

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

مذكرة

مقدمة بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي
تخصص: تربية علاجية

من طرف الطالبة:

ببادي حياة

موضوع:

سمات الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم

-دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المدارس بمدينة بسكرة-

رئيسا	سطيف	أستاذ التعليم العالي	لونيس علي
مشرفا	سطيف	أستاذ التعليم العالي	شرفي محمد الصغير
ممتحنا	خنشلة	أستاذ محاضر (أ)	معروف لمنور
ممتحنا	سطيف	أستاذ محاضر (أ)	خالد عبد السلام

السنة الدراسية: 2015/2014

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر إلى الله عز وجل الذي وهبني من الصبر والتوفيق ما ساعدني على إتمام هذه الدراسة فالحمد لله والشكر له.

عرفانا بكل ما قدم لي من مساعدات لإنجاز هذا العمل أخص بالشكر والتقدير

لأستاذي الفاضل والدكتور أ.د. شرفي محمد الصغير

والى زملائي وزميلاتي في الدراسة وصديقاتي

على مساعداتهم لي في إتمام هذه الدراسة

والشكر موصول أيضا لكل مدراء المدارس الابتدائية ومعلميها التي زرتها على

مساعدتهم و تفهمهم لإجراءات هذا البحث العلمي.

وكل الشكر إلى من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد.

الفهرس

الصفحة	العنوان
	شكر وتقدير
	فهرس المحتويات
	قائمة الجداول
	قائمة الأشكال
	قائمة الملاحق
أب	مقدمة
	الجانب النظري
	الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها
05	أولاً: إشكالية الدراسة
10	ثانياً: أهداف الدراسة
10	ثالثاً: أهمية الدراسة
10	رابعاً: تحديد مصطلحات الدراسة
11	خامساً: حدود الدراسة
12	سادساً: الدراسات السابقة
37	سابعاً: فرضيات الدراسة
	الفصل الثاني: سمات الشخصية
39	1/ تعريف الشخصية
40	2/ خصائص الشخصية
41	3/ مكونات الشخصية
41	4/ قياس الشخصية
43	5/ المقاربة النظرية للشخصية
43	1-5/ نظريات الأنماط

44	5-2/ نظرية التحليل النفسي
45	5-3/ النظرية السلوكية
46	5-4/ نظرية التعلم في الشخصية
46	5-5/ نظرية التعلم الاجتماعي
46	5-6/ نظرية الذات
47	6/ تعريف السمات
49	7/ تحديد الفرق بين السمة وبعض المفاهيم
50	8/ أنواع السمات
50	8-1/ تصنيف ألبرت
50	8-2/ تصنيف كاتل
51	8-3/ تصنيف جيلفورد
51	8-4/ تصنيف محمد عبد الخالق
51	9/ المقاربة النظرية للسمات
52	9-1/ نظرية ألبرت
52	9-2/ نظرية ريموند كاتل
53	9-3/ نظرية أيزنك
54	10/ سمات الشخصية التي اعتمدت في هذه الدراسة
الفصل الثالث: صعوبات التعلم	
57	1/ تعريف صعوبات التعلم
58	2/ صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها
60	3/ أسباب صعوبات التعلم
60	4/ تصنيف صعوبات التعلم
60	4-1/ صعوبات التعلم النمائية
61	4-2/ صعوبات التعلم الأكاديمية
64	5/ محكات تشخيص صعوبات التعلم
65	5-1/ محك العمليات النفسية الأساسية

65	5-2/ محك الاستبعاد
65	5-3/ محك التباعد
65	5-4/ محك التربية الخاصة
65	5-5/ محك المشكلات الاجتماعية والانفعالية
66	6/ خصائص ذوي صعوبات التعلم
69	7/ المقاربة النظرية لصعوبات التعلم
69	7-1/ النظرية التطورية
69	7-2/ نظرية الاتجاه العصبي
70	7-3/ النظرية النفسية
70	7-4/ النظرية السلوكية
71	7-5/ النظريات المعرفية
72	8/ أدوات قياس صعوبات التعلم
73	9/ الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم
73	9-1/ التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها
73	9-2/ التدريب القائم على العمليات النفسية
74	9-3/ التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية
74	9-4/ تعديل السلوك المعرفي
74	9-5/ التدريب النفسي التربوي
74	9-6/ توظيف الحاسوب في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم
76	10/ سمات التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
80	1/ منهج الدراسة
80	2/ مجتمع وعينة الدراسة
80	2-1/ العينة الاستطلاعية
80	2-2/ مجتمع الدراسة

81	2-3/ مبررات اختيار العينة (مجتمع الدراسة)
81	2-4/ خطوات تشخيص العينة (مجتمع الدراسة)
83	2-5/ خصائص العينة (مجتمع الدراسة)
85	3/ أدوات الدراسة
85	4/ الأساليب الإحصائية المستخدمة
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها	
94	أولاً/ عرض نتلج الدراسة
94	1/ عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى
101	2/ عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية
110	3/ عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة
113	4/ عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة
116	5/ عرض النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة
118	ثانياً/ مناقشة وتفسير النتائج
118	1/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الأولى
121	2/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية
124	3/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة
125	4/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة
126	5/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة
129	الخاتمة
131	قائمة المراجع
الملاحق	
الملخص	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
-------	--------------	--------

59	الفروق بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أو بطئ التعلم أو التأخر الدراسي	01
81	توزيع مجتمع الدراسة على المدارس وفقا للمستوى الدراسي	02
83	توزيع مجتمع الدراسة وفق الترتيب الميلادي للطفل	03
84	توزيع مجتمع الدراسة وفق المستوى التعليمي للأم	04
84	توزيع مجتمع الدراسة وفق نوع الصعوبة التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	05
87	العبارات التي تم تعديلها في مقياس تقدير الشخصية للأطفال	06
87	تقدير آراء المحكمين (صدق المحتوى) في عبارات المقياس المعدلة	07
88	نتائج اختبار (ت) لصدق مقياس تقدير الشخصية للأطفال بطريقة المقارنة الطرفية	08
89	نتائج معامل ألفا لمقياس تقدير الشخصية للأطفال	09
90	نتائج اختبار(ت) لصدق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية	10
91	نتائج قيمة معامل ثبات م قياس صعوبات التعلم الأكاديمية قبل وبعد تصحيحه	11
91	نتائج قيمة معامل ألفا لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية	12
94	ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة	13
96	ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالكتابة	14
97	ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالحساب	15
99	ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب	16
101	الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة العدوان/العداء للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	17
102	الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة الاعتمادية للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	18
103	الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة التقدير السلبي للذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	19
104	الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم الكفاية الشخصية	20

	للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	
105	الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم التجاوب الانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	21
106	الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم الثبات الانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	22
107	الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة النظرة السلبية للحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية	23
108	ترتيب سمات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم	24
110	دلالة الفروق في سمات الشخصية بين متغيرات مستويات الترتيب الميلادي للأطفال	25
111	اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغيرات الخاصة بالترتيب الميلادي للأطفال	26
113	دلالة الفروق في سمات الشخصية بين متغيرات مستويات المستوى التعليمي للأم	27
114	اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغيرات الخاصة بالمستوى التعليمي للأم	28
116	دلالة الفروق في سمات الشخصية بين متغيرات مستويات نوع الصعوبة	29

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	توزيع مجتمع الدراسة وفق الترتيب الميلادي للطفل	83
02	توزيع مجتمع الدراسة وفق المستوى التعليمي للأم	84
03	توزيع مجتمع الدراسة وفق نوع الصعوبة التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم	85
04	ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة	95
05	ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالكتابة	97
06	ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالحساب	99
07	ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب	100
08	الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة العدوان/ العدااء للأطفال ذوي صعوبات التعلم	102
09	الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة الاعتمادية للأطفال ذوي صعوبات التعلم	103
10	الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة التقدير السلبي للذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم	104
11	الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم الكفاية الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم	105
12	الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم التجاوب الانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم	106
13	الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم الثبات الانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم	107
14	الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة النظرة السلبية للحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم	108
15	الرتب والنسب المئوية لسمات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم	109

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	مقياس تقدير الشخصية للأطفال
02	مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية
03	نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS16
04	أسماء محكمين مقياس تقدير الشخصية للأطفال
05	رخص إدارية لإجراء البحث العلمي

الجانب النظري

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

أولاً: إشكالية الدراسة.

ثانياً : أهداف الدراسة.

ثالثاً : أهمية الدراسة.

رابعاً: تحديد مصطلحات الدراسة.

خامساً: حدود الدراسة.

سادساً: الدراسات السابقة.

سابعاً : فرضيات الدراسات.

أولاً: إشكالية الدراسة:

تعد فئة صعوبات التعلم إحدى الفئات الرئيسية الخاصة والحديثة نسبياً التي يوصف بها مجموعة من التلاميذ الذين لا يمكن تصنيفهم أو إدراجهم ضمن التصنيفات المعروفة للإعاقة، فهم تلاميذ غير قادرين على الوصول إلى مستوى معين من التفوق يتلاءم و قدراتهم ، حيث أنهم يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي يستلزمها فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها أو إجراء عمليات حسابية بسيطة.

ويظهر هذا القصور في نقص المقدرة على فهم الكلام المسموع أو اختيار المفردات التي تعبر عن أفكارهم أو في تعلم بعض المهارات المدرسية ، فبعضهم لا يستطيع تعلم الكتابة وبعضهم القراءة وبعضهم الآخر يواجه صعوبات حقيقية في تعلم الحساب حيث قد تظهر معاناته في حصة الإملاء أو عندما يطلب منه قراءة جملة طويلة ثم إعادتها بأسلوبها أو القراءة بصوت مرتفع أو القيام بعملية حسابية معينة كالجمع أو الطرح أو حفظ جدول الضرب وهذا ما توصلت له الدراسة (بشقة سماح 2008) من خلال دراستها أنه هناك صعوبات خاصة بالكتابة والقراءة لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية ودراسة (بشير معمريه 2005) وجود صعوبات خاصة بالحساب في نفس المرحلة. مشكلاتهم ليست ناجمة عن إعاقات حسية أو عقلية أو حركية أو انفعالية لكن قد يرجع هذا القصور إلى مشكلة نوعية خاصة تتعلق بوجود خلل أو تأخر في نمو الجهاز العصبي المركزي.

ومن أحدث التعريفات في هذا المجال نجد تعريف سيلفر (Silver) الذي يعتبر أن "صعوبات التعلم مصطلح شامل يشير إلى جماعة غير متجانسة تعاني من اختلالات معينة تظهر من خلال الصعوبات التي تعترضها في إتقان واستعمال اللغة أو الكتابة أو العمليات الحسابية أو المهارات الاجتماعية وهذه الاختلالات ذاتية متأصلة في الفرد وهي ناتجة عن قصور في وظيفة النظام العصبي المركزي". (وليد عبد بني هاني، 2008، ص16).

وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها لدى قطاع عريض من الأطفال الذين يبدو عاديين وأذكياء، وليس لديهم ما يوحي بأنهم مختلفين عن غيرهم، لكن في حقيقتهم يعانون من صعوبات خفية لا تظهر إلا بعد التحاق الطفل بالمدرسة و إخفاقه في جانب أو بعض الجوانب التعليمية أو السلوكية أو بعض المهارات داخل القسم أو المدرسة.

هؤلاء الأطفال لديهم تباين في القدرات التعليمية يكتشفها في البداية المدرس بعدها الأولياء وهذا التباين يظهر بين معدل ذكاؤهم المتوسط أحيانا و المرتفع أحيانا أخرى، وبين تحصيلهم الدراسي. مشكلتهم الأساسية تتمثل في معدل إنتاجهم التحصيلي الذي يكون اقل بكثير مما يتوقع منهم، فالأولياء يتوقعون أن أبنائهم أذكياء خاصة عندما يلاحظون براعتهم في استخدامهم للكمبيوتر وأثناء لعبهم بالألعاب الإلكترونية وكذلك المدرس عند التحاق الطفل بالمدرسة وتفوقه في بعض المهارات يتوقع منهم النجاح والتفوق، لكن النتائج تكون عكس ذلك عندها ينعنون بالكسل واللامبالاة أو التخلف والغباء.

ولقد أجريت عدة دراسات وبحوث في كثير من الدول على فئة ذوي صعوبات التعلم لكن هناك اختلاف كبير في التقديرات والنسب الخاصة بهؤلاء الأطفال، يعود هذا من جهة إلى عدم وضوح التعريف الخاص بهم، ومن جهة أخرى إلى عدم توفر اختبارات متفق عليها للتشخيص.

ففي البيئة الأجنبية تباينت النتائج حول نسبة انتشار هذه الفئة في المجتمع المدرسي حيث أشارت إحدى الدراسات إلى أن نسبة ذوي صعوبات التعلم تتراوح ما بين (1 إلى 30 %) من مجمل أطفال المدارس. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، ص72).

في حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم للطلبة تصل إلى حوالي (3 %) من مجموع طلبة المدارس خاصة في الدول المتقدمة. ولقد أثار هلالان وآخرون (2007) إلى أن نسبتهم في الولايات المتحدة الأمريكية عموماً تصل إلى (2%) في حين تصل تلك النسبة في بعض الولايات الأمريكية الأخرى إلى أكثر من (9%). (دانيل. ب وآخرون، 2007، ص79).

أما في البيئة العربية ورغم قلة الإحصاءات الدقيقة حول انتشارها إلا أن هناك بعض المجهودات المبذولة في هذا المجال. فحسب الإحصاءات الأخيرة هناك ما يقارب (51%) صعوبات تعلم من مجموع الإعاقات الأخرى لفئة العمرية (6-21 سنة). وترى الدكتورة ميادة الناطور (رئيس قسم الإرشاد والتربية الخاصة بالجامعة الأردنية) أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تصل إلى ما بين (1% - 30%) والاختلاف الكبير في تلك التقديرات يعود إلى اختلاف المعايير المستخدمة في تحديد هؤلاء الطلبة.

أما الدراسة التي قام بها البيلي ورفاقه في دولة الإمارات العربية المتحدة على عينة اشتملت (1800) من تلاميذ الصف السادس ابتدائي أظهرت النتائج أن ما نسبته (79،13%) من الطلبة يعانون من صعوبات تعليمية باعتبار التباعد بين الأداء الأكاديمي ومستوى القدرة العقلية محكاً للتصنيف. أما النسبة المعتمدة عموماً هي (2-3%).

(محمود أحمد عبد الكريم الحاج، 2009، صص 29-30).

اختلفت الدراسات في تحديد معدل انتشار نسبة ذوي صعوبات التعلم بين الدول الأجنبية والمتقدمة والعربية ولا نستطيع أن نحكم على تزايدها في منطقة على أخرى وذلك يرجع إلى نوع المحك المستخدم للتشخيص وما إذا كانت هذه الدراسة دقيقة في كل خطواتها أم لا، والجزء المهم هو المرحلة التي اقتصر عليها الدراسة فإذا اشتملت المرحلة الابتدائية نضمن وجود الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم، أما إذا تناولت الدراسة الأطوار التعليمية التالية للمرحلة الابتدائية - المتوسطة والثانوية... فإن النسبة تقل نظراً لإمكان تسرب عدد كبير منهم بسبب عدم مقدرتهم على مواجهة متطلبات الدراسة العادية كلما ارتفعوا في السلم التعليمي.

وهذه الصعوبات توجد في جميع الأعمار الزمنية وفي مختلف المستويات الصفية، وتتخذ أشكالاً مختلفة باختلاف العمر. فحسب التوزيع العمري لطلبة صعوبات التعلم للرنر (Lerner, 2000)، نلاحظ من خلاله أن أعداد الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتزايدون تدريجياً من السنة السادسة حتى السنة

التاسعة أي فيما بين سن (10-13 سنة) حيث يصل عددهم إلى القمة (حسب التوزيع) ثم بعد ذلك يتنازل العدد لكن بنسب أقل. (راضي الوقفي، 2009، ص 68).

ومن مظاهر خطورة هذه المشكلة أيضا تأثيراتها السلبية على الجوانب النفسية و الانفعالية على شخصية الطفل خاصة وأنهم واقعون بين سخرية التلاميذ وشفقة المدرسين، ذلك لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي، فيظهر التوتر والقلق والخجل وعدم الثقة بالنفس، مما يؤدي إلى تدني تقديره لذاته نتيجة إخفاقاته رغم مجهوداته المتكررة. وبمرور الوقت تنذبذب همته ويصبح لا يبالي بواجباته المدرسية وبتزايد اعتماده على غيره وينخفض مستوى حبه للدراسة والتنافس من أجل النجاح. وتكون النتيجة المحتملة لمثل هذه الممارسات الفشل والرسوب وما يولد لديه من خبرات وجدانية انفعالية مؤلمة، تجعله يشعر بانخفاض قيمته الذاتية الأمر الذي يؤدي بدوره إلى التسرب من المدرسة. هذا ما توصلت له نتائجدراسة (S.Bourdages 2010) التي أكدت انه يمكن من خلال سمات الشخصية أن نتنبأ بتسرب المراهق من المدرسة.

وكما يوضح **عبد الحميد القاسمي** ومن خلال ملاحظاته أن بعض التلاميذ ممن يعانون صعوبات القراءة والكتابة " لديهم بعض الاضطرابات مثل فرط الحركة، تشتت الانتباه، القلق الحاد وسرعة الإثارة، لديهم الكسل والخمول أو الخضوع والتبعية بالتالي ينتج عن هذه الاضطرابات إخفاقات متكررة تؤدي إلى عدم الاهتمام بالحياة المدرسية. قد يصبح التلميذ مهمش داخل القسم، منطوي على نفسه يتعرض للعقوبات، والصراعات تجعله دائما في وضعية المتهم من قبل المعلم يولد لديه الإحساس بالتفرقة بينه وبين زملائه، فيوجه اهتماماته إلى عالم الشغل والحرف، ويصبح انسحابي، عدواني ومعارض للوسط المدرسي والعائلي". (ROUABEHMeriem, 2002, p55-56).

وقد أسهمت نتائج بعض الدراسات التي هدفت لدراسة بعض المظاهر النفسية والانفعالية والاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم في لفت الانتباه إلى أهمية التعرف عليهم وتشخيصهم لأن عدم اكتشافهم داخل القسم خاصة في المرحلة الابتدائية يؤدي لحرمانهم من تقديم الخدمات التي تلبي احتياجاتهم وتضمن لهم الاستمرارية في الدراسة، حيث وجد (الحاج كادي 2005) أن هناك علاقة بين صعوبات القراءة والكتابة ومفهوم الذات، وفي دراسة كل من (علي محمد حيدر محمد 2008) و(عبد الصبور منصور محمد 2005) أن للأطفال ذوي صعوبات التعلم سمات شخصية تميزهم عن بقية الأطفال داخل المدرسة.

من جهة أخرى هم يعانون من عجز معرفي ويفتقدون لمهارات التذكر وتطبيق المعلومات التي يمتلكونها واستراتيجيات التنظيم وهذا ما أكدته نتائج دراسة (LeeSwanson1990) ودراسة (Grobeck&Delisi2000) وكذلك دراسة (Willcut&All2001) هذه الدراسات التي اهتمت بالجانب المعرفي لهؤلاء الأطفال.

إن للتعلم خلال مراحله المختلفة أثار مستمرة على تطور وبناء شخصية التلميذ، هذا من جهة ومن جهة أخرى فان لسمات الشخصية أثار أخرى على الأداء المدرسي قد تكون ايجابية وقد تكون سلبية .

وبما أنها مجموع العناصر الهامة والأساسية المكونة للإنسان والتي تلعب دورا فعالا في تحديد سلوكه وتوجهاته وبلورة تفاعلاته وممارساته وفي تحسين نوعية حياته المستقبلية وتطورها، حظيت باهتمام كبير من قبل العلماء والباحثين في مجال علم النفس و المجالات الأخرى ، وقد تناولت العديد من الدراسات سمات الشخصية على اختلاف منطلقاتها النظرية لأنها ترتبط ارتباطا وثيقا باستجابات الفرد كما أنها تمثل نظاما لجميع الأشكال المختلفة من السلوك الذي يمارسه ، ويمكن أن تساعد في تفسير بعض السلوكيات التي تصدر من التلاميذ داخل القسم حيث عرفها شيلد(Shield) على أنها "التنظيم الذي يتميز بدرجة من الثبات والاستقرار لخلق الفرد ومزاجه وعقله وجسمه، والذي تحدد توافقه المميز للبيئة التي يعيش فيها" (عثمان أكرم مصباح، 2002، ص15).

أما **لاقاش (Lagache 1961)** فقد تحدث على التأثير الدائم للخيارات وللرفض المنجز من طرف الموضوع ، في المجال النفسي الذي يعتبر كمجموعة من العلاقات بين الكائن الحي والمحيط. (Jean-Adolphe Rondal, 1999, p597).

وقد أثبتت نظريات الشخصية بأن شخصية الفرد تتكون من خصائص ثابتة نسبيا تتمثل في أنماط سلوكه المعتاد، وهذه الخصائص المميزة لشخصية الفرد ماهي إلا نتاجا لعوامل مشتركة تنشأ من عوامل وراثية تتطور وتتفاعل مع عوامل بيئية تجعل كل فرد شخصا فريدا بالمقارنة ببقية الأفراد، هذه العوامل والمقومات يكمل بعضها بعضا، وعلى قدر اتساق هذه العوامل والمقومات بقدر ما تتكامل شخصية الفرد، فالإنسان وشخصيته وحدة نفسية جسمية اجتماعية متفاعلة متكاملة تمر خلال نموها بعدة مراحل ولكل مرحلة مميزاتها الخاصة.

