعة و الإبداع و العيش في البيئة الفنية يسهل عملية التعلم المعرفي و يسهل حل المشكلات الأكاديمية (جدو، (2013)، ص 60-63).

خلاصة:

خلاصة ما سبق أن الخلاف في تبني تعريف موحد لصعوبات التعلم و خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ليس ناجما عن عدم وجود مفهوم واضح و محدد لصعوبات التعلم أو اهتمام العديد من المجالات فحسب بل يرجع أيضا إلى اختلاف زاوية النظر والتركيز الذي يعول عليها في فهم صعوبات التعلم و في هذا الفصل مفاهيم مرتبطة بصعوبات التعلم والمحكات التشخيصية لتميز هذه الفئة وأيضا لتسهيل الدراسة فقد صنفت صعوبات التعلم إلى نمائية وأكاديمية و تم التركيز على صعوبات القراءة والكتابة والرضيات التعرف على خصائص هذه الفئة ودون إهمال الجانب العلاجي الذي ذكرنا فيه بعض الاستراتيجيات العلاجية لفئة صعوبات التعلم .

الفصل الثالث: مفهوم الذات الأكاديمية

- تمهيد

1)مفهوم الذات

2) المقاربات النظرية لمفهوم الذات

3)مفهوم الذات الأكاديمية

4)تطور ونمو مفهوم الذات الأكاديمية

5)الملامح المميزة لمفهوم الذات الأكاديمية

6)العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية

7)مفهوم الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم

8)العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي

- خلاصة

تمهيد:

يعد مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية إذ أن وظيفته الأساسية هي السعي لتكامل و اتساق الشخصية ليكون الفرد متكيفا مع البيئة التي يعيش فيها و جعله بهوية تميزه عن الآخرين، إذ يتناول هذا الفصل مفهوم الذات ثم النظريات المفسرة له وأشكاله و سماته لنستعرض بعد ذلك لتعريف مفهوم الذات الأكاديمية و العوامل المؤثرة في تكوينها وكذلك مفهوم الذات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.

1) مفهوم الذات:

1-1) تعريفات مفهوم الذات:

تنوعت الدراسات التي تناولت مفهوم الذات في ارتباطه مع التغيرات الأخرى في الشخصية أو في النفس البشرية من خلال علاقتهما مع محيطهما ويعتبر هذا المفهوم مظهرا مهما من مظاهر الصحة النفسية ولأهمية مفهوم الذات وكثرة الباحثين فيه ولاختلاف المنطلقات منها هؤلاء الباحثون هناك تعريفات متعددة لمفهوم الذات منها:

- تعريف روجرز: حيث يعرف روجرز مفهوم الذات بأنه ذلك التنظيم العقلي المعرفي والمفاهيم والقيم الشعورية التي تتعلق بالسمات المميزة للفرد وعلاقته المتعددة (موقف، (2008-2009)، ص 16).
- تعريف كارل روجرز :C.rojers بأنه عبارة عن هيئة منظمة من الادراكات المقبلة من طرف الوعي وهي مكونة من عناصر أهمها إدراك الفرد لذاتيته ولخصائصه وقدراته والإحساسات والمفاهيم بالذات وعلاقاتها بالآخرين والمحيط الخارجي،القيم والمزايا المدركة والمرتبطة بالتجارب والمواقف والأهداف والمثل المدركة سواء كان لها مكافئ سلبي أو ايجابي (بوعريشة، (2018-2019)، ص 48).

- تعريف علي عسكر: مفهوم الذات على انه الصورة الكلية (الأفكار والمشاعر) التي يحملها الفرد عن نفسه وهذه الصورة تتكون من خلال تفاعل الفرد مع من يتواجد في محيطه الاجتماعي بدءا بالجماعة الأولية المتمثلة بالأسرة مرورا بالمعارف والأصدقاء وانتهاء بالأشخاص المهمين في حياة الفرد (يونسي، (2011-2012)، ص 16).

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن مفهوم الذات هو المجموع الكلي لادراكات الفرد وهو صورة مركبة ومؤلفة من تفكير الفرد على نفسه وعن تحصيله وعلى خصائصه وصفاته الجسمية والعقلية والشخصية واتجاهاته نحو نفسه وغيرها وانه بهذا المعنى يمثل متغيرا هاما في الشخصية لأننا لا نستطيع أن نفهم الفرد إلا بالصورة التي يكونها عن ذاته.

1-2) إبعاد مفهوم الذات:

يعتبر ويليام جيمس (1980) أول من تكلم وبشكل واضح عن إبعاد الذات وهي:

- الذات الواقعية: وهي الذات كما يراها ويعتقد الفرد بوجودها في الواقع.
- الذات المثالية : وهي ما يتمنى الفرد أن يكون عليه.
- الذات الاجتماعية : وهي الصورة التي يعتقد الفرد بان الآخرين يتصورونها عنه.
- الذات الممتدة : وهو كل ما يشترك به الفرد مع الآخرين مثل العمل، العائلة، الوطن.

ولم يختلف كارل روجرز في تقسيمه لأبعاد الذات عن ويليام جيمس،حيث كانت تقسيماته قريبة جدا من تقسيمات جيمس، ولكن أضاف إلى تلك الأبعاد الذات المدركة، والتي تتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتمركز حول الذات باعتبارها للخبرة والسلوك وهناك من قسم الذات إلى 3 أبعاد وهي:

- الذات الجسمية.
- الذات الاجتماعية.

- الذات الانفعالية.

أما صلاح الدين أبو ناهية (1999) فيرى انه يمكن تقسيم إبعاد الذات إلى 4 أبعاد وهي:

- البعد الأكاديمي: وهو مفهوم الفرد وإدراكه لقدراته الأكاديمية المدرسية أو الجامعية ومدى شعوره بالرضا عن مستواه الدراسي وعن قيمته وأهميته داخل الفصل ودرجة مثابرته وانجازه الأكاديمي.
- البعد الجسمي: وهو مفهوم الفرد وإدراكه لمظهره وجسمه والذي يتضمن قدرات وخصائص جسمية لها اعتبار اجتماعي مثل هيئته العامة وصورة وجهه ومدى شعوره بالرضا والقناعة لما هو عليه من صفات وقدرات جسمية.
- البعد الاجتماعي: وهو مفهوم الفرد وإدراكه لعلاقاته مع الآخرين ومكانته بينهم سواء كانوا زملاء في الجامعة أو أصدقاء أو من أفراد أسرته أو من الجنس الأخر، ومدى شعوره باحترام الآخرين وثقتهم وتقبلهم له وقدرته على تكوين صداقات.
- بعد الثقة بالنفس: وهو مفهوم الفرد وإدراكه لنواحي ثقته بذاته واتزانه الانفعالي ويشير إلى مدى شعوره بالخوف والقلق والسعادة أو انه متقلب الزاج أو عصبي أو انه يضايق الآخرين أو مختلف عنهم (القنطاني، (2011)، ص 35-36).

2) المقاربات النظرية لمفهوم الذات:

تعددت النظريات التي تناول مفهوم الذات وهي:

2-1) نظرية الذات عند روجرز(1951) :

يرى روجرز أن الإنسان لديه نزعة فطرية لتحقيق الذات وتكتسب الأحداث التي تدور حول الفرد معناها من خلال ما يدركه ويفهمه الفرد من تلك الأحداث من معنى وتعامل الفرد مع واقعه يكون من خلال كيفية إدراكه وفهمه لهذا الواقع، حيث أن الفرد يعمل على تقويم

خبراته هل هي ذات قيمة موجبة أو سالبة ؟ ويدرك الخبرة التي تتماشى وتنسجم مع نزعته لتحقيق الذات باعتبارها خبرات ذات قيمة ايجابية والعكس صحيح،وبذلك يتكون لدى الفرد حاجة إلى التقدير الموجب للذات.

وكذلك تشير هذه النظرية إلى أن الذات تتكون وتتحقق من خلال النمو الايجابي وتتمثل لبعض العناصر مثل صفات الفرد وقدراته والمفاهيم التي يكونها بداخله نحو كل من ذاته والآخرين والبيئة التي يعيش فيها،وكذلك عن خبراته وعن الناس المحيطين به وهي تمثل صورة الفرد وجوهر حيويته ولذا فان فهم الإنسان لذاته له اثر كبير في سلوكه من حيث السواء أو الانحراف ولذلك فمن المهم معرفة خبرات الفرد وتجاربه وتصوراته عن نفسه وعن الآخرين.

2-2) نظرية مفهوم الذات عند (ماسلو1971):

إذ تحدث عن الذات من خلال هرم الحاجات الشهير الذي يتكون من 5 مدرجات حيث يبدأ تلك الحاجات بالحاجات الفسيولوجية وتنتهي بتحقيق الذات كما يرى أن تحقيق الذات هي مرحلة متميزة تجعل للفرد كيانه المتنقل وتميزه عن غيره من خلال قدرة هذا الفرد على تحقيق طموحاته العليا التي يرغب في الوصول إليها (حنفور ولعيس، (2018)، ص 158-159).

3) مفهوم الذات الأكاديمية:

تعددت تعاريف مفهوم الذات الأكاديمية من بينها:

- هي الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية والرؤيا المستقبلية له والوعي بقيمة الجسد وإدراكه لأبعاد القوة لديه وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها (الريموني، (2008)، ص 22).

- كذلك يتمثل مفهوم الذات الأكاديمية في المعارف والمدركات عن ذات الشخص في مواقف التحصيل أو في القدرة المدركة للذات داخل مجال أكاديمي معين (تعلب، (2017)، ص 276)
- وعرفه Liu&Wang بأنه مدركات الطلاب بكفاءته الأكاديمية والالتزام والمشاركة والاهتمام بالعمل المدرسي والذي يعبر عنه الطلاب من خلال استجابتهم على مقياس الثقة والجهد الأكاديمي واللذان يمثلان أبعاد هذا المفهوم (حسين، (2017)، ص 25).

في ضوء ما تم عرضه من تعريفات لمفهوم الذات الأكاديمية نستنتج أن مفهوم الذات الأكاديمي هو احد أشكال مفهوم الذات التي ترتبط بالجانب الأكاديمي وتتضمن تصورات الطلاب لكفاءاتهم الأكاديمية وتقييم الطلاب لقدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية ومعتقداتهم عن ما يمتلكون من مهارات تعليمية وأدائهم الأكاديمي .

4) تطور و نمو مفهوم الذات الأكاديمية:

مفهوم الذات الأكاديمية هو إدراك المتعلم لقدراته الأكاديمية في المواضع المعرفية الصفية و تعريفيه ووصفه لهذه القدرات و تحديد بالعلامة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

عندما يصل الطفل إلى مرحلة الروضة فانه يصلها باتجاهات و فعاليات و شعور و سمات متميزة فهو يصلها بحالة من عدم القدرة نتيجة لتفاعل خبرات كثيرة في الماضي عدا عن أن جميع الخبرات التي حصل عليها ليست متماثلة لحد كبير فهي أما سلبية أو ايجابية وبذلك فان مفهوم الذات الموجودة عند الطفل يتأثر تأثيرا عميقا ببعض العوامل ومنها: الجنس، مستوى تعلم الوالدين، تكوين الأسرة، السلوك الأبوي، الخلفية الثقافية، اللغة، الدين والمستوى المعيشي للأهل وكذا طريقتهم في العيش داخل المنزل.

وباختصار أن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته العقلية و المعرفية و التي تطورت عبر تنشئته الأسرية و مواقف الحياة و الخبرات محددة و بالتالي فأنها تعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا ما كانت خبراته السابقة خبرات ناجحة أو تحبطه إذا كانت خبراته السابقة خبرات فاشلة و هكذا يمكن القول إن مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدوافع لدى الفرد.

وقد لاقى مجال دراسة مفهوم الذات الأكاديمي وربطه بعدد من المتغيرات اهتماما كبيرا و بخاصة انه يتدخل في كل قرار تعليمي يتخذه الفرد في عملية الانتباه للتعلم في الموقف الصفي إلى الاختبار الذي يجريه إلى اختبار المهنة و الدراسة التي يختارها عند مواجهته للحياة (خنفور و لعيس ،(2018)، ص 160).

5) الملامح المميزة لمفهوم الذات الأكاديمية:

- اقل تنبأ بالأداء الأكاديمي.
- اقل حساسية للفروق في العوامل السياقية بسبب أن قياس مفهوم الذات لا ينصب على مهمة محددة و لكن يوجه لمستوى واسع من التحديد.
- يتم قياس مفهوم الذات على مستوى أوسع من التحديد و يتضمن كلا من تقسيمات الكفاءة و المشاعر المرتبطة بجدارة الذات، فبينما تكون تقسيمات مفهوم الذات محددة النطاق إلا أنها ليست لمهمة محددة بالإضافة إلى ذلك فإنها لا تتطلب تقييم ثقة المرء في قدرته على انجاز مهام محددة مثلما يحدث في فعالية الذات
- رأى كل من (Marsh , Walker, and Dabus ,1991) أن أحكام مفهوم الذات تقوم على أساس المقارنات الاجتماعية و المقارنات الذاتية التي وصفوها كإطار مرجعي للتأثيرات أي أنها تركز على المعلومات المستمدة من المقارنات الاجتماعية، كما تعكس تقديرات الآخرين الهامين.
- تشير الأدبيات إلى أربعة أبعاد لمفهوم الذات إحداها هو بعد فعالية الذات.

- يقاس مفهوم الذات الأكاديمي في مستوى مهمة أكثر عمومية.
- تؤكد بحوث مفهوم الذات الأكاديمي مثل بحوث craven,yeung & hesselhorn 2011 على أن هذا المفهوم لا يمثل بعدا معرفيا و تقييما للذات و لكن أيضا بعدا دافعيا و وجدانيا و تنعكس هذه الأبعاد في المفردات التي يقيس المفهوم مثل : أنا اكره مادة ما و مع ذلك أكد البعض على انه برغم من أن قدرة الشخص معلى تقييم ذاته لها ردود فعل دافعية و وجدانية إلا انه لا يجب أن تعتبر هذه السلوكيات جزء من مفهوم الذات الأكاديمي لشخص (تعلب، (2017)، ص 282-283).

6) العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات الأكاديمية:

من أهم المحددات المساهمة في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمية:

6-1) المعلمون:

إن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي علبه من مدح أو ذم تلعب دورا هاما في تشكيل مفهوم الذات لدى الطلاب، كما أن لتوقعات المعلمين من طلاب أثرا واضحا في تصوراتهم عن أنفسهم، وان هناك علاقة وثيقة متبادلة بين مفهوم الذات ايجابي عن قدراته و طاقاته عندما يكون على علم بخصائص النمو في المرحلة التي يكلف بالإشراف عليها وعندما تتوفر للمعلم ثقافة جيدة عن خصائص نمو المراهقين.

6-2) الرفاق و مفهوم الذات:

يحتاج الطفل بشكل عام و المراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بالأهمية و تساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره، فهو يبحث عن مجموعة الأتراب التي تهيئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة و المدرسة.

6-3) الدرجات التحصيلية و مفهوم الذات:

يرى معظم العلماء أن الذين يكون انجازهم المدرسي سيئا يشعرون بالنقص و نكون لديهم اتجاهات سلبية نحو الذات، وفي الوقت نفسه هناك دلائل قوية على أن الفكرة الجيدة لدى الفرد عن قدراته الضرورية للنجاح المدرسي.

فالطالب الذي يحصل على درجات ضئيلة يعتقد أن المدرسة لا يحسن الظن بقدراته و حصوله على درجات منخفضة مرة تلو الأخرى في مادة معينة يمكن أن يؤكد نفسه انه عاجزا عن فهم المادة و يمكن لهذه الأمور أن تساعد على تنمية مفهوم سلبي لاعتبار والرضا لذلك، و إن النجاح في الحصول على درجات عالية يولد شعور بالاطمئنان يتوجب على المدرسين أن يكونوا واقعيين عند القيام بعملية التقييم و ذلك لمساعدة الطالب على مواجهة المواقف التي يتعرض لها عند عجزه على تحصيل درجات مرتفعة.

6-4) مستوى الطموح:

يختلف التلاميذ اختلافا واضحا من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه، ا وان يشعرون أنهم قادرون على بلوغه، كما يختلفون في السعى لتحقيق الأهداف و يلعب مستوى الطموح دورا هاما في التأثير على مفهوم الذات فالمراهق الذي لديه مستوى مرتفع و غير واقعي يخير الفشل مما يؤدي إلى شعوره بالنقص و القلق كما ان النجاح المتكرر للتلميذ يساهم في تكوين مفهوم ايجابي عن الذات، كذلك يساهم الفشل المتكرر في تكوين مفهوم سلبي عنها، ويجعل التلميذ يفتقر إلى الثقة بقدراته، و لتنمية مفهوم الذات الايجابي لابد من الوقوف على القدرات الفردية، و معرفة الطريقة التي يتأثر بها كل طالب للوصول إلى غاية مع العمل على دراسة كل فعل وكل سلوك يصدر عن التلميذ (الناطور، (2011)، ص 30).

7) مفهوم الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم:

إن التعليم في المدرسة يتسم بعملية تفاعل ايجابية بين المعلم و طلابه و يتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة و محددة تتطلب ظروفا و شروطا مناسبة تعمل الإدارة المدرسية على تهيئتها و يؤثر ذلك في عملية التعلم نفسها و الصحة النفسية للطلاب فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم تتصف بتسلط المعلم فان هذا يؤثر في شخصية الطلاب من جهة و في نوعية تفاعلهم مع موقف التعليمي من جهة أخرى.

ومن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل غرفة الصف إلى مناهج أكاديمية يتعلق بالمباحث العلمية و الآخر غير أكاديمي، حيث يكتسب منه الطالب اتجاهات محددة مثل الانضباط الذاتي و تحمل المسؤولية و الثقة بالنفس وتعزيز مفهوم الذات،و أساليب العمل التعاوني و احترام آراء و مشاعر الآخرين.

ويتأثر مفهوم الذات الأكاديمي بالتفاعل الاجتماعي الذي يتم بالمدرسة و داخل غرفة الصف كما أن قدرات المعلمين على التفاعل الاجتماعي مع الأطفال متباينة وخذا التباين لا يؤدي إلى تباين الأطفال من حيث التحصيل فقط،بل يؤدي أيضا إلى تباين بينهم في سلوكهم و نموهم الاجتماعي و بالتالي يتأثر مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

و تذكر ليريز (lerner 2000) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان و يتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة و تدني مستوى التحصيل لديهم و فشلهم الأكاديمي و إخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية و شعورهم بالفشل و الإحباط، كل هذه الأمور تؤدي إلى انخفاض مستوى احترام و تقدير الذات لديهم و من جهة أخرى يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من عدم التقدير و التشجيع من قبل الآخرين و يشعرون بالرفض، وهذا يولد لديهم شعورا باليأس و

الإخفاق وفقدان الأمل بالمستقبل وكل هذا يؤدي سلبا في مفهوم الذات الأكاديمي لديهم في المدرسة و المنزل.

و يذكر منتغمري (montgomery 2003) أن تقدير المعلمين لمفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالبا ما يكون منخفضا مقارنة بتقدير الطلبة أنفسهم لمفهوم وذاتهم لان المعلمين يحكمون على هؤلاء الطلبة من خلال تحصيلهم الأكاديمي المتدني.

و مما سبق نلاحظ انه يوجد تدني في مفهوم الذات الأكاديمي لدي الطلبة ذوي صعوبات التعلم و السبب في ذلك يعود لتدني التحصيل لديهم و فشلهم الأكاديمي و إخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية و شعورهم بالفشل و الإحباط و بالتالي هذا يولد لديهم شعورا باليأس و فقدان الأمل بالمستقبل، لذا يجب البحث عن برامج تعمل على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي أدى هذه الفئة من الطلبة في المدرسة.

و لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، لابد من معرفة المتطلبات لتنمية هذا المفهوم وهي : الشعور بالأمان، الشعور بالهوية الذاتية، الشعور بالانتماء، الشعور بالهدف، الشعور بالكفاية الشخصية (الريموني، (2008)، ص 36-38).

8) العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية و التحصيل الدراسي:

يذكر مارش وآخرون (1995) أن تكوين مفاهيم الذات الأكاديمية أن يقارن الطلاب انجازاتهم الأكاديمية، كما يرونها بانجازات و مستويات زملائهم أو إطاراتهم المرجعية.

ونظرا لان الطلاب لديهم إطارات مرجعية مختلفة باختلاف الإطار المرجعي لكل منهم ويقوم نموذج أقطار المرجعي على أساس نظرية المقارنة الاجتماعية فالطلاب يقارنون قدراتهم الأكاديمية بأقرانهم في الفصل و يستخدمون انطباعاتهم للمقارنة الاجتماعية كأحد أسس تكوين مفهوم الذات لديهم.

وقد يكون الطالب مفهوم ذات أكاديمي منخفض نتيجة لمقارنة نفسه بطلاب أكثر قدرة منه و مفهوم ذات أكاديمي مرتفع نتيجة لمقارنة نفسه بطلاب اقل قدرة منه.

وهم في ذلك مارش و آخرون يتفقون مع نظرية هيلسون 1961 التي تقدر أن مفهوم الذات الأكاديمي للفرد ذاته للاختلاف بين إدراك الفرد لمتوسط القدرات الأكاديمية و إطاره المرجعي.

ويستخدم مفهوم الذات الأكاديمي للتفسير عن أفكار الطالب و خبراته التي تعبر عن خصائصه العقلية و المعرفية كما يشمل على معتقداته و قيمه و خبراته السابقة، كما الخبرات الدراسية و الاجتماعية التي يتعرض لها الطالب أثناء فترة دراسته لها آثار دالة ومباشرة في نمو مفهوم الذات الأكاديمي لديه ومن أكثر المتغيرات تأثير المستوى الدراسي للطلب و درجة التفاعل و المشاركة مع المعلم و الأقران(طارق، (2018)، ص 34).

ويعد التحصيل من الأبعاد الرئيسية المكونة لمفهوم الذات، وان احد التقسيمات لأبعاد مفهوم الذات هو التقسيم الذي يعتمد على مفهوم الذات الأكاديمي و يخضع التحصيل تحت إطار الأول بينما يتضمن الثاني في الجانب الجسمي و العاطفي و الاجتماعي.

لذلك فان العلاقة بين مفهوم الذات و التحصيل علاقة قوية ووثيقة إذ يمكن القول انه كلما زاد احدهما اثر في الثاني بشكل ايجابي وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض غالبا ما يميلون إلى أن يكونوا مشاعر سلبية اتجاه أنفسهم في حين يميل الأفراد ذوي التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم و مشاعر ايجابية (قحطان، (2010) ، ص 153).

كما وجد كابلن (1966) في دراسة للطلاب الزنوج ما يثبت أن الذين لديهم مفاهيم ايجابية عن الذات يميلون إلى الحصول على تحصيل مرتفع وفي عام 1964 أجرى بروك و آخرون و زملاءه دراسة تهدف ضمن ما تهدف إلى معرفة هل هناك ارتباط موجب بين

مفهوم الذات عند الطالب لتوقعات الآخرين له و إدراكهم لقدراته فقد اتضح من هذه الدراسة بان :

- تغيرات في مفهوم الذات عن القدرة الأكاديمية ترتبط بمتغير موازنة في التحصيل وان مفهوم الذات من القدرة عامل تنبؤ عن النجاح في المدرسة أفضل من فهم الذات العام.
- انه يندر أن يحصل الطالب ذو المفهوم السلبي عن الذات فوق مستوى المتوسط تحصيليا في حين أن نسبة قليلة من أولئك الذين لديهم مفاهيم ذات غالية عن القدرة إلا يحصلون على مستويات تحصيلية عالية مما قاد بروك أوفر إلى الافتراض أن الثقة في قدرة الإنسان عامل ضروري ولكنها ليست العامل الوحيد في التحصيل (طارق، (2018)، ص 45-46).