حيث أن للوراثة دور فعال في بناء الشخصية وتعتبر القاعدة الأساسية لها التي تتشكل وتتطور بعد ذلك بفعل الظروف البيئية للشخص، سواء بفعل خبراته الذاتية أو الخبرات المشتركة بينه وبين الآخرين، كذلك العوامل الأسرية والاجتماعية تساعد في تشكيل حياة الفرد منذ الولادة وتستمر فعالة طوال حياته، الحياة المدرسية دورها لا يقل أهمية عليهم بالنسبة للطفل ولابد أن تؤثر به وبشخصيته كونها أول المراحل التعليمية التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة النجاح في المراحل التعليمية الأخرى، لذا من الطبيعي أن تكون بالنسبة للتلميذ مصدر للراحة وللتفؤل أما إذا أصبحت تشكل مصدر للألم وخاصة إذا لم يكن هناك من يتفهم وضعيته بداية من المدرس والزملاء والأولياء وينعت بشتى الصفات من طرفهم، كل هذه الضغوط المتزايدة تؤدي إلى ظهور بعض السلوكيات التي تؤثر عليه وعلى زملائه كالشجار وتخريب الأشياء والانسحاب والانتواء والاتكالية على غيره، ومن هذا المنطلق لابد من التعرف على نسبة انتشار بعض السمات الشخصية التي قد يكون لاكتشافها دور في توضيح جوانب عديدة من سيكولوجية الطفل ذو صعوبات التعلم السوية والباثولوجية، من شأنها تزويد المتخصصين والمهتمين بالفئة بمزيد من المعطيات التي تساعد في عملية المعاينة والمساعدة المتخصصة وكذلك ليتفهم المدرسين والأولياء وضعيتهم بالتالي تقديم المساعدات المناسبة التي يجب توفيرها للتلاميذ الذين يحتاجون المساعدة واعطاءهم فرصة الالتحاق بزملائهم خاصة في هذه المرحلة ليستطيعوا مواجهة التحديات التعليمية في

المراحل الأخرى ومواصلة تعليمهم بنجاح وبالتالي نكتسب عضوا فعالا في المجتمع ونتفادى من يزيد عبئا عليه.

وفي ضوء ما تقدم يمكن صياغة تساؤلات الدراسة الحالية في الآتي:

- هل هناك صعوبات تعلم أكثر انتشارا لدى الأطفال في التعليم الابتدائي؟
- هل هناك سمات الشخصية مميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادى؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل المستوى التعليمي للأُم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى نوع الصعوبة؟

ثانيا: أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- 1- العوامل المؤثرة في سمات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم المتمثلة في كل من الترتيب الميلادى، المستوى التعليمي للأُم، نوع الصعوبة.

2- التعرف على صعوبات التعلم الأكثر انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المدارس الابتدائية بولاية بسكرة.

3- تقديم البر وفيل النفسي لأطفال ذوي صعوبات التعلم.

4- الإجابة على تساؤلات الدراسة وفي المقابل صياغة فروض جديدة للبحث الإكلينيكي على عينات موسعة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم للتوصل إلى تعميمات يمكن اعتمادها كمرجعيات علمية .

ثالثاً: أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في :

1- قلة الدراسات الخاصة بهذه المرحلة العمرية، مرحلة الطفولة المتأخرة التي أقل ما يقال عنها المرحلة القاعدية بالنسبة للتعليم الأكاديمي .

2- ندرة الدراسات التي تناولت سمات الشخصية الخاصة بالأطفال ذوي صعوبات التعلم (حسب علم الطالبة).

3- معرفة السمات الشخصية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، لمساعدة المربين على التعامل معهم.

4- الإسهام في تعميق الدراسات النفسية حول موضوع صعوبات التعلم بالتوصل إلى منطلقات نظرية تساعد المختصين في عملية التكفل بهؤلاء الأطفال لما يعانونه من اضطرابات نفسية واجتماعية.

رابعاً: تحديد مصطلحات الدراسة:

✓ **سمات الشخصية:**

السمة: هي أية خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أي أن هناك فروقا فردية فيها وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة أو معرفية أو انفعالية متعلقة بمواقف اجتماعية (أحمد عبد الخالق، 1990 ، ص 572).

الشخصية: يعرفها أيزنك (Eyzenk) "على أنها ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه و تكوينه العقلي والجسمي والذي يحدد توافقه الفريد لبيئته".

(أحمد عبد الخالق، 1998، ص 40).

✓ **صعوبات التعلم:**

لوصف مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن مستوى التحصيل المتوقع لديهم وعن معدل تحصيل أقرانهم، وهذه المجموعة من التلاميذ يتميزون بذكاء متوسط أو فوق متوسط، إلا أن لديهم صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم.

(نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص 167).

✓ **الأطفال ذوي صعوبات التعلم:**

نقصد بهم أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة (من 9 إلى 12 سنة) والذين يعانون من صعوبات في التعلم الأكاديمية.

خامسا:حدود الدراسة:

✓ الحدود البشرية:

تحدد الدراسة بمجموعة من التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم الأكاديمية ممن تتراوح أعمارهم بين (9 - 12 سنة) من الطور الثاني (السنة الرابعة والخامسة ابتدائي).

✓ الحدود الزمانية:

جرى تطبيق الجانب العملي للدراسة في الفصل الأخير للسنة الدراسية من: 2013/04/14 إلى غاية 2013/05/30.

✓ الحدود المكانية:

تحدد الدراسة أيضا بالحدود المكانية التي أخذت منها عينة الدراسة وهي عشرة (10) مدارس ابتدائية بولاية بسكرة.

سادسا:الدراسات السابقة:

في هذا الجزء سنعرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تمكنت الطالبة الباحثة من الحصول عليها، والتي لها علاقة بموضوع الدراسة وذلك لتحديد موقع هذه الأخيرة بين الدراسات، ومدى الاستفادة منها. ولقد حاولنا تقسيمها إلى دراسات عربية ودراسات أجنبية وكذلك وفق متغيرات الدراسة أي الدراسات التي اهتمت بصعوبات التعلم والدراسات التي اهتمت بسمات الشخصية والدراسات التي اهتمت بالمتغيرين معا.

الدراسات العربية:

أولاً: دراسات تناولت سمات الشخصية:

1- دراسة علاء الدين محمد خليل الأشقر (2002):

بعنوان: "الخدمات المقدمة للأطفال الصم وعلاقتها بسماتهم الشخصية بمحافظة غزة".

لقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم سمات الشخصية للأطفال الصم في ضوء بعض المتغيرات هي (تلقي الخدمات من قبل الجنس، العمر الزمني، المستوى الاقتصادي والمستوى الثقافي للأسرة). ولقد قام الباحث باختيار عينة تكونت من (167) من الأطفال الصم، تراوحت أعمارهم ما بين (6-12 سنة) وقام ببناء مقياس لقياس أبعاد الشخصية للأطفال الصم. ❖ استخدم عدة أساليب إحصائية لتحليل النتائج منها التكرارات و النسب المئوية و اختبار (ت) لعينتين مستقلتين و كذلك تحليل التباين الأحادي.

❖ ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- احتلت سمة الخجل المرتبة الأولى من ترتيب السمات والمرتبة الثانية سمة عدم الثقة بالنفس وسمة التشتت و عدم الانتباه احتلت المرتبة الثالثة الخوف المرتبة الرابعة ... وجاءت سمة الانطواء لتحل المرتبة ما قبل الأخيرة أما السمة الأخيرة فكانت سمة الميل للعدوانية.
- توجد فروق دالة إحصائية في كل من الانطواء والميل للعدوانية والتشتت وعدم الانتباه وكذلك الدرجة الكلية للسمات.
- كما كانت دالة في سمة الخوف ولم تكن دالة في سمات عدم الثقة بالآخرين و الخجل و حب النفس وذلك لصالح الذين يتلقون خدمات.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في سمات الشخصية لدى الأطفال الصم تعزى لمتغير المستوى الثقافي للأسرة.

2- دراسة سامية محمد عوض بن لادن (2002):

بعنوان: "دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية لدى الجانحات وغير الجانحات في مدينة مكة المكرمة".

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد بعض سمات الشخصية التي تميز المراهقات الجانحات عن غير الجانحات و قد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: الطالبات الجانحات اللاتي يقضين فترة العقوبة داخل مؤسسة رعاية الفتيات في مكة المكرمة و قد بلغ عددهن (39) طالبة في الصف الثاني والثالث بالمرحلة الثانوية.

المجموعة الثانية: الطالبات الغير الجانحات المقيدات في الصف الثاني و الثالث بالمرحلة الثانوية وقد بلغ عددهن (39) طالبة.

❖ استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

- قائمة أيزنك للشخصية إعداد أيزنك (Eyzenk) تعريب جابر عبد الحميد ومحمد فخر الإسلام (1973).

- مقياس مفهوم الذات إعداد محمود منسي (1986) .

❖ وقد كشفت نتائج الدراسة :

- وجود فروق بين الطالبات الجانحات وغير الجانحات في الانبساط والعصابية ومفهوم الذات لصالح الطالبات الجانحات.

وهذا يعني أن الطالبات الجانحات أكثر قلقا ، وأقل اتزاناً فهن يفضلن الوحدة والعزلة ويعانين سوء التوافق الأسري والاجتماعي ويبدن تقديرا سلبيا نحو الذات، بينما الطالبات غيرا لجانحات أكثر توازنا وأقل توترا فهن يفضلن الاختلاط وبيتعدن عن العزلة ويظهرن تكينا سويا في الأسرة والمجتمع، ويبدن تقديرا إيجابيا نحو الذات .

3- دراسة سامر محمد ماجد حامد (2003):

بعنوان: "السمات الشخصية -العقلية- لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية".

هدفت هذه الدراسة للتعرف على سمات الشخصية -العقلية- لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، إضافة إلى تحديد علاقتها بكل من (الجنس، الكلية، مكان السكن، والمعدل التراكمي ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم ودخل الأسرة الشهري على ذلك).

لتحقيق ذلك أجريت الدراسة على عينة قوامها (606) طالبا وطالبة، طبق عليهم مقياس السمات الشخصية الذي أعده أبو عليا (1983) والذي اشتمل على (75) فقرة موزعة على سبعة أبعاد رئيسية (هي القدرة على تحمل الغموض، والاستقلال في الحكم والتفكير التأملية والقدرة على النقد والانفتاح على الخبرة) .

❖ تم جمع البيانات وعولجت إحصائيا على بعض سمات الشخصية باستخدام برنامج الرزم

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

❖ وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في جميع السمات -العقلية- بين طلبة جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الكلية تبعا لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والمعدل التراكمي، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم، وأسلوب تربية الأسرة ودخل الأسرة الشهري.

4- دراسة سعيد بن رفعان العجمي (2005):

بعنوان: "علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض".

تتحرر مشكلة البحث في دراسة سمات الشخصية وعلاقتها بانحراف الأحداث حيث أن هناك تأثيرات متباينة لسمات الشخصية على انحراف الأحداث والتي بدورها تؤثر على سلوك الأحداث.

❖ استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن في بحثه لمناسبته لطبيعته هذه الدراسة وبلغ حجم العينة (217) طالب من المستوى المتوسط والثانوي و(113) فردا من الأحداث الجانحين من مرحلة المتوسط والثانوي ولقد استخدم الباحث لمعالجة المعلومات مجموعة من الأساليب الإحصائية كالانحراف المعياري، المتوسطات الحسابية واختبار(ت)، تحليل التباين الأحادي، اختبار (LSD) .

❖ أما الأدوات المستخدمة فتمثلت في اختبار عوامل الشخصية الست عشرة لريموند كاتل

(R.Cattel) تعريب محمد السيد عبد الرحمن وصالح عبد أبو عبادة (1997).

❖ أهم النتائج التي توصل إليها هي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين و غير الجانحين في السمات التالية (الدهاء، عدم الأمان، كفاية الذات، التوتر) من سمات الشخصية التي تقيسها مقياس كاتل (R.Cattel).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في سمات الشخصية تعزى إلى السمات التالية: (الدهاء، عدم الأمان، كفاية الذات، التوتر) من سمات الشخصية التي يقيسها مقياس كاتل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجانحين وغير الجانحين في سمات الشخصية تعزى إلى المتغيرات التالية:

❖ المستوى الدراسي: أظهرت النتائج وجود فروق في سمة السيطرة لصالح غير الجانحين.

❖ المستوى الاقتصادي: وجود فروق في سمة الذكاء والاندفاعية والمغامرة لصالح الجانحين.

❖ عدد أفراد الأسرة: وجود فروق في سمة التآلف والمغامرة.

- توجد فروق ذات صلة إحصائية بين الأحداث الجانحين في سمة الارتياح و الدهاء تعود لصالح المخالفات المرورية.

5- دراسة أسعد أحمد يونس طافش (2006):

بعنوان: "دراسة السمات المميزة للأطفال المصابين بمرض التلاسيميا وعلاقتها ببعض المتغيرات".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض السمات الشخصية المميزة للأطفال المصابين بمرض التلاسيميا الكبرى، تكونت عينة الدراسة من (74) طفلاً تراوحت أعمارهم من (9 - 12 سنة). وهذه العينة تمثل المجتمع الأصلي للدراسة، واتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام أداتي الدراسة وهما:

- مقياس تقدير الشخصية للأطفال واستمارة تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة.

❖ وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

معاملات الارتباط لبيرسون واختبار مان-ويتني والمتوسطات والتكرارات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية و كذلك استخدام تحليل التباعد الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة.

❖ أما النتائج التي توصلت إليها الدراسة فجاءت كما يلي :

- سمنا الاعتمادية وعدم الثبات الانفعالي احتلتا المرتبتين الأولى والثانية للذكور والإناث ككل.

- سمنا النظرة السلبية للحياة وعدم الكفاية الشخصية في المرتبتين الثالثة والرابعة للذكور والإناث ككل .

بينما احتلت الثلاث الأخيرة: العدوان، العدا، عدم التجاوب الانفعالي والتقدير السلبي للذات، المراتب الخامسة والسادسة والسابعة للذكور والإناث ككل، وهي تميل إلى الضعف.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات العدوان، الفداء، عدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة بين الأطفال المصابين بالتلاسيميا تعزى لعامل المستوى التحصيلي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الاعتمادية، عدم الكفاية الشخصية، وعدم

التجاوب الانفعالي بين الأطفال المصابين بالمستوى التلاسيميا تعزى لعامل المستوى التحصيلي .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة التقدير السلبي للذات للأطفال المصابين بالتلاسيميا

تعزى لعامل المستوى التحصيلي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية ككل بين الأطفال المصابين

بالتلاسيميا ثقافي تعزى إلى عامل المستوى الثقافي للوالدين.

6- دراسة زياد بركات (2007):

بعنوان: "الترتيب الولادي وعلاقته ببُعدي الشخصية الانبساطية والعصبية والتحصيل لدى المرحلة الثانوية".

هدفت هذه الدراسة لمعرفة علاقة الترتيب الولادي ببعدي الشخصية (الانبساط - الانطواء) و(الاتزان - الانفعال) والتحصيل لدى عينة مكونة من (182) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية، موزعين تبعا لترتيبهم الولادي في الأسرة إلى: الطفل الأول (44) طالبا وطالبة، والطفل الأوسط (82) طالبا وطالبة ، والطفل الأخير (33) طالبا وطالبة والطفل الوحيد (23) طالبا وطالبة.

❖ لتحقيق هدف هذه الدراسة استخدمت: - قائمة أيزنك للشخصية.

❖ والمنهج استخدم المنهج الوصفي الارتباطي.

❖ من أجل معالجة البيانات الإحصائية استخدم برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، اختبار (ت) للعينات المستقلة واختبار تحليل التباين الأحادي، اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

❖ ولدى تحليل البيانات اللازمة خلصت الدراسة للنتائج الآتية :

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على بعد الشخصية (الانبساط - الانطواء) بحيث تعزى إلى ترتيبهم الميلاد في الأسرة .

- توجد فروق دالة إحصائية بين درجات الطلاب على بعد الشخصية (الاتزان - الانفعال) بحيث تعزى إلى ترتيبهم الميلاد في الأسرة في اتجاه الطفل الأوسط الذي أظهر ميلا نحو سمة الاتزان، بينما أظهر الطفل الأخير ميلا نحو سمة الانفعال .

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في التحصيل تبعا لترتيبهم الولادي في الأسرة، وذلك في اتجاه الطفل الأول الذي أظهر قدرة أفضل في التحصيل الدراسي مقارنة بالأطفال الآخرين من الفئات الأخرى .

7- دراسة عبد الحكيم المخلافي (2010):

بعنوان: "فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة"

استهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة، عينة الدراسة مؤلفة من (110) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية.

❖ أدواتها تمثلت في:

- مقياس فعالية الذات الأكاديمية الذي أعدته ريم محبوب سليمون.

- مقياس التحليل الإكلينيكي الذي أعده كاتل (R.Cattel) وكيفه على البيئة العربية محمد السيد

عبد الرحمن وصالح أبو عبادة.

❖ تحليل النتائج كان:

- باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ومعامل ارتباط بيرسون.

❖ بعد إجراء التحليلات الإحصائية توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي، والحنكة) وفقا لمتغير التخصص.

- وكذا عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس بعض سمات الشخصية (التآلف، الثبات الانفعالي) وفقا لمتغير الجنس بينما وجدت فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس سمة الحنكة وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

8- أنمار عبد الستار إبراهيم الدباغ / محمد خير الدين صالح الطائي (2012):

بعنوان: "الضغوط النفسية وعلاقتها ببعض السمات الشخصية لدى لاعبات الكرة الطائرة".

يهدف البحث إلى التعرف على درجة الضغوط النفسية ودرجات أبعاد السمات الشخصية لدى لاعبات كرة الطائرة في العراق، التعرف على طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية وأبعاد السمات الشخصية لدى لاعبات كرة الطائرة في العراق.

❖ استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته لطبيعة البحث.

❖ تكونت عينة البحث من لاعبات أندية قطر للدرجة الممتازة بالكرة الطائرة للموسم الرياضي

(2011-2012) والبالغ عددهن (107) لاعبة.

❖ واستخدم الباحثان كأدوات للدراسة:

- مقياس الضغوط النفسية .

- مقياس فرايبورج للشخصية كأداتان للبحث.

❖ وتمت معالجة البيانات باستخدام (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، قانون النسبة المئوية

ومعامل الارتباط بيرسون قانون المتوسط الفرضي).

❖ وتوصل الباحثان إلى الاستنتاجات الآتية :

- ظهرت الضغوط النفسية واضحة وبدرجة كبيرة لدى لاعبات الكرة الطائرة.

- أن سمات الشخصية المتمثلة في(الاستشارة، الضغط، السيطرة) لدى لاعبات الكرة الطائرة

ظهرت بدرجة عالية، في حين ظهرت السمات الشخصية (العصبية،الاكتئابية) بدرجة متوسط، في حين

ظهرت السمات الشخصية (العدوانية، الهدوء، الاجتماعية) بدرجة منخفضة .

- ظهور علاقة قوية بين السمات الشخصية والضغوط النفسية، حيث جاءت العلاقة طردية بين

الضغوط النفسية وكل من(العصابية، الاكتئابية، الاستشارة، السيطرة، الضغط) وعكسية بين (الهدوء،

الاجتماعية) مع الضغوط النفسية، في حين لم تكن هناك علاقة بين العدوانية والضغوط النفسية لدى

لاعبات الكرة الطائرة.

ثانيا: دراسات تناولت صعوبات التعلم:

1- دراسة منال رشدي سعيد العكة (2004):

بعنوان: "صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا"

تتحدد مشكلة الدراسة في تحديد صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا. حيث يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا والمسجلين بمركز المعاقين بصريا بغزة، لذا فإن عينة الدراسة شملت المجتمع كله أي أن العينة في هذا البحث مسحية وكانت (50) طالبا و طالبة .

❖ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي ولتحقيق أهداف الدراسة كانت الأدوات التالية:

- استطلاع رأي معلمي الرياضيات، لتحديد القائمة المبدئية للصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلم مبحث الرياضيات.

- تحليل محتوى كتب الرياضيات المقررة على الصفوف الأول والثاني والثالث ابتدائي.

- إعداد الاختبارات التشخيصية لهذه الصفوف.

❖ استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية الآتية:

النسبة المئوية و التكرارات للإجابة على أسئلة الدراسة.

اختبار(مان ويتي) للعينات الصغيرة بهدف التعرف على دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ و متغيرات الدراسة.

❖ والنتائج المتحصل عليها كانت كالآتي:

- كشفت الدراسة عن وجود صعوبات عديدة ومتنوعة تواجه تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا في تعلم موضوعات الرياضيات.

- تدرجت صعوبات تعلم الرياضيات بدرجات تجانست مع طبيعة نمو الرأي للمعرفة الرياضية للصفوف من الأول حتى الثالث ابتدائي.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا على اختبار الصعوبات تعزى لدرجة الإبصار (كفيف كلي، مبصر جزئي).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا على اختبار الصعوبات تعزى لعامل النوع الاجتماعي (ذكور، إناث).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المبصرين جزئيا فقط على اختبار الصعوبات تعزى لعامل النوع (ذكور، إناث).

2- دراسة بشقة سماح (2008):

بعنوان: "المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية".

تمثلت الدراسة في المشكلات السلوكية لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية وحاجاتهم الإرشادية لدى عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي. تكونت عينة الدراسة من (130) تلميذ (ذكور - إناث) الطور الأول والطور الثاني.

❖ استخدمت الباحثة لدراستها المنهج الوصفي المقارن الارتباطي.

❖ أما أدوات الدراسة فكانت كالتالي:

- استبيان صعوبات التعلم الأكاديمية.

- قائمة المشكلات السلوكية لصالح الدين محمد أبو ناهية.

❖ تمت معالجة بيانات الدراسة بتطبيق اختبار (كا²) لحساب دلالة الفروق بين الجنسين وتلاميذ

الطورين في صعوبات التعلم الأكاديمية، واختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين الجنسين وتلاميذ

الطورين من ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المشكلات السلوكية ومعامل الارتباط لبيرسون

لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث.

❖ وأسفرت الدراسة على النتائج الآتية :

- صعوبات التعلم الأكاديمية السائدة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي من كلا الجنسين والطورين

تتعلق ببعدي القراءة و الكتابة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من كلا الطورين في أبعاد صعوبات التعلم

الأكاديمي (قراءة ، كتابة، رياضيات) لصالح الذكور.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الطورين من كلا الجنسين في بعد صعوبات التعلم

الأكاديمية (الرياضيات) لصالح تلاميذ الطور الثاني.

- هناك ارتباط موجب دال بين المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم الأكاديمية لدى عينة

البحث.

3- دراسة الحاج كادي (2005):

بعنوان: "صعوبة القراءة والكتابة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث من المدرسة

الأساسية".

يهدف هذا البحث إلى دراسة العلاقة بين صعوبة القراءة والكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ

الطور الثالث من المدرسة الأساسية و تساؤل الدراسة كان كالاتي:

-هل هناك علاقة بين صعوبة القراءة و الكتابة بمفهوم الذات لدى تلاميذ الطور الثالث ؟ إن

الإحصائيات التي استخلصت من العديد من الدراسات تبين بأن هذه المشكلة تمس تقريبا (10 %) بين

التلاميذ في المدارس الجزائرية، حيث أصبح هذا المشكل جد خطير وعدد المصابين في تزايد، كما يجب

الحد منه والقيام بالعلاج .

وتساؤلات الدراسة كانت كالتالي :

- 1- هل هناك علاقة بين صعوبة القراءة و الكتابة التي يعاني منها التلاميذ مع مفهوم للذات ؟
- 2- هل هناك فروق بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة؟
- 3- هل هناك فروق بين التلاميذ المعيّدين و غير المعيّدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة و الكتابة ؟

❖ اعتمد الباحث على أداتين لجمع المعلومات المطلوبة للدراسة.

- اختبار صعوبة القراءة و الكتابة الذي اعداد (نصيرة زلال).

- اختبار مفهوم الذات (إعداد لويس ليبست ترجمة علي بوطاف).

❖ المنهج المتبع في هذه الدراسة يتمثل في المنهج الوصفي .

❖ تدل النتائج التي توصل إليها الباحث اعتمادا على استخدام معامل الارتباط لبيرسون واختبار (كا²) على ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المعيّدين وغير المعيّدين في مفهومهم للذات باختلاف مستوى صعوبة القراءة والكتابة .

4- دراسة كاميليا إبراهيم عبد الفتاح / محمد رزق البحيري (2009):

بعنوان: "التفاوت وعلاقته بمفهوم الذات لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة".

تتحدث مشكلة هذه الدراسة في علاقة التفاؤل بمفهوم الذات لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة من (9 - 12 سنة) و لقد هدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في درجة التفاؤل، وأيضاً تأثير التفاؤل على مفهوم ذات طفل ذوي صعوبة تعلم القراءة .

بلغ حجم عينة الدراسة (100) طالب وطالبة مقسمين إلى (48) طالب و (52) طالبة، وقد تم اختيار العينة من مدرسة ابتدائية بمنطقة المعادي بمحافظة حلوان (مصر) واختيرت العينة من مستويات اجتماعية اقتصادية متوسطة، كما اختيرت من أعمار زمنية بلغت (9 - 12 سنة) .

❖ وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية :

- اختبار رسم الرجل (1962) (إعداد جود إنف - هاريس) .
- مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (1995) واختبار مفهوم الذات (1982) .
- اختبار الفرز العصبي السريع (2007) واختبار التفاؤل.

❖ توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة موجبة بين التفاؤل ومفهوم الذات.
- يوجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس التفاؤل.
- لا يوجد فروق بين الأعمار المختلفة على مقياس التفاؤل.

- لا توجد فروق بين المستويات الاقتصادية المختلفة على مقياس التفاؤل.

5- دراسة فوزية محمدي/ نادية مصطفى الرقاي (2010):

بعنوان: "بعض العوامل المؤثرة على صعوبة الكتابة لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة ورقلة (الجزائر)".

تهدف الدراسة إلى البحث عن مدى ارتباط بعض المتغيرات المتمثلة في (اضطراب الإدراك البصري واضطراب الذاكرة البصرية واضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه) بظهور صعوبة الكتابة لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بورقلة.

❖ استخدمت الدراسة الحالية ثلاث أدوات مصممة لهذا الغرض و المتمثلة في:

- اختبار اضطراب الإدراك البصري.

- اختبار اضطراب الذاكرة البصرية.

- شبكة ملاحظة اضطراب النشاط الزائد المصحوب بتشتت الانتباه .

❖ وبعد التأكد من صدق وثبات هذه الاختبارات، تم تطبيق الدراسة الأساسية والتي تضمنت (120) تلميذ و تلميذة كعينة مقصودة بمتغيرات الدراسة.

❖ توصلت نتائج الدراسة إلى:

- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين متغيرات الدراسة و صعوبة الكتابة.

وتم تفسير النتيجة المتوصل إليها بعوامل أخرى لها علاقة بصعوبة الكتابة لدى العينة التي ترجع إلى اضطراب الضبط الحركي للتلاميذ و نقص الدافعية و طرق التدريس الخاطئة الخاصة بتعليم الكتابة و أسلوب التدريس الجماعي الذي لا يراعي قدرات و ميول التلميذ الخاصة .

6- دراسة ياسرة محمدأيوب محمد أبوهديروس (2010):

بعنوان: "الحاجات النفسية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين في مرحلة التعليم الأساسي".

هدفت الدراسة إلى التعرف على أكثر الحاجات النفسية شيوعا لدى فئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم و العاديين في مرحلة التعليم الأساسي، انقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، عينة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي تتألف من (106) تلميذ وتلميذة، والمجموعة الثانية من التلاميذ العاديين تألفت من (126) تلميذ وتلميذة .

❖ استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

- اختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح (1978).

- وقائمة خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثة (1996) و قائمة تقدير سلوك التلميذ إعداد مصطفى كامل (1990).

- وقائمة الحاجات النفسية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد الباحثة (2002).

❖ كما استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية للتحقق من صحة الدراسة منها: النسب المئوية واختبار (ت) لمعرفة مستوى الفروق بين المتوسطات و تحليل التباين الثنائي لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات ومعادلة شيفيه للتعرف على اتجاه الفروق الدالة إحصائيا .

❖ وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- الحاجة للاهتمام الوالدي تأتي في المرتبة الأولى من الحاجات النفسية لدى المجموعتين يليها تقدير الذات ثم الاستقلال والتقبل الاجتماعي فالانتماء بالنسبة للتلاميذ العاديين بينما تأتي الحاجة إلى الانتماء في المرتبة الثانية لدى مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تليها الحاجة إلى التقدير الذاتي فالطمأنينة ثم الاستقلال.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين متوسطات درجات التلاميذ العاديين من أمهات تعليمهن أساسي ودرجات تلاميذ عاديين من أمهات تعليمهن ثانوي فما فوق في الحاجة إلى الاستقلال. وقد كانت الفروق لصالح التلاميذ العاديين من أمهات تعليمهن أساسي بينما لا توجد هذه الفروق بين المجموعتين نفسيهما في كل من الحاجة إلى الانتماء والطمأنينة والتقبل الاجتماعي وهذا يعني أن مستوى تعليم الأم له دوره وتأثيره على إشباع الحاجة إلى الاستقلال لدى التلاميذ العاديين فقط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في جميع حالات ترتيب الأطفال (الأول، الأوسط، الأخير) في الحاجة إلى الطمأنينة وفي حالة الترتيب (الأول والأوسط) في كل من التقبل الاجتماعي.

وقد كانت هذه الفروق في جميع الأحوال لصالح مجموعة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وذلك لكل من (الأول، الأوسط، الأخير) بالنسبة للحاجة إلى الانتماء مما يدل على أن ترتيب الطفل لا يؤثر على إشباع الحاجة إلى الانتماء لدى كل من مجموعتي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين.

7- عبد الباقي دفع / أحمد / كوثر جمال الدين خلف (2011):

بعنوان: "صعوبات التعلم وعلاقتها بنقص الانتباه/ فرط الحركة وسط تلاميذ المرحلة الأساسية بالخرطوم".

تمثل هدف البحث في معرفة علاقة صعوبات التعلم بنقص الانتباه / فرط الحركة لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الصف (الثالث، الرابع)، استخدم الباحثان لهذا البحث المنهج الوصفي.

❖ وتمثلت أدواتهفي:

- قائمة تقدير المعلمين لخصائص صعوبات التعلم (إعداد الباحثان).

- مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم اختبار المصفوفات المتتابعة (الملون للأطفال) مقياس نقص الانتباه / فرط الحركة (إعداد الباحثان).

❖ عينة البحث بلغ قوامها (30) مفحوصا من ذوي صعوبات التعلم الصف (الثالث، الرابع) الذين يعانون نقص الانتباه / فرط الحركة.

❖ تمت معالجة المعلومات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية بتطبيق معامل الارتباط بيرسون ،معادلة ألفا كرونباخ واختبار (ت).

❖ توصل الباحثان لعدد من النتائج من أهمها:

- السمة المميزة لنقص الانتباه / فرط الحركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية تتسم بالارتفاع في بعدي سمة الانتباه، فرط الحركة وبعد سمة الانتباه، أما بقية الأبعاد تتسم بالوسطية.

-لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين صعوبات التعلم و نقص الانتباه / فرط الحركة في كل الأبعاد عدا بعد الاستيعاب و فرط الحركة، وتوجد علاقة عكسية دالة إحصائية.

-لا توجد فروق ذات صلة دلالة في صعوبات التعلم تبعا لمتغيري النوع والمستوى الصفّي وسط تلاميذ المرحلة الأساسية بمجتمع البحث.

ثالثا: دراسات تناولت المتغيرين معا:

1- دراسة عبد الصبور منصور محمد (2005):

بعنوان: "سمات الشخصية والنشاط الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا والعاديين".

هدفت الدراسة إلى معرفة سمات الشخصية والنشاط الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقليا وذوي صعوبات التعلم والمتفوقين دراسيا والعاديين، عينة الدراسة تكونت من (400) طفلا وطفلة من مدارس الدمج بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض بالسعودية موزعين على أربع مجموعات بالتساوي (مجموعة الأطفال المتخلفين عقليا، مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجموعة المتفوقين دراسيا ومجموعة الأطفال العاديين) .

وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (9-13 سنة) قد تم اختيار عينة المتفوقين دراسيا من الحاصلين على (90 %) فأكثر في الاختبارات التحصيلية، وعينة المتخلفين عقليا كانت من فئة القابلين للتعلم الملتحقين بمدارس الدمج وعينة ذوي صعوبات التعلم من الأطفال الذين يعانون من صعوبات أكاديمية وملتحقين بمدارس الدمج .

❖ استخدم الباحث الأدوات التالية :

- استبيان تقدير سمات الشخصية لدى الأطفال إعداد زيجلر (...) تعريب وتقنين الباحث.

- مقياس تقدير النشاط الزائد، إعداد محمد شوكت و زيدان السرطاوي .

❖ نتائج الدراسة كانت كالآتي:

- وجدت فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعات الدراسة الأربعة في سمات الشخصية.

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين الدرجة الكلية لاستبيان سمات الشخصية وبين الدرجة الكلية لمقياس النشاط الزائد لدى كل من الذكور والإناث ولدى أطفال مجموعات الدراسة الأربع أي أن هناك ارتباط دال بين سمات الشخصية.

2- دراسة علي محمد حيدر محمد (2008):

بعنوان: "أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الشخصية وتوكيد الذات لدى الأطفال المصابين باضطراب القراءة والعاديين".

هدفت الدراسة لمعرفة مدى الارتباط بين أساليب المعاملة الوالدية بتقدير الشخصية ونقص توكيد الذات لدى مضطربي القراءة والعاديين. تمثلت عينة الدراسة في أطفال يعانون اضطرابات في القراءة والتي تألفت من (160) طفلاً من الذكور والإناث بالصف الرابع والخامس ابتدائي (80 طفلاً يعانون من اضطراب القراءة و80 حالة لا تعاني من هذا الاضطراب) والذين تتراوح أعمارهم من (9 - 12 سنة).

❖ الأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة تمثلت في:

- اختبار الذكاء لجون رافن (إعداد فتحي عبد الرؤوف 1988).
 - اختبار تشخيص اضطراب القراءة (إعداد جاد البحيري 2005).
 - استبيان أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب - الأم) إعداد الباحث.
 - استبيان تقدير الشخصية للأطفال (إعداد ممدوحة سلامة 1987).
 - استبيان توكيد الذات (إعداد سامية القطان 1981).
- ❖ اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

❖ استخداماً لأساليب الإحصائية التالية:

- برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، المتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل ألفا كرو نباخ لمعرفة ثبات الأداة، معامل الارتباط لبيرسون، اختبار (ت) لدلالة الفروق واختبار مان ويتني للعينات الصغيرة.

❖ أسفرت نتائج الدراسة الراهنة كما يلي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي اضطرابات القراءة و العاديين على بعض أبعاد الشخصية السلبية والمتمثلة في (العدوان/العداء، الاعتمادية، التقدير السلبي للذات، نقص الكفاية الشخصية، نقص الثبات الانفعالي، نقص التجاوب الانفعالي، النظرة السلبية للحياة) وقد اتجهت هذه الفروق في جانب ذوي اضطرابات القراءة .

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الإهمال والرفض والقسوة كل على حدة وبين التقدير السلبي للذات، كما وجدت علاقة موجبة بين الإهمال والرفض كل على حدة وبين عدم التجاوب الانفعالي، كما تبين علاقة موجبة بين الرفض ونقص توكيد الذات كما وجدت علاقة موجبة بين التحكم وبين كل من النظرة السلبية للحياة ونقص توكيد الذات، كما وجدت علاقة موجبة بين الرفض وكل من التقدير السلبي للذات وعدم التجاوب الانفعالي. وعلى الجانب الآخر تبين وجود علاقات سلبية بين أسلوب الإهمال والقسوة والتحكم و بين الاعتمادية .

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الحماية الزائدة و كل من الاعتمادية ونقص التوكيدية، كما وجدت علاقة موجبة بين القلق والشعور بالذنب وكل من عدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة و نقص التوكيدية .

- كما وجدت علاقة موجبة بين الإهمال والرفض وبين عدم التجاوب الانفعالي والنظرة السلبية للحياة واتضحت علاقة موجبة أيضا بين التحكم ونقص التوكيدية وبين التذبذب والتقدير السلبي للذات وعلى الجانب الآخر تبين وجود علاقات سلبية بين أسلوب الرفض والقسوة والتفرقة والاعتمادية.

3- دراسة محمد مصطفى شحده أبو رزق (2011):

بعنوان: "السمات الشخصية المميزة لذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بالانتباه وبعض المتغيرات".

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طلبة صعوبات التعلم من حيث سماتهم الشخصية ومن حيث أعراض ضعف الانتباه لديهم وبعض المتغيرات (الجنس، ترتيب الطالب بين إخوته، تعليم الأب، تعليم الأم، عمل الأب، عمل الأم، المستوى الاقتصادي للأسرة). تكونت عينة الدراسة من (127) طالب وطالبة وهي عينة قصدية معرفة .

❖ تمثلت أدوات الدراسة في:

- مقياس العوامل الشخصية الكبرى لجولدبرجتعريب السيد محمد أبو هاشم.

- استبيان ضعف الانتباه للطلاب إعداد الدكتور هشام غراب وآخر وبطاقة ملاحظة للتعرف على أعراض ضعف الانتباه من إعداد الباحث.

- وتم تحليل نتائج الدراسة باستخدام أساليب إحصائية متعددة منها اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي.

❖ وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من الجنس، ترتيب الطالب بين إخوته تعليم الأب، عمل الأب، المستوى الاقتصادي للأسرة.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لكل من تعليم الأم، وعمل الأم.

- توجد فروق ذات صلة إحصائية بين السمات الشخصية المميزة وأعراض ضعف الانتباه من وجهة نظر المعلم و الملاحظ لدى طلبة صعوبات التعلم استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

الدراسات الأجنبية:

أولا: دراسات تناولت سمات الشخصية:

1- دراسة كارمور وبريموزك و فرنهام (2003) B-Charmorro&Furnham:

بعنوان: "تنبأ بمقاييس العوامل الخمسة الكبرى بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المرحلة الجامعية".

هدف الدراسة هو معرفة إلى أي مدى تتنبأ مقاييس العوامل الخمسة الكبرى بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المرحلة الجامعية، وفي أي السمات الأولية يكون الارتباط أكثر دلالة وتنبؤا للأداء الأكاديمي

❖ طبقت الدراسة على (247) طالبا وطالبة تراوحت أعمارهم بين (17 - 23 سنة).

❖ تم تطبيق اختبارات تحصيلية خلال 3 سنوات (اختبار في نهاية كل سنة).

❖ واستخدم الباحثان قائمة (الانفتاح على الخبرة، التقبل الاجتماعي، الضمير) ويتألف كل

بعد من 6 فقرات.

❖ كما جمعت بعض البيانات المتعلقة بالشخصية من ملفات الطلبة في الشهر الأول.

❖ وكان من أبرز النتائج أن:

- ارتبطت السمات الشخصية (العصابية بمعامل ارتباط مع اختبار السنة الثانية والثالثة) .

- وارتبطت سمة الانبساطية ارتباطا عكسيا ودالا إحصائيا مع علامة الاختبار التحصيلي في نهاية السنة الأولى والسنة الثالثة .

- وعندما فحصت السمات الشخصية دلت النتائج على أن هناك ارتباطا موجبا دالا إحصائيا بين سمة المثابرة والتحصيل الأكاديمي بمعاملات ارتباط مع اختبار السنة الأولى والثانية والثالثة وارتبطت سمات القلق والنشاط عكسيا مع التحصيل الأكاديمي.

- ولم ترتبط أي من سمات التقبل الاجتماعي أو الانفتاح على الخبرة ارتباطا دالا إحصائيا مع التحصيل الأكاديمي.

ومن المختلف فيه أن السمات الشخصية ربما تمثل مساهمة مهمة للتنبؤ بالنجاح أو الفشل الأكاديمي في الجامعة.

2- دراسة إزابيلروسكام/ برناتيبيار وآخرون (2004) Isabelle Roskam/Bernadette :Piérart& AL

بعنوان: "تقييم شخصية الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة والأطفال العاديين".

- تحليل مقارن في ضوء نموذج العوامل الخمسة-

يقترح هذا الموضوع دراسة مقارنة مع عينة من الأولاد الديسلوكسيا والعاديين والهدف هو دراسة سمات الشخصية للأطفال من خلال نموذج الخمس العوامل (M.C.F).

❖ العينة تكونت من مجموع (134) طفل (67) طفل لديهم عسر القراءة و(67) طفل

عاديين من نفس الجنس (ذكر) ونفس السن (9 سنوات) وطلب من المعلمين والأمهات استكمال

استبيانات يتكون من قطبين على أساس نموذج العوامل الخمسة (E.B.M.C.F).

❖ استخدموا لتحليل البيانات: التحليل المقارن على أساس عينات متطابقة، تحليل مقارن من قبل عينات مستقلة ومعامل الارتباط بين تقديرات الأمهات والمعلمين والمتوسط الحسابي، الانحراف المعياري وتحليل التباعد الأحادي.

❖ أظهرت النتائج أن:

- الأطفال المعسرّين قرائيا ثم تقييمهم بأقل إيجابية من طرف الأمهات والمعلمين ولاسيما فيما يتعلق بالعوامل المرتبطة بالانبساطية ، الضمير ، الانفتاح على الخبرة والثبات الانفعالي.
- تشير النتائج أيضا إلى وجود تأثير كبير للمقيم: (الأم مقابل المعلم) الأمهات قيموا أطفالهم بأكثر إيجابية من المعلمين فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والأكاديمية.

3- دراسة هاريس بتريدس وآخرون (2005) H-Petrides & AL:

بعنوان: "سمات الشخصية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي".

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة ما بين أبعاد الشخصية والأداء الأكاديمي للطلاب بجامعة بريطانيا. بلغ حجم العينة (901) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (14- 16 سنة).
❖ استخدمت الأدوات التالية لهذه الدراسة:

- اختبار القدرة اللفظية للتعبير عن القدرات المعرفية واختبار أيزنك (Eyzenk) للشخصية واختبار الأداء الأكاديمي.
- واستخدم الباحثون اختبارات كتابية خلال ثلاث سنوات من الدراسة.
- و جمعت بيانات أخرى من أرشيف المدرسة.

❖ استخدم برنامج الحزم الإحصائية (...) لتحليل النتائج التي كان من أبرزها:

- أن أثر السمات الشخصية على التحصيل الأكاديمي ضعيفا بالمقارنة مع أثر القدرة اللفظية.
- وأن أثرا لسمات الشخصية على مستوى الأداء الأكاديمي لدى الطلبة الذين أعمارهم في حدود (16 سنة) أكثر من أثرها على الطلبة الذين أعمارهم في حدود (14 سنة).

4- دراسة بريمزيك وآخرون (2008) Premusic:

بعنوان: "قلق الامتحان وعلاقته بكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية".

-التقييم الذاتي والذكاء الفردي-

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد عوامل قلق الامتحان علاقتها بكل من العوامل الخمسة الكبرى للشخصية، التقسيم الذاتي والذكاء الفردي .

❖ تكونت عينة الدراسة من (388) طالبا وطالبة من جامعة كل من الولايات المتحدة الأمريكية و بريطانيا (101) ذكور و (287) إناث.