خلاصة:

من خلال ما سبق علمنا أن مفهوم الذات تنظيم وتكوين معرفي وبمثابة تقييم الفرد لنفسه من خلال التصورات والاتجاهات والمدركات الاجتماعية والأكاديمية وغيرها بما يتمثله من صفات وخصائص تنظيمية، تطورية، تقييمية، ومن خلال دراستنا الحالية لمفهوم الذات الأكاديمية يتضح لنا أن أداء المتعلم في المجال الأكاديمي وقدرته على التحصيل و تأثير الدافعية المدرسية لديه يرتبط بعوامل تلعب دورا كبيرا في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمية لديه بالنحو الايجابي أو السلبي للذات، وذلك ما سنحاول معرفته وربطه بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

- تمهيد

1) الدراسة الاستطلاعية

2) الدراسة الأساسية

3) أدوات الدراسة الأساسية

- خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية مرحلة ضرورية من مراحل البحث، يقوم بها الباحث قصد دراسة الجانب النظري واقعيا و محاولة ما أمكن استخلاص التعليمات للإشكال الذي طرح من خلال إثبات صحة القروض أن وجدت عن طريق التطبيق، ويشمل الجانب التطبيقي لبحثنا هذا على فصلين، الفصل الرابع ويمثل مدخل للجانب التطبيقي وتشمل على الدراسة الاستطلاعية للبحث وكذلك الدراسة الأساسية وأدواتها العلمية وهذا ما سنعرضه في هذا الفصل.

1) الدراسة الاستطلاعية:

تستخدم الدراسة الاستطلاعية لاستطلاع الظروف المحيطة لظاهرة مجال البحث وكشف جوانبها وأبعادها، حيث تعتبر الدراسة الاستطلاعية عملية مهمة في انجاز أي بحث علمي، فالدراسة الاستطلاعية هي بمثابة عملية استكشاف تساعد الباحث على الحصول على معلومات أولية حول موضوع البحث، كما تساعده على التأكد من صلاحية الوسائل والأدوات المنهجية والإحصائية المستخدمة من اجل ضبط وتحديد متغيرات البحث.

وفي دراستنا هذه قمنا بانتقاء عدد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ابتدائية احمد فارح لولاية بسكرة (تم اختيار هؤلاء التلاميذ وانتقائهم من طرف أساتذتهم وذلك بعد توفر بعض المظاهر من مظاهر صعوبات القراءة والكتابة والحساب أي الصعوبات الأكاديمية وذلك بتاريخ 20-03-2020).

وذلك بعد الحصول على ورقة الترخيص من الجامعة قمنا بالذهاب لأقرب ابتدائية و التي هي ابتدائية احمد فارح التي تعتبر اقرب ابتدائية لمسكننا وذلك لتسهيل علينا عملية التطبيق واختصار الوقت، ومن خلال مقابلتنا لمديرة المدرسة لأخذ الموافقة منها لإجراء الدراسة وتسهيل المهام و بعد تقديم الترخيص له تم توجيهنا للأساتذة من الثالثة إلى الخامسة

ابتدائي، فقمنا بمقابلة الأساتذة وشرح لهم سبب مجيئنا و موضوع بحثنا من اجل اختيار عدد من التلاميذ بطريقة سهلة و واضحة، لمساعدة الأساتذة قمنا بإعطائهم مظاهر صعوبات التعلم لانتقاء الحالات التي تعاني من هذه الصعوبات وبعد اختيار الحالة وللتأكد من وجود هذه المظاهر على هذه الحالة قمنا ببعض الإجراءات، وتم بروز هذه المظاهر من خلال دفاتر الحالات وقراءة بعض النصوص والقيام بعدة عمليات حسابية وإجراء بعض تقويمات لاختبار معلوماتهم في المواد الأساسية لمعرفة مدى استيعابهم ومعرفتهم للقواعد الأساسية في المواد (القراءة والكتابة والحساب)

بعد انتقاء الحالات التي تعاني من صعوبات في التعلم قمنا بإجراء مقابلة نصف موجهة و أساتذتهم من اجل معرفة شاملة للحالة والكشف عن مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

2) الدراسة الأساسية:

إن هدفنا من هذه الدراسة محاولة معرفة مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

2-1) الحدود الزمنية:

بعد إكمال الجانب النظري للدراسة انتقلنا إلى الدراسة الميدانية والتي تمت خلال الموسم الدراسي (2019-2020)، أجريت الدراسة ابتداء من اليوم الأول 2020/03/02 ودامت هذه الدراسة مدة أسبوعين.

2-2) الحدود المكانية:

حيث تم إجراء الدراسة الميدانية بابتدائية احمد فارح بولاية بسكرة، وتم مقابلة الحالات و الأساتذة في القسم والساحة.

2-3) الحدود البشرية (حالات البحث):

تمثلت حالات الدراسة في 3 حالات تتراوح أعمارهم 8_11 سنة وتم اختيارهم بطريقة قصدية والمتمثلة في:

- الحالة الأولى : (أ) ذكر/العمر: 11 سنة /المستوى الدراسي : رابعة ابتدائي .
- الحالة الثانية : (م) أنثى/العمر: 9 سنوات/المستوى الدراسي : رابعة ابتدائي.
- الحالة الثالثة : (ك) أنثى/العمر: 8 سنوات/المستوى الدراسي : ثالثة ابتدائي.

مواصفات حالات الدراسة (عينة البحث):

بعد أن تم انتقاء الحالات التي ستجرى عليهم الدراسة نأتي في هذا العنصر إلى ذكر أهم مواصفات الحالات التي تم انتقاؤها، كما سيوضح في الجدول التالي:

جدول رقم(1) : يوضح مواصفات حالات الدراسة الأساسية.

الحالات	الجنس	المستوى الدراسي	الإعادة	الترتيب الأسري	الحالة الاقتصادية	نوع الأسرة	حالة الوالدين
1	ذكر	4	2	5	متوسطة	نووية	مرتبطين
2	أنثى	4	0	3	متوسطة	نووية	مرتبطين
3	أنثى	3	0	2	متوسطة	نووية	مرتبطين

➢ التعليق على الجدول رقم (1):

يجدر الإشارة من خلال الجدول السابق إلى إن هناك حالة ذكر و حالتين، أنثى تتراوح أعمارهم بين 8-11 سنة و تتشابه ظروف الحالات من حيث حالة الوالدين بأنهم مرتبطين و نوع الأسرة نووية وتختلف الحالات من خلال السن و السنة الدراسية و أيضا الإعادة و الترتيب الأسري.

3) أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

يركز الباحث على تقنيات لجمع المعطيات والبيانات الخاصة بالظاهرة المراد دراستها، التقنية المعتمدة تتوقف أساسا على طبيعة موضوع الدراسة والهدف المراد إليه، ويتم الاعتماد في هذه الدراسة:

3-1) المقابلة العيادية النصف موجهة :

هي عبارة عن لقاء بين الفاحص و المفحوص وجها لوجه، بفرض جمع المعلومات عن الحالة و التعرف على تعبيراتها الانفعالية وأرائها من خلال حديثها من خلال جعل الحالة يعبر بحرية والإدلاء برأيها حول موضوع معين (ملحم، (2000)، ص 75).

واخترنا في هذه الدراسة أداة المقابلة العيادية نصف الموجهة تماشيا مع طبيعة موضوعنا ولقدرتها على الحصول على البيانات الموضوعية و الحصول على اكبر عدد ممكن من المعلومات المفصلة حول الحالة في إطار موجه، حيث قمنا بإجراء مقابلتين الأولى مع الحالة و الثانية مع المعلم، حيث قسم دليل المقابلة الأولى إلى محورين:

تناول المحور الأول : المعلومات الشخصية و المحور الثاني :مفهوم الذات الأكاديمية و بالنسبة للمقابلة الثانية مع المعلم، قسم دليل المقابلة إلى ثلاث محاور: المحور الأول: المعلومات العامة و المحور الثاني مظاهر صعوبات التعلم عند الحالة و المحور الثالث: مفهوم الذات الأكاديمية لدى الحالة.

3-2) الملاحظة:

وهي الاهتمام بالظاهرة بقصد تفسير و اكتشاف أسبابها حيث تكمن أهميتها بالنسبة لدراستنا الحالية في جميع البيانات المتعلقة بأنماط لسلوك التي لا يمكن دراستها إلا بواسطة

هذه الأداة، حيث تعتمد على قيام الباحث في الحقل الميداني بتسجيل ما لاحظه و تجميعها، وقد قمنا باستخدامها بالموازنة مع المقابلة و ليست كأداة مستقلة بذاتها و إنما تمثلت في تسجيل ما يطرأ من سلوكات أو تغيرات انفعالية على المبحوث أثناء تطبيق المقابلة.

حيث تعتبر الملاحظة مدعمة للمقابلة لأنها تزود الباحث بمعلومات ذات دلالة بالنسبة للحالات المدروسة خاصة أثناء إجراء المقابلات و الاختبارات و المقاييس.

خلاصة:

بعدما تمت الدراسة الاستطلاعية و تعيين حدود الدراسة وأدواتها وإجراءاتها وصولا إلى انتقاء الحالات وتطبيق الإجراءات والأدوات سالفة الذكر مع كل من الحالات والمعلمين المشرفين على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وجمع ما أمكن من معلومات حول كل حالة بشكل مفصل والصعوبات الدراسية التي تواجههم داخل القسم ومستواهم الدراسي وقدراتهم التحصيلية و تقديرهم لذاتهم وتصورهم لمفهوم ذاتهم الأكاديمي، نصل في هذه المرحلة من الحث إلى خطوة عرض النتائج و مناقشتها في ضوء الإشكالية المطروحة وهذا ما سيتم بنائه في الفصل الموالي.

الفصل الخامس: عرض النتائج و مناقشتها

- تمهيد

1) عرض ومناقشة نتائج الحالة الأولى

2) عرض ومناقشة نتائج الحالة الثانية

3) عرض ومناقشة نتائج الحالة الثالثة

4) تحليل النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضية العامة

- خلاصة

تمهيد:

يعد التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، سنتطرق في هذا الفصل إلى عرض مفصل لنتائج البحث ومن خلال جمعها بتطبيق أدوات الدراسة ومن ثم نقوم بمناقشة هذه النتائج.

1) عرض و مناقشة نتائج الحالة الأولى:

1-1) تقديم الحالة (أ):

الحالة (أ) ذكر، يبلغ من العمر 11 سنة، يدرس السنة الرابعة ابتدائي، حيث أعادة السنة مرتين، وهو الابن الأصغر بين إخوته، ينحدر من عائلة ذات دخل متوسط،حالة الوالدين مرتبطين و يعيش في وسط عائلة نووية مستواه الدراسي منخفض جدا 2/10 في الثلاثي الأول.

1-2) ملخص المقابلة مع المعلمة حول الحالة (أ):

تقول المعلمة عن الحالة انه قليل الحركة وهادئ داخل القسم ويظهر عليه بعض المظاهر من مظاهر تدني مفهوم الذات لديه و ذلك يبرز في انطوائه وخجله الدائم، حيث لا يفهم التعليمات كما انه يعاني من صعوبة تعليمية في القراءة والكتابة، حيث تظهر لديه في إبدال الحروف (حزينة_زحينة) والإضافة (قديم_قاديم) والحذف (الزمان_زمان)، وكذلك الكتابة غير منظمة وذلك في حجم الحروف (الفاء والقاف) أما في مجال الحفظ والرسم فهو جيد والحساب متوسط أو اقل من المتوسط، حيث تقول المعلمة أنها تابعت الحالة من خلال بداية السنة، حيث كانت الحالة في بداية السنة انطوائي وغير اجتماعي وغير واثق من نفسه أي تقديره لذاته نظرا لمستواه المتدني وظهر ذلك في إعادته للسنة مرتين مما أدى به إلى فقدان الثقة بذاته لكنه تحسن بعد فترة وذلك بعد تعب وبذل الجهد، وأصبح اجتماعي بعض الشيء ويحب المشاركة في اللعب مع زملائه والاندماج معهم، لكن هناك بعض المظاهر لم

تزول لديه مثل الخجل والهدوء وتبدو عليه هذه المظاهر خاصة عندما اطرح عليه بعض الأسئلة.

1-3) ملخص المقابلة مع الحالة الأولى (أ):

الحالة(أ) طفل يبلغ من العمر 11 سنة، يدرس سنة الرابعة ابتدائي بابتدائية احمد فارح، يعيش مع أسرته النووية المتكونة من 5 أفراد، الحالة هي الأصغر في الأسرة مستوى أسرته الاقتصادية والاجتماعية متوسطة أما على الصعيد الدراسي التعليمي بالنسبة للحالة فهو ضعف جدا، حيث انه يعاني منذ فترة طويلة من صعوبات تعليمية جعلته يعيد السنة مرتين مما اثر على نفسيته مما أدى إلى انخفاض مفهوم الذات لديه وظهرت على نتائجه الدراسية في مادة القراءة والكتابة والرياضيات.

وفي بداية المقابلة كانت الحالة يشعر بالخجل ويتكلم بصعوبة منخفض إلا انه كان يجيب على بعض أسئلة المقابلة وبعضها كان يتردد في الإجابة عليها، حيت أشارت الحالة فيما يخص مشاكله الدراسية في عدم القدرة على القراءة

بشكل صحيح مقارنة بزملائه بالقسم، وظهرت صعوبة القراءة والكتابة لديه من خلال أعراضها الواضحة في قراءته النص الذي سبق قراءته مع زملائه في القسم وتهجئته وبطئه في القراءة وقلب وإضافة بعض الحروف الذي سبق ذكرها (الزمان_زمان، قديم_قاديم) وكذلك صعوبة في الكتابة تبين ذلك في خطه وحجم الحروف الذي يكتبها وكذلك ظهرت هذه الصعوبة من خلال الاطلاع على معدل الذي تحصل عليه في مادة اللغة العربية الذي كان ضعيف مما جعل مستواه التحصيلي في كل الفصول الدراسية منخفضة جدا ذا ما اثر عليه وعلى نفسيته وتدني مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديه وجعلهم خجول ومنطوي ومنسحب في القسم.

1-4) مناقشة نتائج الحالة (أ):

بناءا على تحليل محتوى المقابلة العيادية التي أجريت مع الحالة الأولى (أ) واستنادا للمقابلة التي أجريت مع المعلم تمكننا للوصول إلى استنتاجات وتقديرات أولية أهمها صراعات ومعاناة الحالة (أ) من مشكلات وصعوبات تعليمية أكاديمية تمثلت بوضوح شديد في التدني المستمر والمتكرر للحالة مما اثر سلبا على حالته النفسية بحيث أصبح لا يثق بنفسه ويتوقع دائما الفشل والرسوب ونتائج ضعيفة حيث أوضحت نتائج دراسة (Nagyetetal 2006) ونتائج دراسة (Iresom & Hallam 2009) ان انخفاض مستوى التحصيل الدراسي وتكرار خبرات الفشل يعتبران من الخبرات المؤلمة التي ينتقل ينتقل أثرها إلى مواقف أخرى غير مدرسية ويشعر صاحبها بالعجز وعدم الكفاءة مما يساعد على تنمية مفاهيم سلبية عن الذات لديهم (حسين محمود، (2017)، ص209)، حيث شكلت لديه صورة ومفهوم لذاته الأكاديمية متدنية باعتبار أن مفهوم الذات الأكاديمية تعتمد بشكر كبير على خبرات النجاح والفشل التي واجهها التلميذ في السنوات الأولى من المدرسة حيث يذكر كل من عبد الحميد وموسى وادهم (2013) أن ذوي صعوبات التعلم لديهم شعور عام بالدونية وانخفاض الثقة بالذات وتقديرهم المنخفض للذات (بدوي، (2016)، ص 342).

وكذلك القصور الواضح في نتائج التحصيل الدراسي وظهرت جليا في صعوبة الكتابة التي شكلت عائق أساسي في تدهور مستوى الحالة (أ) وأيضا انخفاض معدل التحصيل الدراسي وعدم تناسب نتائج التحصيل الدراسي مع قدرات وإمكانيات الحالة (أ) حيث أدى به إلى الرسوب مرتين والذي سبب له إحباط وعدم الثقة بالنفس والانطواء وتوقع نتائج ضعيفة، حيث أثبتت دراسة (1972) Schnee بعنوان علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي، هدفت هذه الدراسة تقصي العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، حيث أظهرت النتائج انه يوجد علاقة إحصائية في مفهوم الذات لدى أفراد العائلة (الحموي، (2010)، ص 184).

من هنا فان خبرات النجاح والفشل الذي مرت بها الحالة (أ) أثرت عليه مما جعلته ينفر من الدراسة ويتوقع الفشل باستمرار وهذا بدوره يجعل تقديره لذاته ضعيف ويفقده الثقة بنفسه ومنه عدم النجاح والحصول على نتائج غير مرضية وضعيفة، باعتبار أن عامل النجاح أو التحصيل الدراسي مرتبط بعامل تقدير التلميذ لذاته ، حيث أكد محمد بيومي حسن (1989) في دراسته أن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي يتممان ويعززان بعضهما البعض فالتقدير الذات المرتفع يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي يؤدي إلى زيادة تطوير الذات وكذلك تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى التحصيل الدراسي المنخفض مما يؤدي إلى انخفاض ايجابية تطوير الذات (محمد العطاء، (2014)، ص24).

من خلال إجابات الحالة (أ) تبين أن فشله الدائم في الحصول على نتائج مرضية، ورسوبه جعله يشعر بالإحباط والتوقع السلبي لذاته وعدم الثقة فيها وبالتالي الحصول على مستوى ضعيف في التحصيل الدراسي.

2) عرض ومناقشة نتائج الحالة الثانية:

2-1) تقديم الحالة الثانية (م):

الحالة (م) أنثى تبلغ من العمر9 سنوات، تدرس السنة الرابعة ابتدائي لم تعيد السنة ترتيبها الأسري الثالثة، تنحدر من عائلة ذات دخل متوسط، حالة والديها مرتبطين، تعيش في وسط عائلة نووية،مستواها الدراسي ضعيف.

2-2) ملخص المقابلة مع المعلمة حول الحالة الثانية:

تقول المعلمة عن الحالة أنها هادئة جدا داخل القسم، كانت في بداية السنة نشيطة ونتائجها متوسطة مقارنة بنتائجها الحالية تجدها دائما تفكر لا تنتبه و لا تفهم التعليمات دائما حزينة لا تتكلم كثيرا لا تحب اللاعب مع زملائها،منطوية، تحب الجلوس وحيدة، كما أنها تعاني من صعوبة في الحساب، بحيث تظهر لديها أعراض هذه الصعوبة بشكل واضح

وذلك في قلب الأرقام و عدم القدرة على الحساب و إجراء العمليات الحسابية و خاصة عملية الطرح بالرغم من بساطة العملية سواء في الأرقام الكبيرة أم الصغيرة تجد صعوبة في حلها بشكل صحيح، كذلك عدم حفظ جدول الضرب و كذلك ضعيفة في المواد الأخرى إلا أنها في الرياضيات ضعيفة جدا نظرا لأدائها و نتائجها التي تتحصل عليها في مادة الرياضيات،حيث تقول المعلمة أنها اتصلت بواليها لكن دون جدوى لتنبيههم و إخبارهم بوضع ابنتهم لكنهم يتصرفون بدن أهمية و الامبالات، وهذا يدل على أن الحالة متأثرة بالجو المنزلي مما جعلها تهمل الدراسة و تفقد الثقة بنفسها و الإحباط،رغم حضورها للحصص الاستدراكية المعدة للأطفال الذين لديهم ضعف إلا أن الصعوبة لم تتحسن بقي تحصيلها منخفض و مستواها الدراسي متدني.

2-3) ملخص المقابلة مع الحالة الثانية:

طفلة (م) تبلغ من العمر 9 سنوات تدرس الرابع ابتدائي بابتدائية احمد فارح ببسكرة تعيش آسرتها المتكونة من آب و أم و 4 إخوة (3 بنات و ذكر) وسط عائلة نووية مستواهم الاجتماعي و الاقتصادي متوسط كجميع الأسر الجزائرية، أما على الصعيد الدراسي و التعليمي بالنسبة للحالة (م) فهو اقل من المتوسط عموما،حيث أنها تعاني منذ فترة من صعوبات تعليمية ظهرت في نتائجها الدراسية و خاصة في بعض المواد و منها مادة الرياضيات خاصة في بداية المقابلة كانت الحالة مسرورة بالحوار معنا و كانت متعاونة جدا إلا أنها كانت هادئة و خجولة بعض الشيء و تجد صعوبة في الإجابة على بعض الأسئلة خاصة عندما تكون الأسئلة متعلقة بتحصيلها الدراسي و الأسئلة التي تشعرها بالإحباط و الخجل من نفسها.

وأشارت الحالة فيها يخص مشاكلها الدراسية أنها تواجه صعوبات جمة في فهم الرياضيات و إجراء العمليات الحسابية خاصة عملية الطرح مما أدى بها إلى كره المادة وهذا ظهر في رفضها جراء عملية من عمليات الطرح التي سبق و أن درستها في القسم،

ومعاناتها أيضا من الأخطاء الإملائية المتكررة على حصولها على نتائج غير مرضية بالنسبة لها و هذا ما ظهر في قولها "راني نحس ديما روحي ضعيفة في القراية و معدلي ضعيف"، مما اثر سلبا على نفسيتها و الشعور بالفشل و الإحباط كما أنها تعاني من تدني و انخفاض صورة الذات لديها و تقديرها السلبي لنفسها حيث تشعر أنها لا فائدة من تحسين مستواها الدراسي رغم بذل الجهد .

2-4) مناقشة نتائج الحالة الثانية:

بناء على تحليل محتوى المقابلة العيادية التي أجريت مع الحالة الثانية و استنادا أيضا للمقابلة التي أجريت مع المعلمة تمكنا للوصول إلى استنتاجات و تقديرات أولية أهمها معاناة و صراعات الحالة (م) من مشكلات و صعوبات تعليمية أكاديمية تمثلت بوضوح شديد في تدني المستمر و القصور الواضح في التحصيل الدراسي و ظهرت ذلك في صعوبات الكتابة (الإملاء)، باعتبار أن صعوبة الكتابة هي من الصعوبات الأكثر شيوعا بين التلاميذ في المراحل الابتدائية، حيث اجري العيني (1994) دراسته التعرف على الأخطاء الإملائية لدى طلاب الصف السادس و أظهرت نتائج هذه الدراسة الهمزة المتوسطة و المتطرفة و الألف اللينة من أكثر الموضوعات التي يخطئ الطلاب في كتابته، يلي ذلك الحروف التي تقدر زيادتها أو حذفها من الكتابة دون ارتباطها بالكلمة المنطوقة كما توصلت النتائج إلى أن الإناث اقل قدرة على إتقان الكتابة من الذكور (الخمايسة، (2016)، ص 296).

و باعتبار أن المرحلة الابتدائية مرحلة حساسة و مهمة في اكتساب المعارف بدايتها بالحروف و الكلمات و الجمل و النصوص، فالتلاميذ يجدون صعوبة في تعلمها في وقت قصير، فمعضم الأطفال يجدون صعوبة في الإملاء،حيث تبين ذلك في دراسة جلس (2004) هدفت التعرف على أخطاء الرسم الكتابي لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي، حيث تبين نتائج هذه الدراسة أن الخطأ الإملائي هو من الأخطاء الأكثر شيوعا بين التلاميذ

حيث وصل حد الشيوع في عشرين مجالا من تسعة وثلاثين مجالا (الخمايسة، (2016)، ص 299).

و أيضا انخفاض معدل التحصيل الدراسي و عدم تناسب التحصيل الدراسي مع قدرات و إمكانيات الحالة (م) وهذا اثر عليها على نفسيتها مما جعل قدراتها منخفضة مما أدى إلى انخفاض مستوى مفهوم لذاتها و تدهور مستواها ألتحصيلي، حيث بين مارش و يونغ (1997) في دراسته الطولية إلى التعرف على التعرف على العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات الأكاديمي اثر التحصيل الأكاديمي وهل التأثير الأكبر لمفهوم الذات الأكاديمي أم التحصيل الأكاديمي و ظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ايجابية وذات تأثير متبادل بين مفهوم الذات الأكاديمي و التحصيل الأكاديمي (بدوي، (2016)، ص 651-652).

حيث على لسان الحالة (م) " نحس روحي ديما ضعيفة في القراية و معدلي ضعيف و لدى مشكلة كبيرة في الرياضيات "، من خلال ما قالتها الحالة أن مفهوم الذات الأكاديمي لديها ضعيف مما سبب لها إحباط و صعوبة في الرياضيات، حيث بينت دراسة بلبل (1980) على عينة مؤلفة (207) من تلاميذ الصفوف الثالثة و الرابع و الخامس في تركية و أظهرت نتائج هذه الدراسة علاقة ايجابية بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي (إبراهيم، (2004)، ص 6).