❖ لجمع البيانات استخدم الباحثون:

- مقياس قلق الامتحان من إعداد (Samson) (1984) .
- مقياس العوامل الخمسة الكبرى للشخصية من إعداد (Costa & MC Crae) (1992).

- مقياس الذكاء الفردي من إعداد (Furnham) (2001).
- مقياس التقسيم الذاتي من إعداد (Erez & AL) (2003).
- ❖ تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

❖ وكشفت نتائج الدراسة التالي:

- تعتبر عوامل الشخصية من محددات قلق الامتحان .
- كما بينت النتائج أن العلاقة بين التقسيم الذاتي و قلق الامتحان يمكن عزوها لخصائص الشخصية.
- وبينت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الفردي وقلق الامتحان .

5- دراسة سندرين بورداج (2010) Sandrine Bourdages:

- بعنوان: "سمات الشخصية هل يمكن أن تميز مختلف المتسربين من المدارس في مرحلة المراهقة؟".
- هدفت هذه الدراسة إلى تقييم ما إذا كانت سمات شخصية المراهقين (الانفتاح والانبساط والمراقبة والثبات الانفعالي) تسمح لنا أن نتنبأ بانتماء المراهق لمجموعة المتسربين من المدرسة تم الحصول على بيانات الدراسة من العينة التي استخدمها (4980) من (69) مدرسة ثانوية في الكيبك.
- وتألفت من الطلاب (14- 16 سنة) تم تقييمها في الفترة ما بين (2006 - 2008).
- تمملاً الاستبيانات من طرف المراهقين في مجموعات خلال فترة الفصل .
 - المدرسين شاركوا في هذه العملية بشرح التعليلة واعطاء بعض المعلومات.
 - ❖ استخدم لهذه الدراسة المنهج التجريبي.
 - ❖ وقد تم استخدام الأدوات التالية:
 - مقياس الالتزام المدرسي ومقياس عدم الانضباط المدرسي والأداء المدرسي.
 - مقياس سمات الشخصية للمراهقين (العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية) .
 - مقياس السلوك المنحرف واختبار الذكاء ومقياس العلاقة المتناقضة مع المعلمين.
- أما بالنسبة للمتغيرات الاجتماعية والديموغرافية لهذه الدراسة فكانت (السن، الجنس، الوضع الاجتماعي والاقتصادي لأسرهم والجوانب الأسرية الأكاديمية والتكيف الاجتماعي والانفعالي والسلوكي للمراهق) لتحليل النتائج استخدمت الأدوات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي واختبار كا² وبرنامج الحزم الإحصائية (SPSS) .

❖ ومن خلال نتائج الدراسة أكدت البيانات الهرمية أن:

- سمات الشخصية تتوقع انتماء المراهقين إلى أنواع مختلفة من المتسربين وهناك عدة عوامل تقليدية تؤثر على المراهقين تؤدي إلى التسرب المدرسي.
- وتشير هذه النتائج إلى أن نظريات التسرب من المدارس يمكن أن يشمل سمات الشخصية وأن هذه الأخيرة يمكن استخدامها لفحص المراهقين المعرضين لخطر التسرب.

6- دراسة فايونبو (2010) :Fayonbo

بعنوان: "علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية بالمرونة النفسية".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والمرونة النفسية، تكونت عينة الدراسة من (397) طالبا و طالبة من الثانوية ، منهم (192) ذكور و (205) إناث تتراوح أعمارهم ما بين (16- 23 سنة).

❖ استخدم الباحث الأدوات التالية :

- مقياس العوامل الخمس الكبرى للشخصية إعداد (Goldberg & AL) (2006).

-مقياس المرونة النفسية إعداد الباحث .

❖ تمت معالجة المعلومات باستخدام:

❖ الحزمة الإحصائية (SPSS)، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

❖ حيث أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين جميع عوامل الشخصية (يقظة الضمير، الانفتاح على الخبرات، الانبساطية، العصابية والمرونة النفسية)، بينما كانت العلاقة سلبية مع خاصية العصابية.

- كما كشفت نتائج الدراسة أن خصائص الشخصية ساهمت بنسبة (32 %) من التباين في المرونة النفسية.

- وكانت خاصية يقظة الضميرالأعلى في الدلالة الإحصائية يليها العصابية ثم الانفتاح على الخبرات.

ثانيا:دراسات تناولت صعوبات التعلم:

1- دراسة لي سوانسون (1990) :Lee Swanson

بعنوان: "سعة الذاكرة العاملة بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين".

- دراسة مقارنة-

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة سعة الذاكرة العاملة بين تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين تكونت عينة الدراسة من (58) تلميذا وتلميذة سنة رابعة وسنة خامسة وسادسة من التعليم الابتدائي بواقع (60) تلميذا وتلميذة عاديين و(25) تلميذا وتلميذة ذوي صعوبات.

❖ استخدم لهذه الدراسة في جمع البيانات:

- اختبار الفهم الخاص بالمهارات الأساسية في القراءة والحساب والكتابة.
- لقياس سعة الذاكرة العاملة تم استخدام اختبار مدى الجملة وتحليل النتائج إحصائيا تم استخدام اختبار (كا²).

❖ توصلت النتائج إلى:

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في سعة الذاكرة العاملة وذلك لصالح العاديين.
- واعتمد في اختيار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أنهم لا يعانون من أية إعاقة سواء كانت بدنية أو حسية وكذلك لا يعانون من أي اضطرابات نفسية .

2- دراسة جرو بيكر و ديليسي (2000) Grobecker&Delisi:

بعنوان: "القدرات المكانية والهندسية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين".
-دراسة مقارنة-

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة القدرات المكانية والهندسية لعينة ضمت مجموعتين من الأطفال تألفت الأولى من (35) طفلا من ذوي صعوبات التعلم تتراوح أعمارهم بين (56 - 13 سنة) والثانية من (94) طفلا من العاديين.

❖ أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين هاتين المجموعتين في الأداء على المهام المستخدمة وهو ما يعكس مستوى تلك القدرات لديهم إذ اتضح أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يبدون تأخرا نهائيا دالا في مستوى النمو المعرفي - المكاني - عامة وليس في القدرة على الإدراك البصري فقط و ما يتعلق بها من مهارات.

3- دراسة ويلكوت وآخرون (2001) Willcut& AL:

بعنوان: "العجز المعرفي بين الأطفال ذوي اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد وذوي صعوبات تعلم القراءة".

هدف الدراسة هو التعرف على الفروق في العجز المعرفي بين الأطفال الذين يعانون من اضطرابات ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وأقرانهم الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة .

❖ بلغت عينة الدراسة (260) طفلا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد فقط، والمجموعة الثانية تكونت من (39) طفلا يعانون من صعوبات تعلم فقط، بينما احتوت المجموعة الثالثة على (48) طفلا يعانون من اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد بالإضافة إلى صعوبات التعلم، وأخيرا تكونت المجموعة الرابعة من (121) طفلا من العاديين.

❖ وكانت الأدوات المستخدمة كالآتي:

- مقياس الذاكرة العاملة.

- اختبار للمعرفة القرائية.

- اختبار للفهم القرائي.

- مقياس ضعف الانتباه والنشاط الزائد.

- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال.

❖ أما النتائج فكانت كما يلي:

- وجود فروق جوهرية في العجز المعرفي بين المجموعات الأربعة حيث كانت المجموعة التي تعاني من اضطراب ضعف الانتباه و النشاط الزائد و صعوبات التعلم معا هي الأشد ضعفا في القدرات المعرفية، يليها المجموعة التي لديها صعوبات تعلم فقط و أخيرا مجموعة العاديين.

4- دراسة ميلاني بوسن (2008) Mélanie BOSSON:

بعنوان: "اكتساب ونقل استراتيجيات ما وراء المعرفة للطلاب ذوي صعوبات التعلم".

الهدف من هذه الدراسة هو فهم أفضل لآليات نقل الاستراتيجيات من خلال ما وراء المعرفة. وقد سجل في المشروع العام " تدخل ما وراء المعرفة الفردي مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم" الافتراض العام هو أن نقل الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة تبسط من خلال تدخل ما وراء المعرفة.

التعبير اللفظي أثناء أداء المهمة والتفكير ما وراء المعرفة في نهاية كل حصة تسمح للطلاب أن يصبح على بيئة من الاستراتيجيات وجعلها متاحة على سهام جديدة ، بالإضافة إلى ذلك التبديل بين المهام وسياقها ومساعدة الطالب على التعرف على أوجه التشابه بين المهام وبالتالي تشجيع نقل الاستراتيجيات تم اختبار هذه الفرضيات على عينة تكونت من (16) طالبا وطالبة يعانون من صعوبات التعلم والذين كانت أعمارهم ما بين (8 - 12 سنة) .

وعلى الرغم من تأكيد جميع الفرضيات ، هذه الدراسة أبرزت عوامل هامة ومختلفة في إدارة الطلاب ذوي صعوبات التعلم من أجل تعزيز نقل المعرفة على وجه الخصوص .

وقد أظهرت أن أي تدخل لاستراتيجية ما وراء المعرفة فإنها تسمح للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم باكتساب استراتيجيات ثم نقل البعض منها.

5- دراسة صونيا بوور و أدلين شايو (2009) Sonia BOOR/Adeline CHAILLAUD :

بعنوان: "صعوبات التعلم لدى طفل اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد و تطبيق اختبار جديد" (Le Laby 16)

عند الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط الزائد، صعوبات التعلم هو المشكل الأساسي وذلك من أجل المعاناة والآثار والتوتر الذي يظهر على أمد طويل عند بعض الحالات. الصعوبات التي يواجهونها لن تكون بسبب اضطراب التحكم المشترك ولكن تكون نتيجة لأعراض ضعف الانتباه والنشاط الزائد، وهذه الأخيرة تؤثر على تكيفهم داخل المحيط الذي يعيشون فيه.

- ❖ استخدم لهذه الدراسة اختبار (Le Laby 16) يقيس استراتيجيات الاندفاع والتخطيط .
- ❖ طبقت الدراسة على عينة حجمها (830) طفل يتراوح سنهم ما بين (7 - 12 سنة).
- ❖ من خلال التحليل الإحصائي توصلنا إلى النتائج التالية :

- أن هناك تأثير عامل السن على كل المتغيرات المقاسة بواسطة الاختبار.
- عامل الجنس ليس له تأثير على بعض المتغيرات ويظهر أن الإناث عموما أيضا من الذكور وأكثر عمقا.

6- دراسة هودسون و سيوبهان (2010) Hudson Siobhan :

بعنوان: "استخدام برنامج حاسب لمعالجة الصعوبات التي تتعارض مع استيعاب وتذكر العمليات الرياضية".

هدفت هذه الدراسة إلى استخدام برنامج حاسب لمعالجة الصعوبات التي تتعارض مع فهم وتذكر الحقائق الرياضية الأساسية لدى طلاب السنة الرابعة والخامسة والسادسة والتاسعة.

طبقت هذه الدراسة على عينة قوامها (92) طفلا، (42) منهم سنهم أقل من (12 سنة) و(50) طفلا منهم فوق (12 سنة)، استخدم لهذه الدراسة المنهج التجريبي لأنه الأنسب.

- ❖ شارك (20) معلم / معلمة في هذه الدراسة.
- ❖ استخدمت الملاحظات وبعض الاختبارات.
- ❖ نتائج الدراسة كانت كالآتي:

هناك تحسن في مستوى الطلاب بنسبة (70 %) وذلك بعد توظيف التكنولوجيا باستخدام استراتيجية حل المشكلات باستخدام التكنولوجيا مثل برنامج الحاسب.

أرجعت الدراسة أسباب الصعوبات في المهارات الرياضية إلى 3 احتمالات منها :

- عدم وجود معرفة سابقة للطفل.
- الموقف السلبي تجاه الرياضيات.
- عدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة.

7- دراسة جوان بيرولت (2010) Johanne Perreault :

بعنوان: "صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المتابعة المستمرة الخاصة (CPC)"

- المتغيرات المعرفية -

هدفت الدراسة الحالية لتحديد مميزات تلاميذ المتابعة المستمرة الخاصة الذي يتراوح سنهم ما بين (12- 13 سنة) فيما يخص قدراتهم في الرياضيات، القراءة، الإدراك البصري والانتباه. والهدف هو البحث في العلاقات الموجودة بين القدرات الرياضية ومختلف متغيرات الدراسة. وكذلك مقارنة نتائج تلاميذ المتابعة المستمرة الخاصة بالذين لديهم اضطرابات تشتت الانتباه / فرط النشاط مع تلاميذ المتابعة المستمرة الخاصة العاديين .

❖ استخدم لهذه الدراسة المنهج المقارن، تمثل المجتمع الأصلي في (720) تلميذ أما العينة فكانت (40) طالبا انقسمت إلى (20) تلميذا في سن (12) سنة و (20) تلميذ في سن (13) سنة، كل العينة تمثلت في (15) تلميذة و (25) تلميذا.

❖ أدوات الدراسة كانت كالآتي:

- استخدم اختبار وكسلر للأطفال (WISC-III ou WISC-IV) والسجل النفسي المدرسي لكل تلميذ.

- اختبار الاستعداد الشكلي للمرهق والراشد واختبار الاستعداد للقراءة (Pépin) (1996) & Loranger .

❖ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمت معالجة المعلومات باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

❖ نتائج الدراسة كانت كما يلي:

- توصلت النتائج الخاصة بالتساؤل الأول أن قدرات التلاميذ في الرياضيات والمتغيرات الأخرى ضعيفة.

- لا توجد علاقة دالة إحصائية بين القدرات الرياضية مع متغيرات الدراسة.

- تحصل على نفس النتائج كل من تلاميذ المتابعة المستمرة الخاصة الذين لديهم اضطراب تشتت الانتباه / فرط النشاط وتلاميذ المتابعة وتلاميذ المتابعة المستمرة الخاصة العاديين.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة والتي تناولت متغيرات الدراسة الحالية ومن خلال إطلاع الطالبة الباحثة عليها تبين ما يلي:

1- من حيث الأهداف:

هناك تباين في الدراسات السابقة من حيث أهدافها فقد هدفت بعض الدراسات إلى معرفة الخصائص النفسية والاجتماعية لذوي صعوبات التعلم منها : دراسة ياسرة محمد أيوب أبو هديوس (2010) ، و دراسة عبد الصبور منصور محمد (2005)، ودراسة بشقة سماح (2008)، ودراسة محمد مصطفى أبو رزق (2011)، ودراسة S-Bourdages (2010) ودراسة I-Roskam (2004) ودراسات اهتمت بالخصائص النفسية والاجتماعية لذوي الأمراض المزمنة والإعاقات والظروف الخاصة و منها دراسة علاء الدين محمد خليل الأشقر (2002)، ودراسة سامية محمد عوض بن لادن (2008)، ودراسة أسعد أحمد يونس طافش (2006).

وهدفت أخرى إلى التعرف على العلاقة بين صعوبات التعلم وبعض المتغيرات و منها دراسة الحاج كادي (2005)، ودراسة كاميليا إبراهيم عبد الفتاح/ محمد رزق البحيري (2009)، ودراسة عبد الباقي دفع أحمد/ كوثر جمال الدين خلف (2011)، ودراسة (A-Chaillaud/S-Bor 2009) ودراسة فوزية محمدي / نادية مصطفى الرقابي (2010).

وهناك مجموعة من الدراسات بحثت في العلاقات بين سمات الشخصية وبعض المتغيرات لدى عينات مختلفة ومنها:

دراسة زياد بركات (2007) ، و دراسة عبد الحكيم المخلافي (2010) ، ودراسة سعيد بن رفعان العجمي (2005)، ودراسة أنمار عبد الستار إبراهيم الدباغ / محمد خير الدين صالح الطائي (2010) ودراسة (2010) Fayombo ، ودراسة (2005) H-Petrides & AL ، و دراسة (2008) Premusic & AL ، وهدفت بعض الدراسات إلى دراسة الجانب العقلي أو المعرفي لذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة (2000) Grabercker & Delisi ودراسة (2001) Willcut & AL ودراسة (2008) Mélanie Bosson ودراسة (1990) Lee Swanson ودراسة (2010) J-Peneault وهناك دراسة (2003) Charmorro-B & Furnham التي من خلالها طبق مقياس العوامل الخمسة الكبرى للتنبؤ بالتحصيل الدراسي ودراسة منال رشدي سعيد العكة (2004) لتحديد الصعوبات التي يعاني منها المعاقين بصريا وهناك دراسة استخدم فيها برنامج حاسب لمعالجة صعوبات الرياضيات ودراسة علي محمد حيدر محمد (2008) أين ركزت على أساليب المعاملة الوالدية بتقدير الشخصية لدى مضطربي القراءة والعادين. ولقد اتفقت الطالبة الباحثة مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف وفي بعض الجوانب كدراسة علي محمد حيدر محمد (2008) ودراسة بشقة سماح (2008) ودراسة محمد مصطفى أبو رزق (2011) .

2- من حيث منهج الدراسة:

تنوعت مناهج الدراسات السابقة وكل دراسة استخدمت المنهج الملائم لدراساتها. المنهج الأكثر استخداما في هذه الدراسات التي تحصلت عليها الطالبة الباحثة هو المنهج المقارن كدراسة ياسرة محمد أيوب محمد أبو هديوس (2010) ودراسة (1990) Lee Swanson . ودراسة (2004) I-Roskam/B-Piérart وهناك دراسة زياد بركات (2007) ودراسة بشقة سماح (2008).

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي أما المنهج التجريبي فقد استخدم في دراسة (H-2010) Siobham ودراسة (2010) S-Bourdages في دراسة أسعد أحمد يونس طافش (2006) ودراسة محمد مصطفى أبورزق (2011) ثم استخدم المنهج الوصفي التحليلي والذي تم العمل به في هذه الدراسة لأنه الأنسب للإجابة على تساؤلات الدراسة.

3- من حيث العينة:

تكونت معظم عينات الدراسات السابقة من الجنسين (ذكور - إناث) باستثناء دراسة (2004) I-Roskam/B-Piérart حيث تمثلت عينتها في أطفال من جنس ذكر، وتراوح حجم العينات بين (4980) أكبر عينة في دراسة S-Bourdages وأصغر عينة كانت (16) طالبا في دراسة Mélanie Bosson.

هناك دراسات اختارت العينة من تلاميذ المدارس الابتدائية يتراوح سنهم ما بين (6- 12 سنة) ودراسات أخرى طلاب بالثانوي (14- 16 سنة) و مجموعة أخرى من الدراسات تمثلت في عينة من الطلبة الجامعيين (17- 23 سنة).

أما الدراسة الحالية فقد اختارت تلاميذ تتراوح أعمارهم ما بين (9- 12 سنة) الطفولة المتأخرة مكونة من ذكور و إناث.

من جهة أخرى فقد اختلفت الفئات التي طبقت عليها الدراسات السابقة فتمثلت في ذوي صعوبات التعلم، ذوي الإعاقات وذوي الأمراض والجانحين وهناك عينات من الأطفال الأصحاء.

4- من حيث الأدوات:

لقد تبين من خلال إطلاع الطالبة الباحثة على محتوى الدراسات السابقة أنه تم استخدام عدة أدوات وذلك يرجع لطبيعة موضوع الدراسة أو الهدف منها، فهناك عدة ومقاييس خاصة بالشخصية فمنها قائمة (Eysenk) للشخصية، واختبار عوامل الشخصية الست عشر (Cattel) قائمة الشخصية (1992) Costa & MC-Crae ونموذج العوامل الخمسة الكبرى للشخصية (M.C.F&E.B.M.C.F) وقائمة تقدير الشخصية للأطفال (إعداد رونالد برونر) وأخرى تمثلت في مقياس مفهوم الذات ، مقياس الضغوط النفسية قائمة المشكلات السلوكية واستبيان توكيد الذات وغيرها.

وهناك مقاييس خاصة بصعوبات التعلم منها : اختبار اضطراب الذاكرة البصرية واختبار صعوبة القراءة والكتابة (نصيرة زلال) واستبيان صعوبات التعلم الأكاديمية ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال اختبار الأداء الأكاديمي واختبار القدرة اللفظية عن القدرات المعرفية وهناك اختبارات أخرى مثل اختبار استراتيجيات الاندفاع والتخطيط (Le Laby16) .

وكذلك استخدمت ملفات الطلبة وأرشيف المدرسة وكذلك السجل النفسي المدرسي واستعين بالمدرسين وبطاقة ملاحظة.

كل هذه الأدوات قد ساعدت الطالبة الباحثة في اختبار ما يساعدها في الجانب التطبيقي لهذه الدراسة.

5- من حيث المعالجة الإحصائية:

اشتركت تقريبا جميع الدراسات في استخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لأجل المعالجة الإحصائية واستخدموا النسب المئوية، التكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون واختبار (ت) واختبار (كا²) وتحليل التباين الأحادي واختبار مان-ويتني.

وقد اتفقت الطالبة الباحثة مع بعض الدراسات في استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية كتحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين وغير متساويتين و معادلة ألفا كرونباخ.

6- من حيث النتائج: لقد أوضحت نتائج الدراسات السابقة ما يلي:

أنه هناك خصائص نفسية تخص الأطفال ذوي صعوبات التعلم و يظهر ذلك في دراسة بشقة سماح (2008)، ودراسة ياسرة محمد أيوب محمد أبو هروس (2010) ودراسة علي محمد حيدر محمد (2008) ودراسة (2004) I-Roskam/B-Piérart ودراسة الحاج كادي (2005).

وهناك خصائص معرفية تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتظهر في دراسة (2001) Willcut & AL ودراسة (2000) Grobecker & Delisi وكذلك في دراسة (2010) J-Peneault.

وبعض الدراسات توصلت إلى وجود سمات شخصية واجتماعية تميز فئة الأطفال ذوي الأمراض المزمنة والإعاقات وخاصة في دراسة علاء الدين محمد خليل الأشقر (2002) ودراسة أسعد يونس طافش (2006) .