أي أن كلما كان مفهوم الذات مرتفع كلما كان التحصيل الدراسي جيد وكلما كان مفهوم الذات الأكاديمي منخفض كلم كان مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ منخفض و هذا ما ظهر في قول الحالة (م).

3) عرض ومناقشة نتائج الحالة الثالثة (ك):

3-1) تقديم الحالة الثالثة:

الحالة (ك) أنثى تبلغ من العمر 8 سنوات تدرس السنة الثالثة ابتدائي، لم تعيد السنة رتبتها في الأسرة الثانية بين إخوتها تنحدر من عائلة ذات دخل متوسط، حالة والديها مرتبطين، تعيش في وسط عائلة نووية، مستواها الدراسي ضعيف.

3-2) ملخص المقابلة مع المعلمة حول الحالة الثالثة:

من المقابلة مع المعلمة ترى بأن الحالة تعاني من صعوبة في القراءة والكتابة منذ دخولها المدرسة (لأنها هي من تدرسها منذ السنة الأولى) حيث تقول بان الحالة كتابيا بطيئة جدا مع إمالة وانحراف عن السطر، الكلمات متلاصقة بينها، ولاحظت عليها أن مسكها للقلم مضطربة، فهي عند الكتابة لا تمسك القلم بأطراف الأصابع الثلاث (الوسطى والسبابة والإبهام) بل تدخل القلم بين الأصابع مع إرجاع المعصم إلى الوراء عند الكتابة لذا فكتابتها غير متناسقة وغير مقروءة إلا بصعوبة شديدة جدا، كذلك لاحظت المعلمة تقريبا نفس الأخطاء في القراءة أيضا، كما تقول عن سلوكاتها بأنها تلميذة مهذبة هادئة لا تشارك في القسم وهذا له علاقة بالتأتأة الخفيفة التي تعاني منها وهذا اثر عليها في دراستها وتعلمها القراءة خاصة مما أدى بها إلى عدم المشاركة في القسم وقراءة النصوص أمام زملائها بسبب خجلها الكبير في طريقة القراءة وهذا زاد من حدة الصعوبة أي صعوبة القراءة والكتابة، رغم أنها تتحصل على نقاط جيدة في الحساب وفي الحفظ، كما أن الحالة تتابع الدروس الاستدراكية ساعة ونصف تقريبا كل يوم.

3-3) ملخص المقابلة مع الحالة الثالثة:

طفلة (ك) تبلغ من العمر 8 سنوات تدرس في السنة الثالثة ابتدائي بابتدائية احمد فارح ببسكرة، تعيش مع أسرتها النووية المتكونة من أب وأم و3 إخوة (2 إناث وذكر) مستواهم الاقتصادي والاجتماعي متوسط، أما على الصعيد الدراسي التعليمي بالنسبة للحالة فهو خفيفة حيث أنها تعاني منذ فترة طويلة من مشاكل وصعوبات تعليمية ظهرت في نتائجها الدراسية خاصة في مادة القراءة والكتابة.

وفي بداية المقابلة كانت الحالة تشعر بالراحة والابتهاج بالحوار وبدأت في التعاون معنا بكل سلاسة وطلاقة إلا أن بدا عليها بعض الاضطراب وعدم الاستقرار وكثرة الالتفاف من حولها في الإجابة على بعض الأسئلة في المقابلة.

وأشارت الحالة فيما يخص مشاكلها الدراسية أنها تواجه صعوبات جمة في فهم وإدراك قواعد اللغة (النحو والصرف) مما فاقم الأمر عندها، الأخطاء الإملائية المتكررة وهذا ما ظهر في قولها "راني بطيئة في الكتيبة وندير أخطاء"، ومعاناتها أيضا في تصور وكتابة الحروف بشكل خاطئ تماما وهذا ما جاء على لسان الحالة "راني نربط الحروف يبعضها البعض ومنعرفش نفرق بين الضاد اللي تشيل واللي متشيلش والتاء المفتوحة والمربوطة والألف المقصورة والممدودة" وأيضا شعورها بالعجز في الكتابة ورسم الحروف بصورة صحيحة على السطر وهذا ما جاء في قولها "منعرفش نكتب على السطر وديما خطي معوج"، وهذا جعلها تخجل وتفقد الثقة بنفسها ولا تحب المشاركة في القسم لتفادي سخرية زملائها منها مما أدى بها بعدم التخلص من الأخطاء الموجودة في الكتابة والقراءة وأصبحت لديها نقطة سوداء وخبرة سيئة في دراستها وأصبح لديها صعوبة كبيرة فيهم (القراءة والكتابة) مما آدا بها الحصول على نتائج منخفضة ومستواها الدراسي متدني.

3-4) مناقشة نتائج الحالة الثالثة:

بناء على تحليل محتوى المقابلة العيادية التي أجريت مع الحالة (ك) و استنادا للمقابلة التي أجريت مع المعلمة تمكنا للوصول إلى استنتاجات و تقديرات أولية أهمها صراعات و مشاكل و معاناة الحالة (ك) من مشكلات و صعوبات تعليمية أكاديمية واجهتها و التي خلقت لها اثر تسبب في فقدان الثقة بالنفس و الإحباط و عدم حب الدراسة و رفض كل نقد موجه لها حتى و لو كان تلك النقد في صالحها حيث تمثلت هذه الصعوبات بوضوح شديد في التدني المستمر و المتكرر للحالة (ك) وظهر هذا القصور في نتائجها التحصيلية الدراسية، حيث بين جان (1980) في دراستها التي أجراها على عينة مكونة من (145)

تلميذ من الصفي الرابع و الخامس، و التي أظهرت نتائج هذه الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات و التحصيل الدراسي لدى المفحوصين (إبراهيم، (2006)، ص 5).

أي أن كل تلميذ لديه أفكار و معتقدات حول نفسه وهذه المعتقدات مرتبطة بخبراته الدراسية تؤثر على نفسيته، بحيث تجعله يرسم صورة و يكون مفهوم لذاته الأكاديمية و يظهربشكل واضح في نتائجه الدراسية، حيث أظهرت دراسة خطاب (1987) بعنوان اثر مفهوم الذات في التحصيل و التي أظهرت بان هناك علاقة تأثير و تأثر بين مفهوم الذات و التحصيل سواء بالسلب أو الإيجاب (إبراهيم، (2006)، ص 3).

وظهر جليا في صعوبة الكتابة التي شكلت عائق أساسي في تدهور مستوى الحالة (ك) و انخفاض معدل التحصيل، حيث جاء على لسان الحالة " راني نربط الحروف ببعضها البعض و منعرفش نفرق بين الضاد إلي تشيل ولي متشيلش و التاء المفتوحة و المربوطة و الألف المقصورة و الممدودة ومنعرفش نكتب على السطر، حيث بين الصوفي (2003) في دراسته " التعرف على أخطاء تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى في بعض المهارات الكتابية الإملائية، حيث تبين أن الأخطاء الإملائية الشائعة لدى التلاميذ هي عدم التمييز بين الألف الممدودة و الألف المقصورة و صعوبة كبيرة في كتابة الهمزة بأشكالها المختلفة و صعوبة في التمييز بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة، كما تبينت النتائج عدم وجود فرق في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير النوع و المعدل (الخمايسة، (2006)، ص 297)

من خلال ما طرحته الحالة (ك) من مشاكل كتابية هذا ما اثبت بوجود صعوبة كبيرة جدا في الكتابة مما جعل مستواها الدراسي متدني وجعلها تفشل في تحسين أدائها المدرسي، هذا ما اثر عليها نفسيا و عمليا في قدراتها.

4) تحليل النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضية العامة:

من خلال ما تم عرضه من حالات مدروسة بواسطة تحليل محتوى المقابلات تم التوصل إلى عدة نتائج تتفق مع فرضية البحث و الدراسة الحالية، حيث تبين أن تلاميذ ذي صعوبات التعلم مروا بخبرات فاشلة جعلتهم يفقدون الثقة بأنفسهم وهذا اثر على انجازهم المدرسي و تدني مستواهم ألتحصيلي و هذا للصعوبات التي يعاني منها (صعوبة القراءة و الكتابة و الحساب). فيه تعد مرحلة الطفولة أول مرحلة و تبرز أهمية هذه المرحلة من خلال اكتساب المعلومات الأولية فهي عبارة عن قاعدة تبني عليها المكتسبات و الخبرات اللاحقة فإذا مر الطفل بمرحلة الطفولة بشكل سليم و منظم تتشكل شخصيته بشكل سوي و إذا مر الفرد بتجارب سيئة جعلته يبني الأفكار و معتقدات خاطئة تجعل شخصيته غير متوازنة نظرا للخبرات الفاشلة جعلته يفقد تقدير من ذاته حيث يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي بشكل كبير على الخبرات النجاح و الفشل التي تواجهها الطالب في السنوات الأولى من المدرسة و على تقييم الأخريين له فهو إدراك الفرد تبنيه في المجالات الأكاديمية المدرسية.

و عند البحث عن أسباب تدني مفهوم الذات الأكاديمي يلاحظ أنها تنحصر في أربع مجالات التوقعات العالية جدا من الطالب. أما المجال الثالث فيتمثل في الممارسات الخاطئة للمعلمين و أما الجانب الرابع هو تدني المستوى التحصيلي للطالب حيث أن تكرار الفشل المدرسي و التحصيل المتدني يعتبران من الخبرات المؤلمة التي ينتقل أثرها إلى مواقف أخرى غير مدرسية و يشعر صاحبها بالعجز و عدم الكفاءة مما يساعد على تنمية مفاهيم سلبية عن الذات حيث يذكر ليزمر (Lerne 2000) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات فهم يشعرون بعدم الأمان و يتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة و تدني مستوى التحصيل لديهم و فشلهم الأكاديمي و إخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية و شعورهم بالفشل و الإحباط كل هذه الأمور تؤدي إلى انخفاض مستوى احترام و تقدير الذات لديهم . ومن جهة أخرى يعاني الطلبة ذوي

صعوبات التعلم من عدم التقدير و التشجيع من قبل الأخريين و يشعرون بالرفض و هذا يولد لديهم شعورا باليأس و الإخفاق و فقدان الأمل بالمستقبل و كل هذا يؤثر سلبا في مفهوم الذات الأكاديمي لديهم في المدرسة و المنزل. (الريموني، (2008)، ص 37).

و في الأخير يمكن أن نقول أن النتائج الدراسة تتفق مع الفرضية العامة التي هي أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني في مفهوم الذات الأكاديمية، غير أن النتائج المتوصل إليها لا يمكن تعميمها و هي تنطبق في حالات الدراسة الحالية.

خلاصة:

من خلال هذه الدراسة تبين أن مجال صعوبات التعلم أصبح تحدي للمدرسة الجزائرية لا يجب إنكاره و أن التكفل بذوي صعوبات التعلم و تشخيصهم أصبح ضرورة لضمان حسن تمدرس أكبر عدد ممكن من الأطفال و تفادي تهميش و ضاع فئات كثيرة من مختلف الأعمار و من جهة أخرى فان حسن إعداد الطفل قبل التمدرس ببرامج و حسن متابعة مساره الدراسي ووضع مناهج ووسائل مناسبة سوف يقلل من نسبة ارتفاع ذوي صعوبات التعلم و يتضمن تمدرس سليم و بالتالي مردود جيد للمدرسة و هذا بمساهمة فريق عمل يضم أساتذة و أطباء و نفسانيين.

هدف الدراسة الحالية المحاولة و التعرف على أكثر مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية .حيث أن مشكلة صعوبات التعلم مشكلة ذاتية ترجع إلى عوامل خارجية تؤثر بشكل كبير على تفيد الفرد (كالبيئة أو النظام التربوي) و يعد مجال صعوبات التعلم عن المجالات المهمة التي تهتم بها المجتمعات و توليها أهمية بالغة لأنها تمس الفرد أولا و المجتمع ثانيا و من خلال هذه الدراسة التي أجريناها على عينة تمثلت في 3 حالات من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمختلف أنماطها (الكتابة و القراءة و

الرياضيات) لتعرف على مفهوم الذات الأكاديمي لديهم تم التوصل إلى نتائج تبين مستوى مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و الأكاديمي و التي هي:

- استنتاج أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم منخفض.
- استنتاج أن تدني مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى ضعف مستوى التحصيل لديهم.
- استنتاج أن تدني التحصيل الدراسي لديهم مرتبط بانخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي.