وكذلك بالنسبة للمراهقين ذوي الظروف الخاصة وتظهر في دراسة سامة محمد عوض بن لادن (2002) ودراسة سعيد بن رفعان العجمي (2005) .

وقد اتفقت الطالبة الباحثة مع بعض النتائج التي أفرزتها الدراسات السابقة.

توجد بعض سمات الشخصية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم كدراسة علي محمد حيدر محمد (2008). وهناك نتائج مقارنة مع بعض الدراسات في بعض المتغيرات الخاصة بالدراسة والمتمثلة في (الترتيب الميلادي، مستوى تعليم الأم، ونوع صعوبة التعلم) كدراسة ياسرة محمد أيوب محمد أبو هروس (2010).

سابعاً:فرضيات الدراسة:

1. هناك صعوبات تعلم أكثر انتشاراً لدى الأطفال في التعليم الابتدائي
2. هناك سمات شخصية مميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل المستوى التعليمي للأم.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى نوع الصعوبة.

الفصل الثاني : سمات الشخصية

1/ تعريف الشخصية.

- 2/ خصائص الشخصية.
- 3/ مكونات الشخصية.
- 4/ قياس الشخصية.
- 5/ المقاربة النظرية للشخصية.
- 6/ تعريف السمات.
- 7/ تحديد الفرق بين السمة وبعض المفاهيم.
- 8/ أنواع السمات.
- 9/ المقاربة النظرية للسمات.
- 10/ سمات الشخصية التي اعتمدت في هذه الدراسة.

تمهيد:

يعدّ موضوع الشخصية من المواضيع الأساسية التي اهتم بها الكثير من العلماء والباحثين، ولقد انعكس هذا الاهتمام على البحوث التي تهتم بدراسة الشخصية ممّا يؤكد مكانتها كتخصص مستقل قائم بذاته إلى أن اقترح بعض المتخصصين أن يطلقوا عليها علم الشخصية.

وقد ساعد على تأكيد هذه المكانة عدد من العوامل كالنظر للسلوك على أنه محصلة لشخصية تعمل من حيث هي وحدة متكاملة وفيها ما تنطوي عليه من عناصر ومركبات ودوافع وقدرات، من هنا اعتبرت

الشخصية أكثر الظواهر النفسية صعوبة وتعقيدا في دراستها، لذلك تعددت التعاريف والنظريات التي تفسر كيفية نموها والعوامل المؤثرة فيها.

وبالرجوع لتاريخ سيكولوجية الشخصية نجدها قد أخذت جزءا من علم النفس الطبي والسريري في الاتجاه العلاجي النفسي.

1/ تعريف الشخصية:

المعنى اللغوي للشخصية :اشتقت من كلمة شخص والتي تعني سواد إنسان تراه من بعيد أي كل شيء رأيت جسمانه فقد رأيت شخصه. (أحمد محمد عبد الخالق، 1978، ص36).
أما في اللغة الأجنبية (فرنسية وانجليزية): فهي مشتقة في الأصل من الكلمة اللاتينية "Persona" وتعني القناع الذي كان يلبسه الممثل في العصور القديمة أمام الجمهور، ولذلك فالشخصية هي ما يظهر عليه الشخص في الوظائف المتنوعة التي يقوم بها.
(محمد قاسم عبد ، 2001، ص77).

في علم النفس نجد أن هذا اللفظ من أصعب الألفاظ في تحديده وتعريفه، وهذا راجع لكثرة التعريفات المقدمة من طرف العلماء، فكلُّ يعرف الشخصية حسب اتجاهه ونظريته ومن بينهم نذكر جوردن ألبرت (Allport) عالم الشخصية الذي أورد في أحد كتبه أكثر من خمسين تعريفا للشخصية (محمد شحاته ربيع، 2005، ص15).

1-1/ تعريف ألبرت (Allport) للشخصية 1937م:

"الشخصية هي التنظيم الدينامي لدى الفرد للأجهزة النفسية التي تحدد سلوكه المتميز وأفكاره"
(Benedetto Pierre، 2008 P16).

1-2/ تعريف كاتل (Cattell):

"الشخصية هي ذلك التنبؤ بسلوك شخص ما في موقف معين وهي تهتم بكل السلوكات الظاهرية والباطنية للفرد". (عبد العزيز معاينة / بني جابر جودت، 2002، ص 196).

1-3/ تعريف أيزنك (Eysenck):

"الشخصية هي ذلك التنظيم الثابت والدائم إلى حد ما لطباع الفرد ومزاجه وتكوينه العقلي والجسمي والذي يحدد توافقه الفريد لبيئته" (أحمد محمد عبد الخالق، 1987، ص40).

1-4/ تعريف جيلفورد (Guilford):

"الشخصية هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سمات الشخصية".

(فوزي جبل، 2000، ص 293).

1-5/ تعريف كوترو (Cottraux):

"تعرف الشخصية على أنها نظام متكامل مستقر، وعبرة عن مجموع من السلوكيات والعواطف

والإدراكات الفردية، وهي تتوافق مع طريقة رد الفعل العاطفي المعرفي والسلوكي تجاه البيئة التي تميز كل

فرد". (Nathalie Buisson، 2009، P13).

1-6/ ويعرفها عبد الخالق: "بأنها نمط سلوكي مركب، ثابت، دائم إلى حد كبير يميز الفرد عن غيره من

الناس ويتكون من تنظيم فريد لمجموعة من الوظائف والسمات والأجهزة المتفاعلة معا والتي نظم القدرات

العقلية والانفعالية والإدراكية وتركيب الجسم والوظائف الفسيولوجية".

(أحمد محمد عبد الخالق، 2006، ص 64).

من خلال التعاريف السابقة نستخلص أن الشخصية تنظيم ديناميكي عام وهو قابل للتغيير، وهي استعداد

يحدد استجابة الفرد بمختلف المثيرات المحيطة به بالتالي تكيفه مع بيئته.

2/ خصائص الشخصية:

تجتمع في الشخصية خاصيتان أساسيتان، تظهر الأولى على شكل ثبات في الشخصية، وتظهر

الثانية في التغيير والتطور خلال مراحل الحياة.

2-1/ ثبات الشخصية:

أي ثبات السلوك أمام المواقف التي يتعرض لها الشخص، وقد يتميز هذا الثبات خلال مراحل

النمو المختلفة للفرد من الطفولة إلى المراهقة إلى الرشد... وقد يظهر هذا الثبات من موقف إلى آخر من

خلال بعض الجوانب في الشخصية.

- الثبات في الأعمال وقد يظهر هذا النوع من الثبات في اتجاهاتنا المختلفة التي يعكسها سلوكنا في

أشكاله المختلفة وبخاصة ما كان منها متصلا بطريقة تعاملنا مع الآخرين واحترامهم والتصرف

بشؤونهم (كالاحترام والكذب).

- الثبات في الأسلوب والتعبير مثل طريقة مسك القلم.

- الثبات في البناء الداخلي ونعني بذلك الأسس العميقة التي تقوم عليها الشخصية (كالدوافع والميول).

- الثبات في الشعور الداخلي، قد أطلق عليه اسم هوية الشخص وكذلك اسم وحدة الشخصية، وهو

يظهر في شعور الفرد داخليا وعبر حياته وكذلك يظهر بوضوح في وحدة الخبرة التي يمر بها.

(نعيم الرفاعي، 1995، ص 101-103).

2-2/ تغير الشخصية:

الثبات بالنسبة للشخصية هو ثبات نسبي، فصفات التغير والنمو والاكتساب والتعلم كلها تعبر عن "دينامية الشخصية" وأوضح مظاهر للتغير في الشخصية هما جانبان هاما:

✓ النمو والارتقاء من سن إلى آخر وما يوافق ذلك من تعلم واكتساب.

✓ العلاج النفسي وطرق الإرشاد التي تعدل من سلوك الشخص المضطرب وجعله سلوكا سويا

أي علاج الأشخاص باستخدام تقنيات العلاج النفسي، وهو أوضح مثال لتغير الشخصية.

(محمد قاسم عبد ، 2001، ص78).

3/ مكونات الشخصية:

لكل إنسان مكونات جسمية ونفسية واجتماعية تتفاعل من خلال عدة عوامل عبر مراحل النمو المختلفة لتشكل معالم الشخصية وأبعادها.

3-1/ العوامل المعرفية العقلية:

وهي تتعلق بالوظائف العقلية العليا كالذكاء العام والقدرات الخاصة (كالقدرة اللغوية والعديدية والفنية) وكذلك العمليات العقلية (كالانتباه والتذكر والإدراك). (أحمد سهير، 2003، ص11).

3-2/ العوامل الحيوية والعضوية:

وما تتضمنه من تأثير الجهاز العصبي، وافرازات الغدد والوراثة وسلامة أجهزة الجسم.

3-3/ العوامل البيئية:

تضم العوامل الطبيعية والمادية والاجتماعية التي تؤثر في سلوك الفرد مثل:

- الأسرة، وأساليب المعاملة الوالدية ومستوياتها الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية.
 - المدرسة، ونظمها وأساليب التعليم المستخدمة ومناهجها...
 - جماعة الأقران، وأنشطتهم وعلاقاتهم وسلوكياتهم. (محمد قاسم عبد ، 2001، ص 98).
- وهناك كذلك العوامل الموقفية، وهي المواقف التي يمر بها الفرد في حياته، والتي تؤثر على شخصيته، ولا يمكن النظر إلى شخصية الفرد كما لو كانت مستقلة عن المواقف التي يمر بها، بل نجدها أحيانا تغير مجرى نمو هذه الشخصية ويقول الفيلسوف جون ديوي (Diwi.J) أن البخل أو الكرم والشجاعة أو الجبن ليست مميزات خاصة بالفرد، بل هي مزيج من قدرات الفرد وتأثير البيئة، وعلى ذلك يتصرف الفرد

بشجاعة في موقف بينما تخونه شجاعته في موقف آخر، وهذا بحسب طبيعة الموقف الذي يتعرض له الأفراد. (صالح إبراهيم محمود كباجة، 2011، ص47).

4/ قياس الشخصية:

لكي نصل إلى رؤية كاملة وواضحة أو إلى نظرية ملمة بجميع التفاصيل للشخصية، فإن ذلك يتطلب وسائل للقياس يعتمد عليها ومفاهيم يمكن خضوعها للملاحظة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- الكشف عن الفروق الفردية، عن طريق تقدير وقياس الفروق في جانب من الجوانب النفسية.
 - 2- الكشف على التفاوت والاختلاف بين النواحي النفسية المختلفة داخل الفرد ومقارنة سماته وقدراته المختلفة.
 - 3- التعرف على القوانين العلمية والاستفادة منها لخدمة الفرد والمجتمع.
- (محمد شحاتة ربيع، 2008، ص 36)

وكذلك يستند قياس الشخصية إلى عدة افتراضات:

- 1- إن دراسة الشخصية تتطلب إمكانية تقدير وقياس الفروق والاختلافات الموجودة بين الأفراد.
 - 2- إن معظم السمات السلوكية قابلة للقياس وتندرج في استمرارية تخضع له.
 - 3- إن الشخصية تتميز بشيء من الثبات، ولكنه ليس ثباتا مطلقا، لأنها تمر بعمليات تطور وتغير يرجع إلى خاصية المرونة التي تختلف باختلاف العمر.
- (سعيد رفعان العجمي، 2005، ص 13).

ومن الطرق الأساسية لقياس الشخصية ما يلي:

4-1/ المقابلة:

وتعرف على أنها موقف مواجهة ومحادثة بين شخصين، المفحوص والأخصائي النفسي القائم بالمقابلة بهدف جمع المعلومات عن شخصيته وسلوكه وهي تعتمد على سلوكه اللفظي. وتستخدم المقابلة للحصول على أكبر قدر من المعلومات والبيانات عن تاريخ الحالة (العضوي أو الصحي والتربوي والأسري والمدرسي والنفسي والاجتماعي).

4-2/ قوائم الصفات:

وهي تستخدم كثيرا في قياس الشخصية، حيث يقدم للمفحوص قائمة من البنود ويطلب منه أن يحدد ما إذا كانت تنطبق عليه أم لا وقائمة الصفات طريقة مباشرة نسبيا للحصول على أوصاف الشخصية وتحديد مشكلات الفرد. (محمد قاسم عبد ، 2001، ص102).

4-3/ الملاحظة:

وتتم من خلال ملاحظة معالم الشخصية ومكوناتها ومراحل تطورها والعوامل المؤثرة فيها وذلك لفترة طويلة وفي مواقف معينة.

4-4/الاختبارات النفسية:

كالاختبارات الإسقاطية (اختبار تفهم الموضوع، الورشاخ) والاختبارات الموضوعية واختبارات الميول والاتجاهات واختبارات القدرات.

4-5/والاختبارات الموضوعية:

عبارة عن مقاييس التقدير التي توضع على أساسها رتبة لخاصية معينة أو سلوك خاص أو سمة محددة انفعالية اجتماعية أو خلقية. (أحمد محمد عبد الخالق، 2006، ص24).

5/ المقاربة النظرية للشخصية:

ظهرت عدة نظريات ذات وجهات نظر متباينة في تفسير الشخصية وذلك لأنها تختلف في أفكارها وفروضها وكذلك لعدم تمكن علماء النفس من وضع معالم موحدة ومحددة لمضمون الشخصية (عبد العزيز معاينة/ بني جابر جودت، 2002، ص202)، وهذا الاختلاف أدى إلى تعدد طرق دراسة الشخصية، فمنهم من اتجه إلى دراسة العوامل التي يشترك فيها عدد من الأفراد أي العوامل التي تمثل القاسم المشترك بينهم، بالتالي الوصول إلى قوانين لتعميمها على الأفراد. ومنهم من اتبع الاتجاه إلى تحديد العوامل المميزة لكل منهم، أي الصفات أو السمات التي تميز كل فرد بالتالي التركيز على الفروق الفردية واخضاعها للدراسة، وبالتالي فإنه كل نظرية ساعدت في جانب من الجوانب لفهم السلوك الإنساني وكذا الميكانيزمات الداخلية التي تتحكم في هذا السلوك. (محمد السيد عبد الرحمن، 1998، ص 25).

ومن بين هذه النظريات:

5-1/ نظريات الأنماط:

جرت بعض المحاولات من طرف العلماء لتصنيف الإنسان من خلال سماته الجسمية كالبنية والطول وشكل الجمجمة وغيرها من الصفات الخارجية للإنسان وقسموا الأفراد بموجبها إلى أنماط معينة والنمط هو مجموع السمات. (All Eysenck &، 1976، P22).

أولا/ نظرية أبقرات: (Hypocrate)(الأنماط الفيزيولوجية)

كان أبقراط يرى أن الأمزجة تعود إلى أربعة أنماط وقد اعتمدت في هذا التصنيف على العناصر التي يتكون منها الجسم الإنساني والاختلاطات التي تتكون ضمنها، والأنماط الأربعة كما يراها هي التالية:

- **المزاج الدموي:** ويظهر معه الشخص نشطا وسريعا، وسهل الاستثارة من غير عمق أو طول مدة، وهو أميل إلى الضعف من ناحية المثابرة والمواظبة.
 - **المزاج الصفراوي:** ويغلب عليه التسرع، وقلة السرور، وشدة الانفعال.
 - **المزاج السوداوي:** ويغلب عليه الاكتئاب والحزن.
 - **المزاج البلغمي أو اللمفاوي:** ويغلب عليه التبلد والبطء وضعف الانفعال وعدم الاكتراث.
- حسب أبقراط أن الإنسان السوي هو الذي يمتزج عنده هذه الأمزجة الأربعة.
- (نعيم الرفاعي، 1995، ص 106).

ثانيا/ نظرية شيلدون (Sheldon) (الأنماط الجسدية)

أجرى شيلدون تحليلات على عينات لطلبة في أمريكا، وجد من خلالها ثلاث مكونات مزاجية أساسية ترتبط بكل منها سمات شخصية معينة منها:

- **النمط الحشوي:** يتميز باهتمامه للتغذية وحبه للمرح الهدوء، والاسترخاء ويحب العلاقات الاجتماعية، متسامح وراض عن ذاته.
- **النمط الجسمي:** يميل نحو التدريب الفعّال في الرياضة يتميز بالسيطرة وتأكيد الذات، العدوان والتنافس وعدم المبالاة.
- **النمط المخي:** يتميز بردود الأفعال السريعة، حساسية زائدة، الأرق، كبت الانفعال، يحب العزلة وخجول. (حلمي المليجي، 2001، ص ص37-38).

ثالثا/ نظرية كارل يونغ: (Yung) (الأنماط النفسية)

قسم يونغ الشخصية إلى نمطين رئيسيين:

النمط الانبساطي: يتوجه الشخص الانبساطي نحو العالم الخارجي، ويجد في اختلاطه مع الآخرين متعة نفسية، يتميز بالمرح، سهولة التعبير، حب الظهور، القدرة على التوافق، الحيوية والنشاط.

النمط الانطوائي: وهو الذي يكون أكثر اهتماما بنفسه وبالعالم الذاتي ويميل إلى الانكماش على نفسه ويتميز بالخجل، الحذر والتأمل، حب العمل لوحده، الميل إلى العزلة، عدم المرونة وهو أقل قدرة على التكيف. (عبد العزيز معاينة / بني جابر جودت، 2002، ص 203).

5-2/ نظرية التحليل النفسي:

اهتم فرويد (Freud) مؤسس نظرية التحليل النفسي بدراسة العمليات الشعورية واللاشعورية وتأثيرهما على الشخصية والسلوك الإنساني، وقد أكد على دور الطفولة المبكرة في شخصية الطفل. (كامل محمد عويضة، 1996، ص74).

✓ **الشعور:** هي عبارة عن نشاط نفسي يتضمن الإحساس بوجود شيء ما والافتتاع بوجوده، وهو العملية التي يتم من خلالها تفسير الأشياء واعطاؤها معنى وأنه مجموعة معقدة من الحوادث النفسية التي يعيشها الفرد في اللحظة الراهنة. (سامر جميل رضوان، 2002، ص115).

✓ **أما اللاشعور:** هو يشغل الحيز الأكبر من حياة الفرد النفسية ويحوي نزعات الهو والذكريات المبعدة والرغبات غير المقبولة اجتماعيا والأحداث الأليمة وغيرها. وهي جميعا تؤلف الطاقة اللاشعورية وكثيرا ما تحاول محتويات اللاشعور أن تعبر عن نفسها في الشعور إما بوسائل دفاعية مناسبة وتظهر من خلال الأحلام، زلات القلم واللسان... أو قد تسبب في اضطراب وتفكك الشخصية. (ليندا دافيدوف، 1997، ص168).

ويرى فرويد أن هناك ثلاث قوى أساسية تدخل في مكونات الشخصية وتعمل معا بصورة تفاعلية وهي: **الهو (Le Ça):** هو الركن العميق والقديم جدا في الشخصية، وبالتالي تتشكل باقي الأركان المختلفة، يحتوي الهو على المحركات الفطرية والرغبات المكبوتة.

بالتالي يشكل خزان الطاقة الذي يوجه السلوك باستمرار سعيا منه للإشباع، وهو لا شعوري ولا يراعي المنطق. (PierreBenedetto، 2008، P42).

الأنا (Le moi): يرى فرويد أن هذا التنظيم يخضع لمبدأ الواقع، فينظم إشباع الغرائز بما يتفق مع الواقع، فيسمح بإشباعها حيناً ويمنع إشباعها حيناً آخر، أي أن وظيفته الضبط والتنسيق (عبد الكريم قاسم أبو الخير، 2002، ص62)، فالعمليات النفسية التي يقوم بها الأنا هي التخفيف من الضغط بين الهو والأنا الأعلى وكذلك لتطوير العمليات النفسية كالإدراك والذاكرة والتفكير.

الأنا الأعلى (Le surmoi): يمثل المعايير والقيم الاجتماعية التي يكتسبها الطفل من خلال محيطه، فهو يقوم بدور الرقيب اللاشعوري ليقاوم الاندفاعات الغريزية للهو، يمكن اعتبار الهو المكون البيولوجي والغريزي للشخصية، والأنا المكون النفسي الذي يعمل وفقا للواقع ليوفق بينهم، والأنا الأعلى المكون الأخلاقي والاجتماعي للشخصية مع العلم أن هذه الأقسام لا تعمل كأجزاء وإنما تعمل في شكل تكاملي للشخصية. (عبد العزيز معاينة / بني جابر جودت، 2002، ص212).

تعتبر نظرية التحليل النفسي من أهم النظريات التي وضعت في الشخصية، وكان لها أثر واضح في علم النفس، وكانت مصدرا هاما لتأسيس وقيام نظريات جديدة في علم النفس نحو فهم السلوك وتحليله لجمع أكبر معلومات عن الشخصية.

5-3/ النظرية السلوكية:

ينظر أصحاب هذه النظرية إلى السلوك على أنه مكتسب من البيئة المحيطة بالفرد، وهم يركزون على مرحلة الطفولة في التعلم واكتساب المهارات والخبرات التي تشكل الشخصية. يرى **واطسون (Watson)** مؤسس المدرسة السلوكية أن كل مظاهر السلوك هي استجابات متعلمة، فالتعلم هو أساس فهم تطور السلوك الإنساني وأن تأثير البيئة تأثير سيادي، وأن بالإمكان تدريب الطفل على أي شيء نريده.

وفي نظره أن سمات ومكونات الشخصية هي أنماط سلوكية متعلمة ومكتسبة خلال خبرات الحياة، كما أنه ينكر دور الوراثة وبالنسبة له أن لكل استجابة مثير معين أي هناك حتمية بين المثير والاستجابة. أما **سكينر (Skinner)** فيقوم اهتمامه على وصف السلوك الملاحظ أكثر من شرحه وتفسيره، ويركز على أهمية عملية التدعيم والتعزيز. (محمد شحاته ربيع، 2005، ص 49-51).

ولقد فسّر الشخصية على أنها ردود أفعال لمحفزات خارجية، بالنسبة له سلوك الأطفال السيئ هو عبارة عن أفعال لجلب الانتباه، وهذا هو مبدأ (مثير - استجابة - نتائج) وعلى أن سلوك الأشخاص هوننتاج عمليات أطلق عليها الاشتراط الإجرائي وفي الأخير هي سلوكياتنا اليومية.

(Rykman.R.M، 1993، P463)

5-4/ نظرية التعلم في الشخصية:

تبعاً لتطور هذه النظرية والعلاج النفسي توصل بعض العلماء إلى ثلاثة اتجاهات في هذا المجال:

الاتجاه الذي يمنح مكانة خاصة للاشتراط في تكون التعلم وفي المعالجة النفسية ويبدو ذلك في الشروح التي انتهى إليها **وولب (Wolpe)** والاتجاه الذي يجعل هذه المكانة الخاصة للاشتراط الإجرائي والذي مثله **سكينر (Skinner)**.

والاتجاه الذي حاول أن يجمع بين مفاهيم التعلم وبعض المفاهيم التي ألح عليها التحليل النفسي **دولارد (Dollard)** و**ميللر (Miller)** ممثلاً هذا الاتجاه شرحاً لتكون التدريجي للشخصية ومكانة التعلم في ذلك وكذا الصراع والعمليات اللاشعورية من خلال الدراسات الحديثة.

يحدث تكوّن الشخصية وتكاملها نتيجة التفاعل بين المؤثرات التي يتعرض لها الشخص والاستجابات التي تصدر عنه، ونتيجة التعلم الذي ينتهي إليه ذلك التفاعل.

(نعيم الرفاعي، 1995، ص ص 160-161).

5-5/ نظرية التعلم الاجتماعي:

صاحب هذه النظرية هو ألبرت بندورا (Banadura Albert) والذي يرى أن الأنماط السلوكية يمكن تعلمها من خلال التدعيم البديل وذلك بملاحظة سلوك الآخرين، وكذلك النتائج التي يؤدي إليها هذا السلوك. (محمد شحاتة ربيع، 2005، ص 53).

ويشير إلى الدور الأساسي لخبرات التعلم الاجتماعي في تطوير وتغيير السلوك لدى الفرد وأوضح كذلك أن اكتساب الطفل للأنماط السلوكية الجديدة يتم من خلالها مراقبته لسلوك المهتمين بتربيته من أولياء ومدرسين. (Coon Dennis, 1983, p441).

5-6/ نظرية الذات:

ترى هذه النظرية أن الأساس الذي تتكون عليه الشخصية هو الخبرة، فالفرد يستجيب للمثيرات تبعاً لخبرته وتصورات مما يدعو إلى التركيز على العمليات المعرفية الوسطية كالإدراك. وتكون مفهوم الذات هو نتيجة للتفاعل المستمر للطفل بينه وبين بيئته، وخاصة الوالدين والأفراد المحيطين به من خلال أحكامهم التقويمية لأفعاله. ومن أشهر نظريات الذات:

أولاً/ نظرية تحقيق الذات: لأبراهام ماسلو (Maslo)

حيث تصور الدوافع على شكل سلسلة متدرجة وفقاً لنظام هرمي معين، ويشير إلى أن الأفراد المحققين لذواتهم يتميزون بـ:

- القدرة على مقابلة المتطلبات.
- إدراك الواقع بشكل غير عادي.
- الميل إلى العزلة.
- الشعور الزائد بالاستقلالية.

ثانياً/ نظرية التمرکز حول الذات: لكارل روجرز (Rogers)

عرف روجرز الذات على أنه نموذج منظم ومتسق من الخصائص المدركة لأننا أو لضمير المتكلم مع القيم المتعلقة بهذه الرموز، ومبادئه الأساسية في الشخصية هي كالاتي:

- يستجيب الكائن الحي للمجال كما يخبره ويدركه.
- السلوك في أساسه محاولة موجهة نحو هدف معين وهو إشباع الحاجات التي يخبرها الفرد في مجاله كما يدركه.
- نتيجة للتفاعل مع البيئة ومع الأحكام التقويمية للآخرين بشكل خاص يتكون بناء الذات من نمط تصوري منظم ومرن.
- إن أحسن موقع ممكن لفهم السلوك هو من خلال الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه.

(سامي محمد ملحم، 2001، ص ص 158 - 159).

✓ السمات:

يفترض مفهوم الشخصية أن سلوك الأفراد ليس عشوائيا، بل يتم تنظيمه من خلال مجموعات متماثلة، ويرجع تنظيم السلوك إلى الأبعاد أو السمات.

هذه المصطلحات في علم النفس البنائي تعرف من خلال ترابط سلوكيات مماثلة مثلا: سمة القلق تظهر من خلال سلوك مماثل كالخوف.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن سمات الشخصية لا تقتصر على السلوك نفسه، بل هي المنظم الرئيسي للسلوك، والسمات لا نلاحظها مباشرة بل يمكن التنبؤ بها من خلال أفعال ومؤشرات معينة. (Annick Well. B / Dominique. C, 2008, P198).

6/ تعريف السمات:

تمثل سمات الشخصية الأحكام الداخلية التي تؤثر على الأفراد في السلوك بطريقة يمكن التنبؤ بها من خلال بعض المواقف الاجتماعية أو مواجهة بعض التحديات البيئية. ينطوي مفهوم السمة على رؤية احتمالية للشخصية بالتالي "...كل شيء متساوي بالنسبة لشخص يظهر استعداد قوي لسمة معينة فإن احتمالات ردود الأفعال تكون عالية وبنفس الوتيرة في مختلف المواقف".

Véronique Carignon (2011) de :

https://papyrus.bib.umontreal.ca/.../carignon_véronique-2011_mémoire

6-1/ تعريف ايزينك (Eysenck): "السمة هي مجموع الاستجابات التي تم التعود عليها".

6-2/ تعريف جريفيت (Griffiet): "السمات مجموعة منظمة ناتجة عن العلاقة بين الفرد وبيئته

الاجتماعية وتبدو في شكل أساليب للتوافق". (رمضان محمد القذافي، 2001، ص 244).

6-3/ تعريف كاتل (Cattell): "يعرف السمة على أنها مجموع ردود الأفعال والاستجابات التي يربطها نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد ومعالجتها بنفس الطريقة في معظم الأحوال"، والسمة عنده كذلك "جانبا ثابت نسبيا من خصائص الشخصية وهي بعد عاملي يستخرج بواسطة التحليل العاملي للاختبارات أي للفروق بين الأفراد".

(سيد غنيم، 1972، ص 276).

6-4/ ويعرفها حامد عبد السلام زهران: "بأنها الصفة الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية

النظرية أو المكتسبة التي يتميز بها الفرد وتعبّر عن استعداد ثابت نسبيا لنوع معين من السلوك".

(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص 59).

6-5/ وعرف أحمد محمد عبد الخالق: السمة بأنها "خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي، يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، أي أن هناك فروقا فردية فيها، وقد تكون السمة وراثية أو مكتسبة، ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية". (أحمد محمد عبد الخالق، 1996، ص 67).

6-6/ يعرفها جيلفورد (Guilfort): "السمة كيفية ثابتة نسبيا تميز الفرد عن غيره من الأفراد". (رمضان محمد القذافي، 2001، ص 43).

6-7/ تعريف ألبرت (Allport): "السمة منظومة نفس عصبية تخص الفرد، ولديها القدرة على نقل العديد من المنبهات المتعادلة من الناحية الوظيفية، وتهدف إلى التعبير عن السلوك التوافقي"، مؤكدا على أن السمات تكون متكاملة في الشخص (منظومة) وليست من خيال الملاحظ، وهذه المنظومة يمكن ملاحظتها من الخارج عن طريق السلوك. ومحددات السمات من وجهة نظره كما يلي:

- السمة أكثر عمومية من العادة ولها أكثر من وجود أسمى لأنها موجودة داخل الشخصية.
 - تلعب السمة دورا ديناميا وهي منفردة (مستقلة) ومتفاعلة مع غيرها من السمات التي تدفع السلوك.
 - يمكن ملاحظة نواتج السمة وقياسها بالوسائل السيكمترية العادية.
 - قد ينتج عن الشخص أنواعا غير متوقعة من السلوك في ظروف خاصة تناقض ما يوصف به عادة من سمات.
 - تعد السمات بمثابة مفاهيم لوصف السلوك وليست مفاهيم لتفسير السلوك.
- (سامي محمد ملحم، 2001، ص ص 145 - 146).

7/ تحديد الفرق بين السمة وبعض المفاهيم:

هناك خلط كبير بين مفهوم السمة وبعض المفاهيم المقاربة لها لذا وجب التطرق للفرق بينهم.

7-1/ السمة والاتجاه:

- يعتبر التمييز بين السمة والاتجاه أمر صعب، لذا يرى ألبرت (Allport) أن كل منهما عبارة عن استعدادات مسبقة للاستجابة، وقد ميز بينهما على أساس:
- يرتبط الاتجاه بموضوع معين أو فئة معينة.
- في حين السمة ترتبط بمجموع من الموضوعات، فالسمة أكثر عمومية من الاتجاه.

- الاتجاه يتضمن تقييم الموضوع الذي يتجه إليه بالقبول أو الرفض.
في حين السمة غير ذلك.

- الاتجاه مكتسب، بينما بعض السمات وراثية.
(كالفين مول / جاردنر ليندزي، 1978، ص348).

7-2/ السمة والعادة: يظهر الفرق بينهما في:

- السمة أكثر عمومية من العادة، حيث تتكون السمة من خلال تكامل مجموعة من العادات النوعية ذات الدلالة التكيفية العامة بالنسبة للفرد. بعكس العادات فلا تتكامل تلقائياً بل عندما يتوفر لدى الشخص مفهوم عام من نوع معين أو صورة عامة تقوده إلى تكوينها في ظل جهاز أرقى من التنظيم.

- أما العادة تستخدم بمفهوم ضيق على أنها نوع من الميل المحدد.
(أحمد محمد عبد الخالق، 1996، ص48).

7-3/ السمة والنمط:

يختلف مفهوم السمة عن مفهوم النمط، وهذا الاختلاف يظهر في قول ألبورت (Allport) "في الوقت الذي تعبر فيه السمة عن تفرد الفرد فإن النمط يخفي هذا التفرد، وذلك لأن النمط تكوين نموذجي يقيمه الملاحظ ليطابق بينه وبين الفرد على حساب فقدان هذا التفرد لشخصية مميزة، بينما السمة انعكاسات حقيقية لشخصية الفرد وتعبر عن فرديته لانعكاسات واقعية لما هو موجود فعلاً"، والمفروض أن السمات تتوزع بين جميع الناس ولكن بدرجات متفاوتة.

(الديب علي محمد، 1994، ص115).

7-4/ السمة والقيمة:

يصنف بعض العلماء القيم باعتبارها سمات شخصية، فالقيم من المحددات التي تميز الأشخاص، إلا أنه يمكن التمييز بين السمة والقيمة من حيث القابلية للتغير، ففي حين أن القيمة تتغير بسهولة عندما تتوافر شروط ذلك، فإن السمة أديم بالشخص وتستمر لفترات طويلة وهي تتغير ببطء.
(سيمون كلايبييه، 1993، ص96).

8/ أنواع السمات:

8-1/ تصنيف ألبورت (Allport): لقد قسم ألبورت السمات إلى:

أ/ السمات العامة:

وهي التي يشترك فيها كثير من الناس بدرجات متفاوتة وعلى أساسها يمكن المقارنة بين معظم الأفراد الذين يعيشون في ثقافة معينة والسمة العامة عادة سمة متصلة وتتوزع بين الناس توزيعاً اعتدالياً.

ب/ السمات الفردية:

هي سمات شخصية، أي أنها قد لا تتكرر عند معظم الناس، بل هي خاصة بفرد معين وهي التي يجب التركيز عليها في وصف شخصية الفرد وصفاته.

ويعتبر ألبورت السمات الفردية هي السمات الحقيقية التي تصف الشخصية بدقة، أما السمات العامة فهي شبه حقيقية وهي مظاهر للشخصية يمكن على ضوءها مقارنة الأفراد بعضهم ببعض.

ج/ السمات الرئيسية:

هي السمة التي تسيطر على شخصية الفرد ويعرف بها عادة، وهي التي يظهر أثرها في جميع أفعاله تقريبا.

د/ السمات المركزية:

هي السمة التي تكون أكثر تميزا للفرد عن غيره، وأن هذه السمات في العادة قليلة، ويرى ألبورت أن السمات المركزية هي سمات ثابتة في الشخصية، وما يشاهد من ثبات في سلوك الفرد إنما يرجع إلى سماته المركزية.

هـ/ السمات الثانوية:

هي السمات الهامشية، وهي قليلة الأهمية نسبيا في تحديد الشخص، وأسلوب حياته وهي تظهر عادة في ظروف خاصة. (ليندا دافيدوف، 2000، ص193).

8-2/ تصنيف كاتل (Cattell): أما كاتل فله تقسيمات أخرى تتمثل في:

أ/ السمات المعرفية:

وهي القدرات وطريقة الاستجابة للمواقف.

ب/ السمات الدينامية:

وهي تتصل بإصدار الأفعال السلوكية، تختص بالاتجاهات العقلية أو بالدافعية والميول.

ج/ السمات المزاجية:

وتختص بالإيقاع والشكل وغيرها، فقد يتسم الفرد (مزاجيا) بالمرح أو التهيج أو التوتر أو الجراءة وغير ذلك. (الديب علي محمد، 1994، ص116).

د/ سمات السطح (الظاهرة):

وهي تجمعات للظواهر أو الأحداث السلوكية التي يمكن ملاحظتها، نجدها أقل ثباتاً، أي أنها مجرد سمات وصفية، بالتالي من وجهة نظر كاتل أنها الوسيط لظهور السمات المصدرة.

هـ/ سمات المصدر (الأساسية):

وهي المؤثرات الحقيقية التي تساعد في تحديد السلوك الإنساني وتفسيره وهي مستقرة وهامة ويرى كاتل أن هذه هي التي ينبغي أن يدرسها علم نفس الشخصية.

(جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص291).

8-3/ تصنيف جيلفورد (Guilfort): ولقد قسمها إلى:

أ/ سمات سلوكية:

هي استجابة للمثيرات بطريقة معينة في المواقف المتشابهة أو ذات علاقة ببعضها البعض.

ب/ سمات مورفولوجية:

هي السمات المتعلقة بالشكل العام الخارجي للجسم، ولها تأثير على شخصية الفرد ومنها:

الطول، الحجم، الشكل وغيرها.

ج/ سمات فسيولوجية:

وهي تخص الوظائف الفسيولوجية للأعضاء مثل: الجهاز العصبي، الغدد والإفرازات الهرمونية وما لها من آثار على سمات الشخصية. (رمضان محمد القذافي، 2001، ص244).

8-4/ أما أحمد محمد عبد الخالق: فقد قسم السمات إلى:

- سمات عامة وخاصة.
 - سمات أحادية وثنائية القطب.
 - السمة كمتصل قابلة للتدرج.
 - حسب طبيعة السمات.
 - السمات السطحية والأساسية.
- (أحمد محمد عبد الخالق، 2002، ص44-57).

9/ المقاربة النظرية للسمات:

الشخصية هي عبارة عن انتظام دينامي لمختلف سمات الفرد، والسمة هي استعداد ثابت نسبياً لنوع معين من السلوك أي استعداد يبدو أثره في عدد من المواقف المختلفة، وطبقاً لهذا فإن سلوكنا يدل على شخصيتنا بالتالي فكل شخص لديه سمات معينة وعلى هذا الأساس اختلفت النظريات في إعطاء قواعد وقوانين خاصة بسمات الشخصية ومن بين هذه النظريات.

9-1/ نظرية ألبرت (Allport) للسمات:

يعتبر ألبرت من الرواد الأوائل الذين ساهموا إسهاما مباشرا وفعالا في سيكولوجية سمات الشخصية، حيث أنه ينظر إليها على أنها شيء ما داخل كيان الفرد وهي تنمو وتتميز بديناميكية وتفرد خلال حياتها مكونة وحدة متسقة لكل من الوظائف العقلية والفيزيائية. ويفترض أن سلوك أي فرد لا يتكرر في سلوك شخص آخر بسبب البيئة الخارجية أو الضغوطات التي يتعرض لها من طرف أشخاص آخرين والصراعات الداخلية. ولا يمكن لأي نظرية أن تتج إلا إذا اهتمت بالتعدد والتنوع في سلوك الفرد فالسمات لا شك أنها ذات أهمية كبيرة لارتباطها المباشر بالعديد من الجوانب الثابتة في الشخصية وهي قد تختلف بالنسبة لدلالاتها وأهميتها في بناء الشخصية. (ختام عبد علي ختام، 2005، ص29).

9-2/ نظرية ريموند بيرنارد كاتل (Raymond B.Kattell): يطلق على هذه النظرية نظرية السمات القياسية النفسية.

الجهد الأساسي لريموند بيرنارد كاتل كان موجهًا نحو خفض قائمة سمات الشخصية بطريقة منظمة إلى عدد أقل وذلك لمعالجتها بطريقة إحصائية تعرف باسم التحليل العاملي، حيث بدأ كاتل العملية بـ 4000 صفة إلى أن أصبحت ستة عشرة مجموعة من السمات وذلك بحذف الصفات النادرة. (عبد العزيز معاينة / بني جابر جودت، 2002، ص206).

وهذه الأخيرة وضعت لها في البداية عناوين بالحروف ثم أعطيت لها أسماء سمات فيما بعد. نتائجها أيدت معلومات الاختبارات الموضوعية وكذلك تقديرات سلوك الحياة الواقعية، هذه السمات تمثل أعدادا أساسية للشخصية وتعرف هذه الخصائص الست عشرة بالسمات المصدرية، ويبدو أنها تتأثر بالموهبة الطبيعية ومستقرة نسبيا طوال الحياة. (سامي محمد ملحم، 2001، ص156).

التحليلات العاملة المنجزة انطلاقا من مجموعة عناصر إحصائية بين 35 متغير، سمحت باستخراج 12 عامل، سميت هذه العوامل بالسمات الأساسية أو "السمات المصدرية"، لقد أشير لها بالأحرف الكبيرة، حصلنا على هذه العوامل من خلال ثلاثة أنواع من المعطيات، أربعة (04) عوامل أخرى لم يتحصل عليها إلا بالمعطيات التي جمعت بواسطة استبيانات تقدير الذات، سميت المعطى Q، هذه العوامل هي: Q₁، Q₂، Q₃، Q₄، كل العوامل الستة عشر سميت بالعوامل الأولية.

قائمة العوامل الستة عشر كاتل هي كالتالي: (الصفتين داخل القوس تسمح بتمييز أقطاب كل عامل من العوامل).

- A-المودة بحرارة(متحفظ-مقابل-حميمي).
- B-المنطق (شيء ملموس-مقابل-شيء مجرد).
- C-الثبات الانفعالي (متقلب-مقابل-مستقر).
- D-قوة الأنا (أنا ضعيف - مقابل - أنا قوي).
- E-الحيوية (هائذ مقابل - حيوي).
- F-الوعي والامتثال للقواعد (انتهازي - مقابل الضمير الحي).
- G-الثقة بالنفس في المجتمع(خجول مقابل جريء).
- H-اليونة (صارم مقابل لين).
- I-الحذر والحيلة (يثق بالآخرين مقابل يشك بالآخرين).
- J-الخيال (عملي مقابل - خيالي).
- K-الاستبطان(صادق مقابل ماهر).
- L-منشغل البال أو متقلب (يثق بالآخرين مقابل قلق).
- Q₁- التحرر (متحفظ مقابل مبدع).
- Q₂- الاعتماد على النفس بالنسبة للجماعة (تابع-مقابل - الاكتفاء الذاتي).
- Q₃- الكمالية(غير منضبط مقابل منضبط).
- Q₄-التوتر (استرخاء مقابل-مشدود).

(Benedetto Pierre, 2008, P73-74)

حسب كاتل تتكون الشخصية من عدة سمات ولمعرفتها ينبغي تعرض الفرد لمجموعة من الاختبارات من أجل قياسها قياسا دقيقا. نجد الأفراد يسلكون نفس السلوك لكنهم يختلفون في درجات هذا السلوك، فنظريته تعتمد على التجريب والتعريف الإجمالي للمفاهيم والقياس زيادة على أنها تؤكد على فعالية الفرد ككل. (الشيخ كامل محمد عويضة، 1996، ص27).

9-3/ نظرية أيزنك (Eysenck):

يعتبر أيزنك من أبرز من ساهموا في نظرية السمات والعوامل، وقد قدم وصفا منظما للشخصية، فقد أجرى مع رفاقه العديد من الدراسات مستخدما التحليل العاملي، وقد خلص من خلاله إلى أن لكل شخصية أربعة أبعاد رئيسية تعتبر كافية لوصف بنائها:

- بعد الذكاء.
- بعد يمتد من الانبساط إلى الانطواء.

- بعد يمتد من الاتزان الانفعالي إلى العصابية، وهي استعداد الفرد للإصابة بالأعصاب أو المرض النفسي.

- بعد يمتد من حالة سواء الشخصية إلى الذهانية.
- إلى جانب الأبعاد الأساسية يوجد بعض العوامل الأخرى منها:
- الديمقراطية - التسلطية.
- البساطة - التعقيد.
- الصلابة - اللينة. المحافظة - الراديكالية.
- عبد الحميد شاذلي، 2001، ص284).