مقترحات البحث:

في نهاية هذا البحث نخلص إلى جملة من المقترحات النظرية و التطبيقية في الموضوع و المتمثلة في النقاط التالية :

- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية و التربوية و أولياء الأمور إلى ضرورة معرفة مستوى مفهوم الذات لدى التلاميذ خاصة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العمل على تنمية و تعزيزه لما له من دور هام و تأثير مباشر على جميع الأنشطة التعليمية.
- ضرورة توفير الكتب الخاصة بتنمية تقدير و مفهوم الذات.
- على المعلمين مساعدة تلاميذهم من ذوي صعوبات التعلم على القراءة و الكتابة و الحساب و حثهم عليها و إثارة حماسهم و المنافسة بينهم .بما لذلك من دور في تكوين الاتجاه الايجابي فهو تقدير الذات و يؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي.
- ضرورة عقد لقاءات و ندوات الأولياء الأمور و المعلمين . لتعريفهم بخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- حث الأولياء على استخدام أساليب المعاملة الوالدية السوية في تنشئة أطفالهم ذوي صعوبات التعلم ممن يعانون من مفهوم ذات منخفض.
- يجب أن يهتم القائمون على عملية التعليمية بالكشف عن مستويات تقدير الذات لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة بهدف عمل البرامج الإرشادية و التوجيهية لتلاميذ منخفظي تقدير الذات لمساعدتهم في تكوين صورة ايجابية عن أنفسهم وتقليلهم لها ومن ثم تقديرهم لها و يتطلب ذلك وجود هيئة مخصصة في الإرشاد والتوجيه النفسي للتلاميذ داخل المدارس.
- تحسيس ولفت انتباه الفاعلين في المجال التربوي بالحجم الحقيقي لصعوبات التعلم.

- تقديم الخدمات التقنية لذوي صعوبات التعلم من حيث البرامج الإرشادية اللازمة لتنمية مفهوم الذات لديهم.
- تقديم توجيهات لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون من انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي.
- ضرورة الاهتمام بالإرشاد المتمركز حول الشخص في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- تشجيع المعلمين في الميدان التربوي على معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى طلابهم ولا سيما ذوو صعوبات التعلم منهم ومراعاتها في تطبيق طرائق التدريس والتعامل مع الطلبة الذين يفترض فيه أن يحسن مستويات التحصيل لدى الطلاب العاديين وذوو صعوبات التعلم على السواء.
- توفير المناخ المدرسي والجو النفسي الملائم للأطفال ذوي صعوبات التعلم مع شيء من المرونة في المنهج وطرق التدريس.
- التركيز على دراسة الجوانب المختلفة لشخصية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة فيما يتعلق بالفشل وتأثيره في شخصيتهم.
- ضرورة الكشف عن أخطاء التلاميذ في مراحل عمرية مبكرة من اجل حلها قبل الوقوع في أخطاء اكبر لا يمكن حلها فيما بعد.
- إجراء دراسات مسحية عن ذوي صعوبات التعلم بالمدرسة الجزائرية خاصة بالابتدائي ما دام الكشف المبكر يؤدي عموما إلى الحد من تفاقم المخاطر.
- إعداد أدوات ومقاييس تساعد في الكشف عن ذوي صعوبات التعلم لتمكينهم من تلقي برامج تعليمية تناسبهم وكذلك إعداد برامج إرشادية وعلاجية لذوي صعوبات التعلم.
- ضرورة البحث عن الجوانب الايجابية عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم مع التركيز عليها وتنميتها من اجل زرع الثقة بأنفسهم وزيادة مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

- يجب تعويد تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاعتماد على أنفسهم واشتراكم في الأنشطة التعليمية وبث الثقة في أنفسهم وزيادة دافعيتهم للتعلم.
- الاهتمام بإعطاء جو امن وحيوي عند العمل مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويتضمن ذلك إعطاءهم الحرية في التعبير عن الأفكار دون الخوف من التهديد مع الابتعاد عن التقييم الفوري ويمكن أن يتضمن أيضا التركيز على الدافعية الذاتية واستخدام التعزيز شكل مستمر.
- العمل على تنمية ميول التلاميذ ذوي صعوبات التعلم نحو المدرسة والمواد الأساسية وتنمية الرغبة لديهم والميل اتجاه النجاح والتقدم.
- إعطاء دور بارز للطفل في عملية التعلم فكلما كان الطفل فعالا ومشاركا في عملية التعلم زادت قدرته على التفكير والتعلم.
- تعريف ذوي صعوبات التعلم بالخصائص التي تميزهم عن غيرهم وتوضيح نقاط القوة ونقاط الضعف حتى يستفيدون من التغلب على الصعوبات التي يعانون منها.
- على الوالدين والمعلمين أن يقدروا دورهم الهام في عملية تنمية مفهوم الذات السوي عند الأبناء وإرشاد وتوجيه الأبناء إلى الطرق السليمة والمختلفة لاستغلال قدراتهم بشكل صحيح وسليم وبالتالي يزدادون ثقة في أنفسهم.
- توفير أخصائيين في تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية.

تسليط الضوء على ذوي صعوبات التعلم والتعريف بأنهم ليسوا معاقين ذهنيا بل هم يعانون من صعوبات يمكن تجاوزها .

قائمة المراجع

1) أسامة البطانية وآخرون (2005م ، 1425هـ): **صعوبات التعلم والنظرية والممارسة**، ط 1 دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان.

2) بطرس حافظ بطرس (2009م، 1430هـ): **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم**، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

3) تسيير كوافحة أعمر عبد الغريب (2003م، 1424هـ): **مقدمة في التربية الخاصة**، ط 1 ، دار وائل للنشر و التوزيع و الطباعة ، عمان.

4) جمال مثقال مصطفى القاسم (2015 م، 1436 هـ): **أساسيات صعوبات التعلم**، ط3، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.

5) حلمي المليجي (2001): **مناهج البحث في علم النفس**، ط1، دار النهضة العربية، لبنان.

6) طارق عبد الرؤوف (2016): **مفهوم و تقدير الذات**، ط1، دار العلوم للنشر و التوزيع ، د بلد.

7) فايز عبد الكريم الناطور (2010م): **التحفيز و مهارات التطور الذات**، ط 1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

8) فايز عبد الكريم الناطور (2011) : **التحفيز و مهارات تطوير الذات**، ط1، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان.

9) قحطان احمد الظاهر (2004) :**مفهوم الذات بين النظرية و التطبيقية**، ط 1 ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

10)ماجد بهاء الدين السيد عبيد (2009م ،1430هـ): **صعوبات التعلم و كيفية التعامل معها**، ط 1، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان.

11)ملحم ساحي (2000): **مناهج البحث في التربية و علم النفس**، ط 1، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان.

12)هيثم يوسف راشد الريموني (2008م): **أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم**، ط 1، عمان.

13)يوسف أبو قاسم الاحرش د.محمد شكل الزبيدي (2008م): **صعوبات التعلم**، ط 1، دار النشر منشور اتجاهه 17 أكتوبر ، ليبيا.

14)بوعريشة حاج (2018-2019م): **صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بمفهوم الذات لدى السنة الأولى ثانوي في ضوء حاجاتهم النفسية**، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس، تخصص صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي، جامعة سعيدة.

15)جدو عبد الحفيظ (2013-2014 م): **استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، تخصص تربية علاجية، جامعة سطيف 2.

16)رنا سام عمار (2015-2016 م): **أساليب التفكير المفضلة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم و الطلاب العاديين وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي**، مذكر لنيل شهادة الماجستير في التربية الخاصة، تخصص التربية الخاصة، جامعة دمشق.

17)فاطمة الزهراء عروي (2017-2018 م): **مشكلات تعامل الأساتذة مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال اقتراح برنامج إرشادي**، مذكرة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم الاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

18)عايدة محمد العطا (2014 م): **تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة السودان.

19)علاء سمير موسى القطناني (2011 م): **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددة الذات**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير بكلية التربية، قسم علم النفس، فلسطين.

20)دنيا موقف زيد (2008 م): **مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي**، دراسة مقارنة لدى طلبة شهادة الثانوية العامة بفرعها العلمي والأدبي، مذكرة لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، تخصص الإرشاد النفسي، جامعة دمشق.

21)يونسي تونسية (2011-2012م) : **تقدير الذات و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين و المراهقين المكفوفين**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

22)امجد محمد هياجنة و فتحية بنت محمد الشكيري (2013) : **فاعلية برنامج إرشادية جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمي**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية و النفسية، المجلد 21، عمان، العدد الأول.

23)حنان حسين محمود (2017): **مفهوم الذات الأكاديمية و مستوى الطموح الأكاديمي و علاقتهما بالاندماج الأكاديمي لدى عينة من طالبات الجامعة**، مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني.

24)صبرين صلاح تعلب (2017): **مفهوم الذات الأكاديمية و فعالية الذات الأكاديمية داخل مجال علم النفس دراسة العلاقات في نمذجة**، مجلة كلية التربية بالزقازيق، دراسات تربوية و نفسية، العدد 96 الجزء الأول.

25)محمود السعيد بدوي و احمد سعيد الأحوال (2016): **أثر برنامج تعليمي قائم على مواقف التواصل الاجتماعي في الإنتاج اللغوي ومفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم**، دراسات عربية في التربية و علم النفس، العدد 70.

26)منى الحموي (2010): **التحصيل الدراسي و علاقته بمفهوم الذات**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.

27)عمر سعود الخمايسة (2016): **مفهوم الذات لدى طلبات تخصص الإرشاد النفسي والتربوي، مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، العدد 167 الجزء الأول.

28)هشام خنفور وإسماعيل لعيس (2018): **علاقة صعوبات تعلم القراءة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي**، مجلة العلوم النفسية و التربوية ، ولاية الواد، العدد 7 الجزء الثاني .

الملاحق

الملحق الأول: نموذج مقابلات المعلمين حول حالات البحث

نموذج مقابلة المعلمة حول الحالة الأولي:

المعلمة: صباح الخير.

الباحثة: صباح الخير بالنسبة للتلميذ الذي سبق وان تحدثنا عليه هناك بعض الأسئلة وأرجو الإجابة عنها.

المعلمة: ليس هناك مشكلة.

الباحثة: ما طبيعة التخصص الذي درستيه ؟

المعلمة: بيولوجي دراسات عليا.

الباحثة: هل تلقيتي تكوين بيداغوجي ؟

المعلمة: لا.

الباحثة: ما الشهادة العلمية المؤهلة لدخولك للعمل ؟

المعلمة: 4 سنوات.

الباحثة: ما عدد سنوات التدريس لديك ؟

المعلمة: 18 سنة.

الباحثة: كيف يتصرف (ا) عندما يخطا في الإجابة ؟

المعلمة: هادئ لا يبدي أي تصرف.

الباحثة: كيف تقيم علاقته بزملائه ؟

المعلمة : اجتماعي و هادئ جدا.

الباحثة : كيف تكون ردة فعل زملائه حيال أخطائه ؟ وكيف يتصرف في مثل هذا الموقف ؟

المعلمة : يضحكون عليه أحيانا، هادئ لا يتصرف بشيء انطوائي بعض الشيء.

الباحثة : هل يندمج مع أقرانه ؟

المعلمة : نعم يندمج مع أقرانه لكنه في بداية السنة كان انطوائي ليس اجتماعي.

الباحثة : كيف تكون سلوكاته داخل القسم ؟

المعلمة : جيدة لا يتصرف بشيء هادئ و قليل الحركة.

الباحثة : هل يخرج من القسم دون إذن ؟

المعلمة : لا يخرج دون إذن.

الباحثة : هل يخفق في الإجابة دائما أحيانا ؟ و كيف يتصرف عند وقوعه في الخطأ ؟

المعلمة : في الرياضيات يجيب لكن في القراءة لا ، و لا يتصف بشيء يسكت و يطاطا رأسه.

الباحثة : ما مستواه الدراسي ؟

المعلمة : ضعيف.

الباحثة : هل توجد شواهد على إهمال أبويه في المنزل ؟

المعلمة : نعم لا يسألون عليه حتى إن استدعيتهم.

الباحثة : كيف يتصرف عند طلب منه حل واجباته المدرسية ؟

المعلمة : لا يحل واجباته إلا الرياضيات.