اعتبرت نظرية أيزنك اللسمات من النظريات الهامة في هذا المجال، خاصة في العمل العلمي والعملية وذلك بارتقائها من مستويات أعلى إلى مستويات أعمق، لكن رغم ذلك تعرضت هذه النظرية للنقد من طرف الباحثين والعلماء الذين حاولوا بناء الشخصية على مستوى العوامل الأولية، ويعتبرون أن الشخصية الإنسانية خصبه ومعقدة ولا يمكن أن نصنفها أو نقيمها على أساس عاملين أو ثلاثة. (جابر عبد الحميد جابر، 1990، ص56-57).

هناك كذلك علماء آخرين تطرقوا لدراسة سمات الشخصية جليفيتوجيلفورد وساهموا إسهاما كبيرا في تفسير جوانب أخرى من الشخصية.

وعلى الرغم من الإسهامات التي قدمت إلا أن نظريات السمات تعرضت للنقد من خلال عدة نقاط منها أن تحليل الشخصية إلى سمات نوع من التجريد يفكك الشخصية ويفقدها وحدتها التي يتميز بها الفرد، فليست الشخصية مجموعة من السمات المنعزلة عن بعضها البعض بينما هي بناء متكامل من السمات يتفاعل بعضها مع بعض وتؤثر في بعضها البعض، وكذلك لا يوجد اتفاق بين الباحثين على تحديد شامل وكامل للسمات العامة للشخصية. (فيصل عباس، 1982، ص28).

نظريات سمات الشخصية أنتجت إلى حد كبير من المفردات التي يستخدمها الأفراد لوصف وتعريف الآخرين خلال حياتهم اليومية مثل خجل، مكر، مرح، ودود، ... هذه السمات هي نزعات عاطفية، إدراكية وسلوكية تشكل الأبعاد الأساسية للشخصية واختلافها يعود للفرد في حد ذاته. (Drew Westen, 2000, P 658)

10/ سمات الشخصية التي اعتمدت في هذه الدراسة:

تمثلت في الأبعاد الهامة لمقياس تقدير الشخصية للأطفال، وسنقدمها كما عرّفها رونالد ب.رونر،

تعريب ممدوحة محمد سلامة .

أ- العدوان و العداء:

ويقصد بالعداء شعور داخلي بالغضب و الاستياء و العداوة موجه نحو الذات أو الآخرين أو الأشياء والمواقف، ويتم التعبير عن العداء ظاهريا في صورة عدوان أي فعل أو سلوك يقصد به إيقاع الأذى والضرر بشخص أو شيء ما ، كما يوجه العدوان أحيانا إلى الذات .

ب- الاعتمادية:

وهي الاعتماد النفسي لشخص على أفراد أو آخرين ليجد التشجيع أو الطمأنينة أو العطف أو الإرشاد أو القرار، وتظهر الاعتمادية في سعي الفرد المتكرر للحصول على عطف وحنان وتأثير واستحسان وتشجيع الآخرين و بصفة خاصة الأصدقاء أو المدرسين أو أفراد الأسرة.

ج- تقدير الذات :

وهو تقييم الطفل لذاته بشكل عام فيما يتعلق بمدى أهميتها ويشير التقدير الإيجابي للذات إلى قبول الفرد لذاته واعجابه بها على ما هي عليه و إدراكه لذاته على أنه شخص ايجابي للذات إلى قبول الفرد لذاته واعجابه بها على ما هي عليه وإدراكه لذاته على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام الآخرين. أما التقدير السلبي للذات فيشير إلى عدم قبول الفرد لنفسه وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته لنفسه بالآخرين.

د - الكفاية الشخصية:

وهي مدى تقييم الطفل لكفاءته وكفايته للقيام بالمهام العادية ومدى قدرته على معالجة المشكلات اليومية و الوفاء بحاجاته بشكل يرضى عنه .

أما عدم الكفاية فيشير إلى الشعور بالعجز و الضالة، كما يشير إلى إدراك الطفل لنفسه على أنه فاشل غير قادر على التنافس بنجاح من أجل ما يود الحصول عليه أو فيما يهمه من مهام.

هـ- التجاوب الانفعالي:

ويقصد به قدرة الطفل على التعبير بحرية وتلقائية عن مشاعره وانفعالاته تجاه الآخرين وخاصة المشاعر الإيجابية مثل الدفء والمحبة. أما عدم التجاوب الانفعالي فيشير إلى صعوبة قبول المودة والحب من الآخرين وصعوبة عطاءهما، كما يشير إلى نقص التلقائية في التعبير عن المودة و الحب.

و- الثبات الانفعالي:

ويقصد به مدى استقرار حالة الطفل المزاجية ومدى قدرته على مواجهة الفشل أو المشكلات أو مصادر التوتر الأخرى بأقل قدر من الانزعاج والإحباط أما الطفل غير الثابت انفعاليا فهو من يعترى حالته المزاجية تأرجح لا يمكن التنبؤ به أو تحديده، فهو ينتقل بسرعة من مشاعر البهجة والسرور إلى مشاعر الغضب أو عدم الرضا .

ي - النظرة للحياة:

وهي نظرة الطفل للعالم من حوله و الحياة إما على أنه مكان طيب آمن غير مهدد أو كمكان مليء بالأخطار والتهديد.

خلاصة:

نستطيع أن نستخلص أن سمات الشخصية يمكن أن تكون وصفا فقط أي أنها لا تستطيع أن تفسر أو تسبب السلوك، لكن العلاقة بينهما موجودة عادية وذات حجم معتدل لكنها غير قابلة للجدل. ويمكن أن يشترك الأفراد في سمة معينة لكنهم يختلفون في درجتها ودود أفعالهم اتجاهها وهذا ما يميزهم عن غيرهم، لأن السمات الحقيقية هي سمات فردية. سمات الشخصية أنتجت إلى حد كبير من المفردات التي يستخدمها الأفراد لوصف نظريات وتعريف الآخرين خلال حياتهم اليومية مثل، خجول، ماكر، مرح، ودود... هذه السمات هي النزعات عاطفية إدراكية وسلوكية تشكل الأبعاد الأساسية للشخصية واختلافها يعود للفرد في حد ذاته.

الفصل الثالث:

صعوبات التعلم

1/ تعريف صعوبات التعلم.

2/ صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها.

3/ أسباب صعوبات التعلم.

4/ تصنيف صعوبات التعلم.

5/ محكات تشخيص صعوبات التعلم.

6/ خصائص ذوي صعوبات التعلم.

7/ المقاربة النظرية لصعوبات التعلم.

8/ أدوات قياس صعوبات التعلم.

9/ الإستراتيجيات المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم.

10/ سمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

تمهيد:

يعتبر ميدان صعوبات التعلم من الميادين المهمة في الوقت الحاضر، حيث سابقا كان اهتمام علماء النفس والتربية والطب النفسي... موجه فقط لفئات ذوي الإعاقات العقلية والسمعية والبصرية والحركية، إلى أن ظهرت مجموعة من الأطفال ممن ينخفض تحصيلهم عن أقرانهم في الوقت الذي لا يعانون فيه من أي إعاقة حسية أو انخفاض في مستوى الذكاء.

عند اكتشافهم أطلقت عليهم عدة مصطلحات منها: ذوي القصور الوظيفي المخي البسيط وذوي الإصابة المخية وذوي الإعاقات الإدراكية وذوي العجز القرائي وغيرها وذلك لتمييزهم عن غيرهم.

بعدها ظهر مصطلح صعوبات التعلم كمفهوم مستقل، ومع صدور القانون الأمريكي أصبحت صعوبات التعلم إعاقة معترف بها كأي إعاقة أخرى تتطلب جهود مكثفة لتطوير الاستراتيجيات التعليمية لمساعدتهم في دراستهم وفقا لقدراتهم العقلية.

1/ تعريف صعوبات التعلم:

هناك العديد من التعاريف التي تم صياغتها، وأول تعريف لصعوبات التعلم تم اقتراحه من طرف كيرك (Kirk) سنة (1962) مع بداية الستينات والذي أصبح إلى حد ما القالب الذي تصب فيه غالبية التعاريف المستخدمة حتى يومنا هذا.

(Jean-Pierre Brunet ph.D.de :www.adaptation

[scolaire.net /themes/diap/documents/textes_diap_brunet2.pdf](http://scolaire.net/themes/diap/documents/textes_diap_brunet2.pdf))

1-1/ تعريف كيرك (Kirk) 1963:

يشير مفهوم صعوبات التعلم إلى " تخلف أو اضطراب أو تأخر تطور واحد أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة والكتابة والحساب أو المواد الدراسية الأخرى التي تنشأ من الإعاقة النفسية التي يسببها الاختلال الوظيفي لنصفي المخ أو الاضطرابات السلوكية والوجدانية كما أنه ليس نتيجة للتخلف أو غياب بعض الحواس أو العوامل التعليمية أو الثقافية.

(محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص ص 23-24).

1-2/ تعريف بيتمان (Bitman) 1964:

لقد عرف الأطفال ذوي الصعوبات التعلم بأنهم "هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابات تعليمية واضحة بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعليمية والتي قد تنشأ عن الاختلاف الوظيفي للعصب المركزي، في حين أنها ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس".

(عمر محمد خطاب، 2011، ص 22).

1-3/ التعريف الإجرائي لمكتب التربية الأمريكي 1972:

مفهوم صعوبات التعلم يشير إلى تباعد دال إحصائيا بين تحصيل الطفل وقدرته العقلية العامة في واحدة أو أكثر من مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي أو الفهم الاستماعي أو الفهم القرائي أو

المهارات الأساسية للقراءة أو إجراء العمليات الحسابية الأساسية أو الاستدلال الحسابي أو التهجّي. ويتحقق شرط التباعد الدال عندما يكون مستوى تحصيل الطفل في واحدة أو أكثر من هذه المجالات

(50%) أو أقل من تحصيله المتوقع وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار العمر الزمني والخبرات التعليمية المختلفة لهذا الطفل. (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2000، ص 106).

1-4/ تعريف اللجنة الائتلافية 1987:

تعود صعوبات التعلم إلى وجود خلل في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، والتي قد تظهر في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والتهجئة أو القيام بالعمليات الحسابية، ويتضمن هذا المصطلح إعاقة إدراكية بسيطة وديسلكسيا وأفازيا، ولا يتضمن المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشاكل تعليمية ناتجة عن وجود إعاقة سمعية أو بصرية أو إعاقة حركية أو اضطراب انفعالي أو بيئي أو ثقافي.

(ماجدة السيد عبيد، 2009، ص ص 19-20).

1-5/ يوضح سيد عبد الحميد سليمان 2000:

أن هذه الفئة نجدهم في الفصول العادية ولكنهم يظهرون تباعدا واضحا بين التحصيل المتوقع والفعلي لأنهم يعانون عدم القدرة على الإنجاز للمهارات الأساسية والأكاديمية.

1-6/ تعريف كارولينا (Carolina) 2006:

تمثل صعوبات التعلم أصعب أنواع الإعاقات لأنها غير مرئية وذوي صعوبات التعلم يستنفذون من وقت المعلم ومن طاقته الكثير لذلك تمثل مشكلة عدم التشخيص الدقيق لهم عقبة في سير العملية التعليمية. (كريماني بدير، 2006، ص 116).

والتعريف الأكثر شمولاً لصعوبات التعلم هو ذلك التعريف الذي يقول أن " طفل ذو صعوبات تعليمية هو طفل ذو قدرة ذكائية عقلية متوسطة وما فوق، ولكنه يعاني من ضرر دماغي في جهاز الأعصاب المركزي والذي يؤثر على المهارات الذهنية التعليمية التحصيلية مثل: عملية الاستيعاب الإدراك، التذكر، التحليل، التركيب والتمييز في المجالات العلمية مثل (القراءة، الكتابة، الحساب) والتي تؤثر على تصرفاته وقدراته على التأقلم والتكيف البيئي.

(يوسف أبو القاسم الأحرش/ محمد شكر الزبيدي، 2008، ص 11).

2/ صعوبات التعلم والمفاهيم القريبة منها:

رغم أن مجال صعوبات التعلم أصبح مجالا متميزا له موضوعه وحدوده وطرائقه في التشخيص والعلاج إلا أن الخلط بينه وبين بعض المفاهيم ما يزال موجودا سواء عند المختصين أو غير المختصين وذلك قد يرجع إلى اختلافات في ترجمة المصطلحات الأجنبية أو نتيجة تطوير المفهوم نفسه وهذا الخلط يظهر جليا بين مصطلح صعوبات التعلم وبطء التعلم والتأخر الدراسي.

(غسان أبو فخر، 2005، ص157).

الجدول رقم(1):الفروق بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم أو بطيء التعلم أو التأخر الدراسي.

المتغيرات	صعوبات التعلم	بطء التعلم	التأخر الدراسي
التحصيل الدراسي	يظهر فشلا في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية	منخفض في جميع المواد الدراسية لعدم قدرتهم على التعلم والاستيعاب	منخفض في جميع المواد الدراسية
أسباب انخفاض التحصيل الدراسي	نمائية تتمثل في اضطراب العمليات العقلية مثل الانتباه والذاكرة والتركيز والإدراك	انخفاض في مستوى الذكاء	عوامل خارجية و داخلية مثل الحرمان الثقافي أو نقص المثيرات البيئية وفرص التعلم والتغيب الطويل من المدرسة وقصور في الذاكرة وعدم القدرة على اختزان المعلومات وحفظها وضعف الدافعية للتعلم
القدرة العقلية	معامل الذكاء عادي يتراوح بين 90 درجة فأكثر	معامل الذكاء منخفض إذ يتراوح بين 70-80 درجة	معامل الذكاء عادي أو يتراوح بين 90 درجة فأكثر
المشكلات التعليمية	صعوبة في فهم المعلومات التي تقدم لهم باستخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي	بطء في الفهم والاستيعاب والاستدكار	يعجز عن مسايرة زملائه في الدراسة أو ممن هم في عمره الصف في المهارات والمعلومات والقدرات العددية
المظاهر السلوكية	نشاط زائد	عدم الثقة بالنفس - الاعتماد على الغير وعدم	الإحباط بسبب الفشل المتكرر عدم الثقة بالنفس - الاعتماد على الغير

الخدمات المقدمة	يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة (برامج خاصة)	احترام الذات	- العدوانية والانطوائية
	ويمكن دمجه مع التلاميذ في الصف العادي	يحتاج إلى خدمات التربية الخاصة (برامج خاصة)	يحتاج إلى إرشاد وتوجيه من قبل المعلم أو المرشد التربوي أو الوالدين.

(إيمان عباس علي/هنا رجب حسن، 2009، ص ص 31-32)

3/ أسباب صعوبات التعلم:

تعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات التعلم، عملية صعبة لكن هناك عدة وجهات النظر التي أعطت تفسيراً لها ومن خلال الدراسة يمكن الإشارة إلى عدة اتجاهات منها:

3-1/ الأسباب الخاصة بصعوبات التعلم النمائية:

مثل: التدخين، نقص الأكسجين، تسمم الحمل، الطفل الخداج، الخلل الوظيفي في الدماغ.... (يحي نصار /لين الحطاب (2012) عن:

www.scolar.najah.edu/ar/publucation/journal-article

وسوء التغذية الذي يمكن أن يتسبب في أضرار دائمة على مستوى الخلايا العصبية وتغير مجرى النمو الطبيعي للذكاء اللفظي والغير لفظي للطفل كذلك النمو النفسحركي. ظروف الولادة خاصة إذا كانت نوعاً ما صعبة فقد تؤدي إلى صعوبات في التعلم (كالصدمة قبل وأثناء وبعد الولادة). (Jean-Charles Juhel, 2006, p66-71).

3-2/ الأسباب النفسية:

صعوبات التنظيم المعرفي الانتباه، الإدراك، التفكير، الذاكرة باعتبارها الأساس في صعوبات التعلم (سامي محمد ملحم، 2002، ص 280)، صياغة المفاهيم وصعوبة تفسيرها، بطء الفهم، عدم القدرة على التكيف، وتفسر باميلا وسوزان (Pamela&Susane) إصابة ذوي صعوبات التعلم من البالغين بالاضطرابات النفسية نظراً لخبرات الفشل المؤلمة التي مروا بها خلال سنوات دراستهم، ومن تدني مفهوم الذات، ومن التشوهات المعرفية التي تصيب طريقة تفكيرهم ومن ضعف تواصلهم الاجتماعي (Pamela.B/Susane.A, 1998, p657).

3-3/ الأسباب الخاصة بصعوبات التعلم الأكاديمية:

مثل: الفروق الفردية، المناهج الموحدة، عدم جاهزية غرف التدريس، نقص مهارات المعلمين، توقعات المعلمين والأهل، اختلاف طرق التدريس، عدم جاذبية المادة الدراسية وغيرها.

(يحي نصار/ لين الخطاب (2012) عن:

www.solar.najah.edu/ar/publucation/journal-article

4/ تصنيف صعوبات التعلم:

تتضمن صعوبات التعلم نوعين من الصعوبات وفقا لما أورده كيرك وكالفانت وهي:

4-1/ **صعوبات التعلم النمائية:** تتعلق هذه الصعوبات بمستوى نمو القدرات العقلية ونفسية للطفل، فأى قصور أو تأخر في النمو يجعله يقصر بالمهام التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام العملية.

صنفت الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية (الانتباه- الإدراك- الذاكرة)، وصعوبات ثانوية (التفكير، اللغة الشفوية)، هي وظائف أساسية ومتداخلة، ويؤثر بعضها في البعض الآخر، من الملاحظ أن الانتباه هو أولى خطوات التعلم وبدونه لا نمو لعملية الانتباه، أما الذاكرة فهي القدرة على الربط، الاحتفاظ واستدعاء الخبرة وهي ترتبط ارتباطا وثيقا بهما وأي اضطراب أو خلل يصيب أي عملية من هذه العمليات يصبح من الصعب الانتقال إلى عملية التفكير واللغة لأنهما يتأثران بشكل مباشر بالوظائف الأولية. (محمود عوض سالم وآخرون، 2008، صص 69-70).

وتعتبر هذه الوظائف أو القدرات من الوظائف المسؤولة عن التوافق الدراسي للتلميذ وتحصيله الأكاديمي واضطراب إحدى هذه العمليات يؤدي إلى صعوبات أكاديمية.

(محمد النوبي محمد علي، 2010، ص 34).

4-2/ صعوبات التعلم الأكاديمية: وتتمثل في:

4-2-1/ صعوبات تعلم القراءة (Dyslexie):

تعتبر الديسليكسيا واحدة من صعوبات التعلم الشائعة عند الأطفال، مشكلة مرتبطة بطريقة معالجة اللغة من قبل الدماغ.

هي مصطلح يوناني استخدمه "رودولف برلين" أواخر العام 1800 ويشير إلى صعوبات التعامل مع الكلمات. (ناصر أحمد سنة، 2009، ص 172).

القراءة هي عملية معقدة حيث أنها تضم مجموعة من العمليات العقلية التي تتمثل في الإدراك والتذكر والربط والاستنتاج، وتعرف على أنها "نشاط فكري يشمل العمليات التالية: التعرف على الحروف والكلمات والنطق بها بشكل صحيح والفهم والتحليل والنقد والتفاعل مع المقروء وحل المشكلات". (صباح العنيزات، 2009، ص 12).

ويعرفها هاريس وسيباي (Harris & Sibai) بأنها "تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المكتوبة وقراءة من أجل الفهم، تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهاراتها للقارئ، وهذا الأخير يحاول فك رموز المعاني التي يقصدها الكاتب".

(أحمد عبد الكريم حمزة، 2008، ص 11).

والمعارف الحالية لاكتساب القراءة توضح بأن تعلم القراءة يركز على نوعين من الإجراءات:

- إجراء تحليلي يستدعي الاكتساب من خلال المرسلات الكتابة-الصوتية.
 - إجراء مفرداتي يستند على تخزين الشكل الهجائي للكلمات وعلاقاتها بعلم الأصوات ومعناها.
- الوعي الفونيمي يظهر كشرط مسبق لإنشاء الإجراء التحليلي، في حين القدرات الجيدة للعلاج البصري-الإنشائي يمكن أن تكون ضرورية لاكتساب آلية المفردات.

(Sylviane Valadoisde : www.cndp.fr/bien lire/01-actualité/document/valadois.pdf).

أما مشكلة عسر القراءة فهي صعوبة تعلم نمائية تتعلق بالسبل التي يستقبل بها المخ المعلومات: ينظمها، يرتبها ويخزنها ويتذكرها ويستعيدها وهي غير ناتجة عن إعاقات نمائية عامة أو حسية. وتحديدًا هي عبارة عن خلل محدد وأصل تركيبى يتميز بصعوبة تفكيك رموز الكلمة المنفردة، مما تعكس عدم كفاية في المعالجة الصوتية وتحويل الكلمات المكتوبة إلى أصوات.

فمثلاً عندما ينظر الطفل إلى كتاب ويرى كلمة "سيارة" فتنقل العين حروفها إلى الدماغ ومن ثم يطابق الدماغ مختلف الأصوات المنفصلة إلى صوت واحد ومن خلال استخدام الذاكرة طويلة المدى يقوم بوضع صورة ذهنية لتلك الكلمة حتى تأتي شكل كلمة "سيارة" ويجد ذوي عسر القراءة صعوبة باللغة في هذه العملية. (ناصر أحمد سنة، 2009، ص ص 173-174).

4-2-2/ صعوبة تعلم الكتابة (Dysgraphie):

الكتابة مهارة متعلمة يمكن إكسابها للتلاميذ كنشاط ذهني يقوم على التفكير، وهي كأي عملية معرفية تتطلب أعمال التفكير وتحتاج إلى جهد كبير، وتتميز اللغة المكتوبة بأنها صيغة بدرجة عالية من التعقيد وذلك لأنها تتضمن التعبير الكتابي، والتهجئة والكتابة اليدوية وهذه المحاور تتكامل مع بعضها لتشكل المهارة الكلية للكتابة. ويرى ميبز (Meese) 1995 انه لكي يتم التواصل من خلال الكتابة، يجب على التلاميذ أن يقوموا بتطبيق كل من المهارات اللغة الشفهية ومهارات القراءة، بالإضافة إلى القدرة على التفكير وتنظيم الموضوع وتهجي الكلمات وإنتاج الحروف بخط واضح ومقروء إلا أن التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالباً ما يكون لديهم مشكلات واضطرابات تنشأ من التحولات في المهارات الكتابة (Messe R.I, 1995, p239).