الباحثة : هل لديه أصدقاء في المدرسة ؟

المعلمة : نعم عنده أصدقاء.

الباحثة : ما هي المواد التي ينجح في دراستها ؟

المعلمة : الرياضيات.

الباحثة : ما هي المواد التي يرسب فيها ؟

المعلمة : جميع المواد إلا الرياضيات.

الباحثة : هل يجلس وحيدا في القسم ؟

المعلمة : يحب الجلوس وحده.

الباحثة : ماذا تلاحظ عليه في القسم ؟ هل يبدو عابس حين لا يستطع تحقيق هدفه ؟

المعلمة : هادئ في القسم ، كتوم لا يتصرف بشيء.

الباحثة : هل تلاحظ عليه التوتر؟ وكيف ؟

المعلمة : يتوتر لكن كتوم و يظهر ذلك في هدوئه.

الباحثة : كيف تقيمين حالته الانفعالية في مادة القراءة ؟

المعلمة : عندما يقرا يفرح و عندما لا يعرف القراءة يسكت و تظهر لديه ملامح الحزن.

الباحثة : كيف يكون مزاجه عندما نكون حصة الرياضيات ؟

المعلمة : منتبه إلا أنه يحب مادة الرياضيات.

الباحثة : هل تجد نفسيته مرتاحة عندما يقرا النص ؟

المعلمة :يخجل و يرفض القراءة.

الباحثة : هل هو عصبي و يثور لأتفه سبب ؟و كيف يتصرف عندما يغضب ؟

المعلمة : هادئ و قليل الغضب.

الباحثة : ماذا تلاحظ عليه في الامتحانات ؟

المعلمة : لا يوجد تركيز عند الإجابة.

الباحثة : هل يتردد في الإجابة ؟

المعلمة : نعم و كثيرا.

الباحثة : كيف تبدو لك شخصيته ؟

المعلمة : هادئ و يبدو منطوي و ذلك في تصرفاته داخل القسم.

الباحثة : هل يبدو ضعيف الثقة بالنفس ؟ كيف ؟

المعلمة : ليس لديه الثقة في نفسه و أحسه مهمش.

الباحثة : ما هي المعاملات التي يتلقاها من أصدقائه ؟

المعلمة : عادي يتصرفون معه بشكل طبيعي.

الباحثة : هل يعاني من صعوبة في التعبير عن نفسه بالكلمات ؟

المعلمة : نعم و يظهر ذلك في احمرار وجهه و يخجل.

نموذج مقابلة معلمة الحالة الثانية:

المعلمة : صباح الخير.

الباحثة : صباح الخير هناك بعض الأسئلة متعلقة بالتلميذة الذي سبق و إن تحدثنا عنها أرجو منك الإجابة عنها.

المعلمة : نعم ليس هناك مشكلة تفضلي.

الباحثة : ما طبيعة التخصص الذي درسته ؟

المعلمة : محاسبة.

الباحثة : هل تلقيتي تكوين بيداغوجي ؟

المعلمة : لا.

الباحثة : ما الشهادة العلمية المؤهلة لدخولك للعمل ؟

المعلمة : لسانس محاسبة.

الباحثة : ما عدد سنوات التدريس ؟

المعلمة : 5 سنوات.

الباحثة : كيف تتصرف عندما تخطا في الإجابة ؟

المعلمة : تصمت و يحمر وجهها.

الباحثة : كيف تتصرف عندما تعجز عن مهمة كلفتها بها ؟

المعلمة : تنطوي و أحيانا تبكي.

الباحثة : كيف تقيمين علاقتها بزملائها ؟

المعلمة : اجتماعية و عاطفية و حساسة.

الباحثة : كيف تكون ردة فعل زملائها حيال أخطائها ؟

المعلمة : عادي.

الباحثة : هل تندمج مع أقرانها ؟

المعلمة : نعم اجتماعية.

الباحثة : كيف تكون سلوكاتها داخل القسم ؟

المعلمة : هادئة.

الباحثة : هل تخرج من القسم دون إذن ؟

المعلمة : لا.

الباحثة : هل تخفق في الإجابة دائما أم أحيانا ؟ وكيف تتصرف عند وقوعها في الخطأ ؟

المعلمة : في الرياضيات نادرا ما تجيب بصحيح لكن في المواد الأخرى متوسطة ، عادي لا تتصرف بشيء.

الباحثة : ما مستواها الدراسي ؟

المعلمة : ضعيف.

الباحثة : هل توجد شواهد على إهمال أبويها في المنزل ؟

المعلمة : لا.

الباحثة : كيف تتصرف في حل واجباتها المدرسية ؟

المعلمة : لا توم بواجباتها.

الباحثة : هل لديها أصدقاء في المدرسة ؟

المعلمة : اجتماعية.

الباحثة : ما هي المواد التي تنجح في دراستها ؟

المعلمة : مواد الحفظ.

الباحثة : ما هي المواد التي ترسب في دراستها ؟

المعلمة : اللغة و الرياضيات.

الباحثة : هل تجلس وحدها في القسم ؟

المعلمة : لا اجتماعية.

الباحثة : ماذا تلاحظ عليها في القسم ؟ وهل تبدو عابسة حين لا تستطع تحقيق هدفها ؟

المعلمة : عادي تحب القراءة لكن ومستواها في الرياضيات و اللغة ضعيف.

الباحثة : هل تلاحظ عليها التوتر ؟ كيف ؟

المعلمة : أحيانا في مادة الرياضيات، و ذلك من خلال الجلوس ولا تحرك ساكنا في الإجابة

الباحثة : كيف تقيمين حالتها الانفعالية في مادة القراءة ؟

المعلمة : عادي تقرا.

الباحثة : هل تجد نفسيتها مرتاحة عندما تقرا النص ؟

المعلمة :عادي هادئة.

الباحثة : هل هي عصبية ؟ وكيف تتصرف عندما نغضب ؟

المعلمة : لا هادئة.

الباحثة : ماذا تلاحظ عليها في الامتحانات ؟

المعلمة : تحفظ لأنها في المواد التي تتطلب تفكير و تحليل ضعيفة جدا خاصة في مادة الرياضيات.

الباحثة : هل مترددة في إجاباتها ؟

المعلمة : نعم.

الباحثة : كيف تبدو لك شخصيتها ؟

المعلمة : اجتماعية حساسة و هادئة.

الباحثة : هل تبدو ضعيفة الثقة بنفسها ؟

المعلمة : نعم ضعيفة و ذلك في ترددها في الإجابة.

الباحثة : ما هي المعاملات التي تتلقاها من الآخرين و أصدقائها ؟

المعلمة : عادي.

الباحثة : هل تعاني من صعوبة في التعبير عن نفسها بالكلمات ؟

المعلمة : لا بالعكس تحب التحدث عن نفسها.

نموذج مقابلة المعلمة حول الحالة الثالثة :

المعلمة : صباح الخير.

الباحثة : صباح الخير ممكن اطرح عليك بعض الأسئلة مرتبطة بالتلميذة التي سبق و إن تحدثنا عنها ؟

المعلمة : نعم لا باس.

الباحثة : ما طبيعة تخصصك ؟

المعلمة : أدب عربي.

الباحثة : هل تلقيتي تكوين بيداغوجي ؟

المعلمة : لا.

الباحثة : ما المستوى المؤهلة لدخولك للعمل ؟

المعلمة : لسانس أدب عربي.

الباحثة : ما عدد سنوات التدريس ؟

المعلمة : 6 سنوات.

الباحثة : كيف تتصرف عندما تخطا في الإجابة ؟

المعلمة : لا تفعل شيء عادي.

الباحثة : كيف تتصرف عندما تعجز عن مهمة كلفتها بها ؟

المعلمة : تتصرف بشكل عادي لا تبالي.

الباحثة : كيف تقيمين علاقاتها مع زملائها ؟

المعلمة : اجتماعية.

الباحثة : كيف تكون ردة فعل زملائها حيال أخطائها ؟ وكيف تتصرف في مثل هذا الموضوع ؟

المعلمة : لا يبدون أي تصرف.

الباحثة : هل تندمج مع أقرانها ؟

المعلمة : نعم تندمج اجتماعية.

الباحثة : كيف تكون سلوكاتها داخل القسم ؟

المعلمة : هادئة.

الباحثة : هل تخرج من القسم دون إذن ؟

المعلمة : لا.

الباحثة : هل تخفق في الإجابة دائما أو أحيانا ؟ و كيف تتصرف عند وقوعها في الخطأ ؟

المعلمة : أحيانا و أغلبية لا تجيب على الأسئلة و تتصرف عادي لا تبالي و أحيانا تخجل

الباحثة : ما مستواها الدراسي ؟

المعلمة : اقل من المتوسط.

الباحثة : هل توجد شواهد على إهمال أبويها في المنزل ؟

المعلمة : نعم لا يدرسونها و ذلك واضح على علاماتها في سائر الأيام و تتحسن قليلا في الامتحانات.

الباحثة : كيف تتصرف في حل واجباتها ؟

المعلمة : تتصرف بإهمال لا تحضر أدواتها من اجل لا تدرس و لا تحل واجباتها.

الباحثة : هل لديها أصدقاء في المدرسة ؟

المعلمة : نعم لكن لا يحبها أصدقائها لكثرة حديثها.

الباحثة : ما هي المواد التي تنجح في دراستها ؟

المعلمة : كل المواد إلا مواد الحفظ.

الباحثة : ما هي المواد التي ترسب في دراستها ؟

المعلمة : الرياضيات و القراءة أي المواد الأساسية.

الباحثة : هل تجلس وحدها في القسم ؟

المعلمة : لا فهي اجتماعية.

الباحثة : ماذا تلاحظين عليها في القسم ؟ هل تبدو عابسة حين لا تستطع تحقيق أهدافها ؟

المعلمة : هادئة و لا تبدي أي انفعال.

الباحثة : هل تلاحظين عليها التوتر ؟ و كيف ؟

المعلمة : عند الإجابة تتوتر و تظهر عليها بعض التاتاة.

الباحثة : كيف تقيمين حالتك الانفعالية في مادة القراءة ؟

المعلمة : مرتاحة.

الباحثة : كيف يكون مزاجها عندما تكون حصة الرياضيات ؟

المعلمة : هادئة لكن لا تفهم التعليمات بسرعة.

الباحثة : ماذا تلاحظين عليها في الامتحانات ؟

المعلمة : لا تجيب في الامتحانات.

الباحثة : هل مترددة في الإجابة ؟

المعلمة : نعم مترددة.

الباحثة : كيف تبدو لك شخصيتها ؟

المعلمة : اجتماعية.

الباحثة : هل تبدو ضعيفة الثقة بالنفس ؟ و كيف ؟

المعلمة : نعم تتردد في الإجابة.

الباحثة : ما هي المعاملات التي تتلقاها من الآخرين و أصدقائها ؟

المعلمة : عادي لا يبدون أي تصرف.

الباحثة : هل تعاني من صعوبة في التعبير عن نفسها بالكلمات ؟

المعلمة :رغم أنها كثيرة الكلام لا تستطيع التحدث عن نفسها.

الملحق الثاني: نموذج المقابلات مع الحالات :

الحالة الأولى:

الحالة : صباح الخير.

الباحثة : صباح الخير كيف الحالك اليوم.

الحالة : لباس بخير.

الباحثة : جبيت نسألك شوي أسئلة و تجاوبني عليها.

الحالة : ما عليش.

الباحثة : ما اسمك ؟

الحالة : (ا. (

الباحثة : ما هو سنك ؟

الحالة : 11 سنة.

الباحثة : اذكر لي تاريخ ميلادك بالكامل ؟

الحالة : يذكر السنة فقط.

الباحثة : سمي لي رقم البيت و الحي لي تسكن فيه ؟

الحالة سمى الحي فقط.

الباحثة : هل تحفظ رقم هاتف المنزل أو احد الوالدين ؟

الحالة : لا اعرف.

الباحثة : كم يوجد لديك من الإخوة ؟

الحالة : 4 (3 بنات و ذكر.(

الباحثة : ما هو ترتيبك بين إخوتك ؟

الحالة : الأصغر.

الباحثة : ما هو اسم مدرستك ؟

الحالة : احمد فارح.

الباحثة : ما اسم معلمتك ؟

الحالة : الإجابة صحيحة.

الباحثة : كيف حالك في الدراسة ؟

الحالة : شوية (يضحك).

الباحثة : لماذا ؟

الحالة : عندي صعوبة كنقرا و نكتب.

الباحثة : ما هي المواد التي تحبها و تفضلها ؟

الحالة : الراضيات.

الباحثة : لماذا تحب الرياضيات و تفضلها على باقي المواد؟

الحالة : لأنها هي الوحيدة لنجيب مليح فيها.

الباحثة : و مادة اللغة العربية أي القراءة هل تحبها ؟

الحالة : لا منحبهاش.

الباحثة : وعلاش متحبهاش ؟

الحالة : خطراش منعرفش نقرى و نكتب مليح.

الباحثة : وعلاش متعرفش ؟

الحالة : مانيش عارف نحب نقرا و نكتب مليح بصح ما نقدرش ونحاول بصح ديما منجيبش معدل مليح فيهم عليها منحبهمش.

الباحثة: ماذا تريد أن تكون في المستقبل و لماذا ؟

الحالة: ما عرف مفكرتش.

الباحثة: ما هي الألعاب التي ت حان تلعبها في المدرسة أو مع زملائك في المدرسة في حصة الرياضة ؟

الحالة : كرة القدم.

الباحثة : هل تحب حصة الرسم ؟

الحالة : إيه ، نحب حصة الرسم لأنني اعرف الرسم.

الباحثة : كيف تشعر عندما تتحصل على معدل منخفض في المواد التي تحبها ؟

الحالة : طأطأ رأسه و خجل ، لا أحس بشيء.

الباحثة : هل تغير من زملائك المتفوقين ؟

الحالة : إيه نغير.

الباحثة : وعلاش تغير.

الحالة : نحب حتى إنا جيب كيفهم.

الباحثة : إذا وجدت صعوبة في الكتابة و علمت انك أنجزت النشاط خاطئ ، ماذا تفعل ؟

الحالة : انتظر المعلمة حتى تصححها و أصححها.

الباحثة : كيف تشعر عندما تسألك المعلمة عن شيء لا تعرف الإجابة ؟

الحالة : احزن أحيانا.

الباحثة : كيف تتصرف عندما تحزن ؟

الحالة : اجلس وحدي و أحاول حل السؤال مرة أخرى.

الباحثة : ماذا تفكر إذا لم تتمكن من فهم الدرس و حل التمرين في القسم ؟

الحالة : نقعد نفكر نفكر نفكر كمنعرفش نقل لمعلمة تفهمني مرة أخرى.

الباحثة : هل تشعر أن إجاباتك دائما خاطئة ؟

الحالة : مش ديما وكنحس بإجابتي غالطة نسنى حتان تصححها المعلمة في الصبورة.

الباحثة : هل تشارك مع زملائك في حل الأنشطة المدرسية داخل القسم ؟

الحالة: إيه نشارك مع زملائي.

الباحثة : كيف تشارك ؟

الحالة : كتعطينا لمعلمة مجموعة من التمارينات نتشاركوا كل واحد يحل تمرين.

الباحثة : كيفاه تحس روحك داخل القسم ؟

الحالة : نحس بروحي مرتاح و فرحان.

الباحثة : هل تشعر بالملل ؟

الحالة : لا.

الباحثة : هل أنت راضي عن مستواك الدراسي أي عاجبك معدلك ؟

الحالة : لا يعجبني ، و حاب نجيب 6-7-8 /10.

الحالة الثانية :

الحالة : صباح الخير.

الباحثة : صباح الخير كيف حالك اليوم.

الحالة : لباس.

الباحثة : حبيت نسألك شوية أسئلة و تجاوبني عليها.

الحالة : ما عليش.

الباحثة : ما اسمك ؟

الحالة : (م).

الباحثة : ما هو سنك ؟

الحالة : 9 سنوات.

الباحثة : اذكر تاريخ ميلادك بالكامل ؟

الحالة : يذكر السنة فقط.

الباحثة : سمي لي رقم البيت و الحي لتسكن فيه ؟

الحالة : سمي الحي فقط.

الباحثة : هل تحفظ رقم هاتف المنزل أو احد الوالدين.

الحالة : لا اعرف.

الباحثة : كم يوجد لديك من الإخوة ؟

الحالة : 3 بنات و ذكر.

الباحثة : ما هو ترتيبك بين إخوتك ؟

الحالة : الثالثة.

الباحثة : ما هو اسم مدرستك ؟

الحالة : احمد فارح.

الباحثة : ما هو اسم معلمتك ظ

الحالة : إجابة صحيحة.

الباحثة : كيف حالك في الدراسة ؟

الحالة : شوية ناقصة في الرياضيات

الباحثة : لماذا ؟

الحالة : تلقى صعوبة في عملية الحساب منعرفش نطرح.

الباحثة : ما هي المواد التي تحبها و تفضلها ؟

الحالة: أحب مواد الحفظ (إسلامية ، تاريخ ،مدنية ، علمية).

الباحثة : لماذا تحب مواد الحفظ و تفضلها على باقي المواد ؟

الحالة : لأنها هي المواد التي أتحصل فيها نقاط جيدة.

الباحثة : و مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات.

الحالة : لا منحبهاش.

الباحثة : وعلاش متحبهاش ؟

الحالة : خطراش منعرفش نقرى مليح فيهم و نجيب ديما تحت المعدل فيهم.

الباحثة : وعلاش متعرفيش ؟

الحالة : نحس ديما روحي ضعيفة في القراية و معدلي ضعيف.

الباحثة : ماذا تريدين أن تكون في المستقبل و لماذا ؟

الحالة : ممرضة لأنني أحب مساعدة الآخرين.

الباحثة : ما هي الألعاب التي تحب أن تلعبيها في المدرسة أو مع زملائك في المدرسة في حصة الرياضة ؟

الحالة: أحب الرسم ولا أحب اللعب مع زملائي.

الباحثة : كيف تشعرين عندما تتلقي أو تتحصلي على معدل منخفض في المواد التي تحبينها ؟

الحالة : تخجل . احزن أحيانا.

الباحثة : هل تغيرين من زملائك المتفوقين ؟

الحالة : إيه أغير.

الباحثة : و علاش تغيري ؟

الحالة : نحب أنا ثاني ندي كيفهم.

الباحثة : إذا وجدت صعوبة في الكتابة و علمت انك أنجزت النشاط خاطئ ماذا تفعل ؟

الحالة : إذا وجدت صعوبة و اخطأ أفكر و اصححها و إن لم أجد حل اصبر حتى تنتهي الأستاذة الإجابة و اعرفها.

الباحثة: كيف تشعر عندما يسألك المعلم عن شيء لا تعريفين الإجابة ؟

الحالة: أحاول الإجابة إن لم اجب اقلها مفهمتش لم اعرف الإجابة و احزن أحيانا.

الباحثة: كيف تتصرفين عندما تحزني ؟

الحالة: أحاول معرفة الإجابة مرارا وتكرارا حتى أجيب بصحيح.

الباحثة: ماذا تفكري إذا لم تتمكن من فهم الدرس و حل التمرين في القسم ؟

الحالة: أحاول حتى افهم الدرس و أتمكن من حل التمرين.

الباحثة: هل تشعر إن إجابتك دائما خاطئة ؟

الحالة: لا أحيانا لأنني أراجع في الدار و أحفظ دروسي.

الباحثة: هل تشاركي مع زملائك في حل الأنشطة المدرسية داخل القسم ؟

الحالة: نعم أشارك مع زملائي في حل الأنشطة المدرسية داخل القسم.

الباحثة : كيف تشاركين ؟

الحالة: أشارك في حل التمارين مع زملائي في القسم.

الباحثة: كيفاه تحسي روحك داخل القسم ؟

الحالة: أحب الدراسة و اشعر فرحانة و لا أمل.

الباحثة: ما تشعريش بالملل ؟

الحالة: لا.

الباحثة: هل أنت راضية عن مستواك الدراسي ؟

الحالة: لا لست راضية بما أحب أن أتحصل أكثر من 7 من 10.

الحالة الثالثة:

الحالة: صباح الخير.

الباحثة: صباح الخير كيف حالك اليوم ؟

الحالة : لباس.

الباحثة: حبيت نسألك شوية أسئلة و تجاوبني عليها ؟

الحالة: ماعليش.

الباحثة: اسمك؟

الحالة: (ك).

الباحثة ما هو سنك؟

الحالة: 8 سنوات.

الباحثة: اذكر تاريخ ميلادك بالكامل ؟

الحالة: يذكر السنة فقط.

الباحثة: سمي لي الرقم البيت و الحي التي تسكن فيه ؟

الحالة: يسمي الحي فقط.

الباحثة هل تحفظ رقم هاتف المنزل أو احد الوالدين ؟

الحالة: لا اعرف.

الباحثة: كم يوجد لديك من الإخوة ؟

الحالة: 2 بنات و ذكر.

الباحثة: ما هو ترتيبك بين إخوتك؟

الحالة: الثانية.

الباحثة: ما هو اسم مدرستك ؟

الحالة: احمد فارح.

الباحثة: ما هو اسم معلمتك ؟

الحالة: إجابة صحيحة.

الباحثة: كيف حالك في الدراسة ؟

الحالة: شوية و تضحك 0

الباحثة: لماذا ؟

الحالة : تلقى صعوبة في مادة القراءة و الكتابة راني بطيئة في الكتابة و ندير أخطاء.

الباحثة: ما هي المواد التي تحبينها و تفضلينها ؟

الحالة: الرسم و المواد العلمية و الفرنسية.

الباحثة: لماذا تحبين المواد العلمية و تفضليها على باقي المواد ؟

الحالة: لأنها هي المواد التي أتحصل فيها على النقاط الجيدة.

الباحثة : و مادة اللغة العربية و مادة الرياضيات ؟

الحالة : لا أحبهم.

الباحثة :لماذا؟

الحالة : خطراش .منعرفش نزرب في القراءة و كتبقى مش مليحة راني نربط الحروف ببعضها البعض و منعرفش نفرق بين الضاد إلي تشيل ولي متشيلش و التاء المفتوحة و التاء المربوطة و الألف المقصورة و الممدودة.

الباحثة : ماذا تريدين أن تكوني في المستقبل ؟

الحالة : أريد أن أكون معلمة.

الباحثة : ما هي الألعاب التي تحب أن تلعب بها في المدرسة أو مع زملائك في المدرسة في حصة الرياضة ؟

الحالة : أحب الغميضة.

الباحثة : كيف تشعرين عندما تتحصلي على معدل منخفض أو ضعيف في المواد التي تحبينها ؟

الحالة : ابكي أحيانا.

الباحثة : هل تغيري من زملائك المتفوقين ؟

الحالة : نعم اشعر بالغيرة.

الباحثة : لماذا تغيري منهم ؟

الحالة : أحب أن أصبح مثلهم و اشعر بالحزن.

الباحثة : إذا وجدت صعوبة في الكتابة و علمت انك أنجزت النشاط خاطئ ماذا تفضلي ؟

الحالة : أعيد حله بشكل صحيح و احزن أن لم استطع حله.

الباحثة : كيف تشعر عندما تسألك المعلمة عن شيء لا تعرفين الإجابة ؟

الحالة : اخجل و احزن.

الباحثة : كيف تتصرفين عندما تحزني ؟

الحالة : اسكت.

الباحثة : ماذا تفكري إذا لم تتمكن من فهم الدرس و حل التمرين في القسم ؟

الحالة : أقوم بسؤال المعلمة هي تساعدني في فهم و حل التمرين.

الباحثة : هل تشعري أن إجابتك دائما خاطئة ؟

الحالة : لا لا اشعر أن إجاباتي دائما خاطئة لان دائما أتذكر كلام أمي عندما كانت تدرسني.

الباحثة : هل شاركتي مع زملائك في حل الأنشطة المدرسية داخل القسم ؟

الحالة : نعم أشارك.

الباحثة : كيف تشاركين ؟

الحالة : أشارك في حل التمارين مع زملائي.

الباحثة : كيفاه تحسي روحك داخل القسم ؟

الحالة : اشعر بالفرح .أحب المجيء للقسم.

الباحثة : هل تشعرين بالملل.

الحالة : لا.

الباحثة : هل أنت راضية عن مستواك الدراسي ؟

الحالة : لا يعجبني معدلي لأنه ضعيف نحب نجيب أكثر من 5 من 10 (6 ولا 8).