أما حورية باي فتعتبر أن صعوبة الكتابة عبارة عن اضطراب في التمثيل الخطي للأشكال الحروف واتجاهاتها في حيزها المكاني والتنسيق بينهما، فالطفل يرسم الحروف ولا يكتبها فهو يرسمها دون معرفة أساس ومبدأ كل حرف من حيث التوجه المكاني. (حورية باي، 2002، ص86).

آجيريا جيرا وكول (Ajuriaguerra&Col) 1964: يعرفان صعوبة الكتابة على أنها إصابة على مستوى نوعية الكتابة دون أن يفسرا هذا القصور على أنه ضعف عصبي أو فكري، البطيء والتعب أثناء الكتابة تتوافق وإمكانية الشد اليدوي على القلم بالنسبة للطفل.

(BRISSY-DEMARQUE clémence/BOUKOBSA Virginie, (2009)
de :www.psychomet-ups.tese.fr/Brissy-Demarque-Boukobza.pdf)

تبدأ عملية تعلم الكتابة بين 5 و 7 سنوات، لكن هناك اختلافات ثقافية يمكن تفسيرها على أن أداء الأطفال في الكتابة ذا صلة بمستوى تطور النمو الحركي بدلاً من سنهم.

(Sonia BOR/ Adeline CHAILLAUD(2009)de
: www.psychomot.ups.tlse.fr/bor_chailloud.pdf)

على هذا لا نستطيع التكلم على صعوبة الكتابة إلا في حدود 7 سنوات، أي عندما يلتحق الطفل بالمدرسة وتبدأ مرحلة الإكساب مع بداية التعلم الأكاديمي على حسب ماك كارتني ووارينغتون (Mc Carthy & Warrington) 1994 تتراوح صعوبات الكتابة ما بين الأخطاء البسيطة (كاستبدال الحروف) وعدم القدرة على الكتابة.

ويمكن جمع صعوبات التعلم في 4 فئات:

- (1) تغيير الكتابة: المتمثلة في حروف مشوهة، صغيرة وأحيانا مجهرية، غياب الترابط والإغلاق وإعادة الكتابة السطور.
- (2) الاضطرابات المكانية: سوء تنظيم الحروف، تداخل في الكلمات، غياب الهوامش خطوط صاعدة ونازلة.
- (3) اضطرابات نحوية: صعوبة في كتابة الأجوبة الصحيحة حسب قواعد اللغة للإجابة على الأسئلة في حين لا نجد هذه الصعوبة في التعبير الشفهي.
- (4) التردد في الكتابة.

(BRISSY-DEMARQUE clémence/BOUKOBSA Virginie (2009) de :
www.psychomet-ups.tese.fr/Brissy-Demarque-Boukobza.pdf)

4-2-3/ صعوبة تعلم الحساب (Dyscalculie):

تمثل صعوبة تعلم الحساب أكثر أنماط صعوبات التعلم أهمية حيث أنها غالبا ما تبدأ في المرحلة الابتدائية وتستمر حتى المرحلة الثانوية وربما المرحلة الجامعية، بل ويمتد تأثيرها إلى حياة الفرد اليومية والمهنية. (مثالرشدي سعيد العكة، 2004، ص16)

يقصد بصعوبات تعلم الحساب اضطراب القدرة على التعلم المفاهيم الرياضية وإجراء العمليات الحسابية المرتبطة بها، كما تشير إلى صعوبة أو عجز إجراء العمليات الحسابية الأساسية وهي الجمع الطرح والضرب والقسمة وما يترتب عنها من مشكلات في الدراسة الكسور والجبر والهندسة ويطلق على هذه الصعوبة الحسبة الرياضية.

(بشير معمريّة عن : www.arabpsy.net.com/apn.journal/apnj7/apnj7.htm)

الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الحساب لديهم سوء فهم المبادئ التي تنظم أنشطة قواعد التعداد التي تبنى عليها كل المهارات الرياضية الحسابية الأخرى، لديهم أيضا صعوبات شاذة على مستوى الذاكرة وتعلم جدول الجمع والضرب.

(www.Inserm.fr./content/download/1346/.../16fevier2007_dyslexiepdf.)

ولإعطاء تعريف سريع و مقبول لصعوبات تعلم الحساب يمكن القول أن صعوبة تعلم الحساب في الرياضيات كاضطراب الديسلكسيا بالنسبة للقراءة.

في علم النفس العيادي، تعرف صعوبات تعلم الحساب النمائية على أنها اضطراب غير ملائم للطفل لتعلم الحساب، ولا يمكن إرجاع هذا الاضطراب لا إلى المستوى الفكري المتدني ولا إلى افتقار البيئة المحيطة بالطفل لتمكينه من التعلم .

منذ إدخال هذا المصطلح في سنة 1974 من طرف كوسك (Kosk)، فسرت صعوبات تعلم الحساب على أساس اضطراب عصبي. لكن خلافا على عسر القراءة التي لها علاقة وطيدة بالجانب العصبي صعوبات تعلم الحساب ما زالت الأبحاث فيلمراحلها الأولى للتحقق من ذلك.

(ANNAJWilson de : www.abontdyscalculia.org/wilson_fyssen.pdf)

الدراسات الخاصة بصعوبات تعلم الحساب لإنصافها بكثرة على عكس عسر القراءة هذا قد يرجع إلى قلة نسب الانتشار وكذلك إلى عدم توفر البيانات الخاصة بهذا الاضطراب.

(www.Inserm.fr/content/download/1346/.../16fevier 2007-dyslexie.pdf.)

علاقة صعوبات التعلم النمائية بصعوبات التعلم الأكاديمية:

من خلال ما قدم نستنتج أن هناك علاقة وثيقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية أي الأعراض أو الصعوبات التي تظهر لدى الطفل عند التحاقه بالمدرسة تعود في حقيقتها إلى صعوبات تعلم نمائية، ويقدم علم النفس النمو نظرية مهمة في فهم صعوبات التعلم توضح العلاقة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية، والمفهوم الرئيسي في علم النفس النمو هو أن نمو ونضج المهارات المعرفية أو التفكير يسير في عملية تتابعيه، فقدرة الطفل على التعلم تعتمد على حالته النمائية الحالية أضف إلى ذلك أن هذه النظرية تشير إلى أن محاولات تسريع أو تجاوز العمليات النمائية سوف يقود إلى مشكلات حقيقية فالتأخر النمائي يعني بطئا في نمو وتطور نواحي محددة من النمو وانطلاقا من وجهة النظر هذه فإن لكل فرد معدل محدد مسبقا من النمو في مختلف وظائف النمو الإنساني بما في ذلك القدرات المعرفية، وهكذا فإن الصعوبات النمائية تسبق الصعوبات الأكاديمية وإذا لم يواجه الفرد المشكلة في النمو فلن تكن هناك مشكلات أكاديمية.

(Lerner.W. Janel,2000,p93)

من خلال السنوات الماضية تؤكد بعض الدراسات المسحية على أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية ومن بين هذه الدراسات دراسة كل من أرثروجنكين (Arter&Jenkin) 1979 حيث وجد أن (95%) من المدرسين يؤمنون بأن صعوبات التعلم

النمائية يجب أخذها بعين الاعتبار مع الأطفال الذين يعانون التعلم الأكاديمي، وهذا يؤكد خبراتهم كمدرسين لطلبة صعوبات التعلم. ويؤكد العاملون في العيادات النفسية والمعلمون أيضا أن التحصيل الأكاديمي غير المتوازن بين العمر العقلي والعمر الزمني للطفل يعود في حقيقته إلى صعوبات في العمليات النفسية الأساسية.

كما أشارت الدراسات التي أجريت على الأخصائيين النفسيين بأن الارتباط عال يصل إلى (90%) بين صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية كما ظهر في دراسة كيرك وآخرون (Kirk and all) 1981م. (تيسير مفلح كوافحة، 2007، ص 103).

5/ محكات تشخيص صعوبات التعلم:

يعد من الضروري تشخيص صعوبات التعلم والتعرف على الأطفال الذين يعانون منها في وقت مبكر، بحيث يمكن التدخل العلاجي المبكر لها، ومن ثم تخفيف حدة تأثيرها على هؤلاء الأطفال. ومن خلال التعريفات المتعددة ونتائج الدراسات والبحوث في ميدان صعوبات التعلم تم التوصل إلى مجموعة من المحكات، والتي يمكن استخدامها بغرض التعرف على الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم. (صلاح عميرة علي، 2005، ص 34) ومنها:

5-1/ محك العمليات النفسية الأساسية:

إن القانون التربوي الخاص بهذه الفئة يشير بوضوح إلى أن تدني التحصيل يكون نتيجة اضطراب داخلي في إحدى العمليات النفسية الأساسية والتي تعود إلى: القدرات التي تكتسب بها المعلومات كالاستماع والنظر واللمس، والقدرات التي تعالج بها المعلومات كالانتباه والتمييز والذاكرة وتمثيل المعلومات ودمجها وتشكيل المفهوم وحل المشكلات إضافة إلى القدرات الضرورية للاستجابة الكلام والحركة الجسمية (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005، ص 39).

5-2/ محك الاستبعاد:

حيث يستبعد عند التشخيص أو تستثنى الصعوبات التعليمية التي يعاني منها الطالب الناتجة عن إعاقة معينة مثلاً (إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو إعاقة عقلية أو انفعالية).

(صباح العنيزات، 2009، ص11).

5-3/ محك التباعد:

ويقصد به وجود تباعد بين التحصيل الفعلي للتلميذ في مادة ما عن التحصيل المتوقع منه، وله مظهران:

- التفاوت بين القدرات العقلية للتلميذ والمستوى التحصيلي.

- تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للتلميذ في المقررات الدراسية.

قد يكون متفوقاً في الرياضيات ولكنه متدنٍ أو يعاني من صعوبات تعلم في القراءة أو الكتابة، أو قد يكون التباعد في التحصيل بين أجزاء المقرر الدراسي الواحد كاللغة العربية مثلاً: (التعبير، القراءة النحو والحفظ). (بجي محمد نيهان، 2008، ص18).

5-4/ محك التربية الخاصة:

يشير هذا المحك أن ذوي الصعوبات التعلم لا تصلح لهم وسائل وطرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين وكذا الأطفال المعاقين وإنما يتعين توفير برامج ونوع من التربية الخاصة من حيث (التشخيص، التصنيف والتعلم). (ربيع محمد / طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص111).

ذلك لأن كل فرد ذي صعوبة تعليمية يعتبر حالة فريدة بحد ذاتها تظهر عليها الصعوبة في مجال ما وقد لا تظهر في مجال آخر وكذلك لا توجد في قاعدة مشتركة من المميزات والخصائص التي تشترك بها جميع الأفراد ذو صعوبات التعلم.

5-5/ محك المشكلات الاجتماعية والانفعالية:

وهو ما يطلق عليه صعوبات التعلم غير اللفظية إذ كثيراً ما تتضمن المشكلة الأساسية لبعض ذوي صعوبات التعلم ضعفاً في المهارات الاجتماعية وانخفاضاً في مشاعر قيمة الذات وتدنياً في مفهوم الذات واكتساب سلوك غير تكيفي، تنشأ من الإحباطات التي تعترض سبل النجاح في التعلم وتشكل المشكلات التالية وتشكل بعض المشاكل لدى الطفل تؤخذ بعين الاعتبار كمحاور عند التشخيص

والتدخل العلاجي لدى صعوبات التعلم: النشاط المفرط، القابلية للتشتت، ضعف في مفهوم الذات، مشكلات السلوك التكيفي، ضعف المهارات الاجتماعية، التسرع الانسحاب، الاعتمادية.

(راضي الوقفي، 2009، ص61).

إضافة لما سبق، وحتى يكون تشخيصا دقيقا يجب تقديم دراسة كاملة على الطفل من طرف فريق متعدد التخصصات يتكون من: طبيب أطفال طبيب أعصاب طبيب نفسي للأطفال، مختص نفسي لمعلم أو مختص في علم النفس التربوي أو مربّي، مختص اجتماعي ومختص في اللغة.

(Jean-Charles Juhel, 2006,p76)

6/ خصائص ذوي صعوبات التعلم:

تتعدد الخصائص التي يتميز بها الأطفال ذوي الصعوبات التعلم مقارنة بالأطفال العاديين، وقد نلاحظ عددا منها في بعض الأطفال ولا نلاحظها في آخرين ويمكن إيجازها على النحو التالي:

6-1/ الخصائص اللغوية:

يعاني بعض أطفال صعوبات التعلم من صعوبات في اللغة التعبيرية والاستقبالية كما يمكن أن يكون كلامهم 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. (يحي محمد نبهان، 2008، ص 125).

ويعد التأخر اللغوي عند الأطفال من ظواهر الصعوبات اللغوية، حيث يتأخر استخدام الطفل للكلمة الأولى لغاية عمر الثالثة بالتقريب والعمر الطبيعي لبداية الكلام هو عمر السنة الأولى.

(ربيع محمد/ طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، ص102).

6-2/ الخصائص الحركية: أهم هذه الخصائص:

- مشكلات في التوازن (الخرق الحركي) وتظهر على شكل مشكلات في المشي كارتطامه بالأشياء وتعرثره أثناء المشي، مشكلات في الرمي والقفز. (ماجدة السيد عبيد، 2009، ص32).

- قد يضطرب الإدراك عند بعض الأطفال بخصوص الاتجاهات الستة (فوق - تحت - يمين - يسار - أمام - خلف).
- قد يعاني من ارتعاش بسيط في اليدين أو الأصابع أو الأقدام. وكذلك قد يعاني من الخلفية (تفضيل استخدام اليد اليمنى مع القدم اليسرى أو العكس) ويعاني من عدم الثبات في استخدام يد معينة.
- (إيمان عباس علي / هناء رجب حسن، 2009، ص43).
- صعوبة في تنفيذ أكثر من مطلب.
- عدم القدرة على تنفيذ المهارات المركبة التي تتطلب تلاؤم عين-يد مثل: القص، التلوين والرسم والكتابة.
- ضعف القدرة على توظيف الأصابع أثناء متابعة العين بالشكل المطلوب.
- يفسر ما يراه بشكل عكس عند كتابة الأحرف فقد يكتب كلمات معكوسة أو كتابة من اليسار إلى اليمين أو ينقل أشياء بطريقة عكسية.
- (ربيع محمد/ طارق عبد الرؤوف عامر، 2008، صص 104-105).

6-3/ الخصائص المعرفية:

- تتمثل في انخفاض التحصيل الواضح في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية وسنذكر عددا منها الخاصة بالحساب، القراءة والكتابة وهي:
- صعوبة في القراءة بصوت مرتفع مصحوب بجهد واضح وكثير ما يتم حذف أو زيادة بعض الكلمات أو أجزاء من الكلمة أو حذف سطر أو قراءة سطر مرتين.
- صعوبة في استخراج المفاهيم الأساسية في فقرة مكتوبة.
- (يوسف أبو القاسم الأحرش/ محمد شكر الزبيدي، 2008، ص23).
- إبدال بعض الكلمات بالأخرى قد تحمل بعضا من معناها فمثلا يقرأ كلمة (العالية) بدلا من الكلمة (المرتفعة).
- قلب الأحرف وتبديلها، وضعف في التمييز بينها عندما تتشابه رسما مثل (ع، غ) و (د، ذ).
- ضعف في التمييز بين أحرف العلة فقد يقرأ كلمة (فول - فيل).
- (إيمان عباس علي / هناء رجب حسن، 2009، صص 44-45).
- لا يستطيع تتبع الكلمات في السطر الواحد.
- يصعب عليه نسخ ما يكتب على السبورة.
- بطء في إتمام الأعمال الكتابية.

(يحي محمد نبهان، 2008، ص127).

- يعكس الحروف والأعداد ويخلط في الاتجاهات.
- يحذف بعض الحروف من الجملة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- ترتيب أحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة.
- يضيف حرف غير ضروري للكلمة أو إضافة كلمة إلى الجملة أثناء الكتابة الإملائية.
- (إيمان عباس علي/ هناء رجب حسن، 2009، ص 45).
- لا يمكنهم إعادة ترتيب جملة مكونة من عدة كلمات بعد الاستماع إليها مباشرة
- (محمود عوض سالم والآخرين، 2008، ص 33).
- صعوبات التمكن من الحقائق الرياضية الأساسية في المهارات الرياضية البسيطة كمفهوم العد، صعوبات العد والتعرف على الأرقام، صعوبات تعلم لغة الرياضيات، صعوبات الترميز الرياضي...
- (أسامة محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص 174).
- يواجه صعوبة في حل المسائل المتضمنة في القصص.
- يصعب عليه المطابقة بين الأرقام والرموز.
- لا يتذكر القواعد الحسابية. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 34).
- صعوبة في التمييز وكتابة الأرقام ذات الاتجاهات المتعكسة مثل (2-6) (3-4).
- يعكس الأرقام الموجودة في المراتب المختلفة فالرقم (25) قد يقرأه (52).
- صعوبة في ترتيب الحروف الأبجدية.
- صعوبة معرفة مكان التوقف، أو إدراك الخطأ أو الانتقال إلى السطر المطلوب.
- صعوبة التعرف على الأصوات الموجودة داخل الكلمات.
- (عبد الستار محفوظي وآخرون، 2010، ص 24).
- قد يعاني الطفل من فشل تام في الرياضيات أي أن المهارات الرياضية لم تتطور خلال النمو، أو قد يعاني من فشل في قسم من هذه المهارات حيث يكون القسم الآخر سليماً وخالياً من العيوب.
- (نبيل عبد الهادي وآخرون، 2000، ص 180).
- اضطراب في الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية.
- اضطراب في التمييز اللفظي.
- مشكلات تمييز الحروف. (Miller and all, 2000, p380)

6-4/ الخصائص السلوكية الاجتماعية:

يظهر على الأطفال ذوي صعوبات التعلم العديد من المشكلات السلوكية والاجتماعية والتي تميزهم عن غيرهم من الأطفال، ومن أهم هذه المشكلات مايلي:

- النشاط الحركي الزائد.
- التغيرات الانفعالية السريعة.
- السلوك غير الثابت.
- الانسحاب الاجتماعي.
- يغيب كثيرا عن المدرسة. (بطرس حافظ بطرس، 2009، ص 33).
- نقص الدافعية، الاعتمادية، عدم الاستقرار الانفعالي.
- التقدير المنخفض للذات وخاصة مفهوم الذات الأكاديمي نتيجة الفشل المتكرر .
- عدم القدرة على التعبير عن احتياجاته وأحاسيسه بطريقة يفهمها الآخرون.
- (ماجدة السيد عبيد، 2009، ص 31).
- صعوبة فهم التعليمات، الاندفاعية والتهور.
- البطء الشديد في إتمام المهمات، الافتقار في التنظيم.
- تجنب أداء المهام خوفا من الفشل. (محمد النوبي محمد علي، 2010، ص 38).
- عند التشخيص يجب الأخذ بعين الاعتبار أنه قد نجد بعض الخصائص عند بعض الأطفال ولا نجدها عند البعض الآخر.

7/ المقاربة النظرية لصعوبات التعلم:

ساعدت العديد من النظريات في تفسير بشكل دقيق المشاكل التعليمية التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم، بالتالي إعطاء طريقة يمكن استخدامها مع الأطفال أثناء تعليمهم أو علاجهم.

7-1/ النظرية التطورية:

والتي ترى أن صعوبات التعلم تمكن العلاقة بين عمليات التعلم ومستوى نضج الطفل، فالتعلم به مهارات ولكل مهارة مرحلة اكتساب مرتبطة بمستوى النمو ونضج العمليات المعرفية لدى الطفل، ويشير المختصون بهذا المجال إلى أن سبب الصعوبة يرجع إلى تأخر بعض العمليات المعرفية والتي تسبب سبب في تعلم المواد الأكاديمية. (محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص 47).

بياجي قسم النمو المعرفي إلى مراحل والمتمثلة في:

* **المرحلة الأولى:** (من 0 إلى 2 سنوات) تسمى المرحلة الحسية الحركية.

* **المرحلة الثانية:** (من 2 إلى 7 سنوات) مرحلة ما قبل العمليات الإجرائية.

* **المرحلة الثالثة:** (من 7 إلى 12 سنة) مرحلة العمليات الحسية.

* **المرحلة الرابعة:** (من 12 فما فوق) مرحلة التفكير المجرد.

(مريم سليم، 2002، ص ص 44 - 45).

كل من الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين يمرون بهذه المراحل ولكن يوجد بعض التأخر في النمو المعرفي لدى هؤلاء الأطفال وتأخر في النمو الإدراكي والمهارات الخاصة حيث يعتمد الطفل ذو صعوبة التعلم على العمليات الحسية عند التعامل مع هؤلاء الأشياء، كما أنهم يتأخرون في اكتساب العمليات الحسية مما يؤخر الوصول إلى الوصول إلى مستويات إجرائية متقدمة للتفكير مما يؤدي إلى صعوبات التعلم. (محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص 47).

2-7/نظرية الاتجاه العصبي:

لقد كان لطب الأعصاب دورا هاما في تشخيص وعلاج بعض حالات صعوبات التعلم العالميين **دومان وديلاكاتو (Doman&Delacato) 1964** صاحباً هذه النظرية أرجعاً السبب إلى مشكلة غير محددة في الجهاز العصبي المركزي وليس في خصائص السلوك التي يظهرها المتعلم. (إيمان عباس علي/ هناء رجب حسن، 2009، ص 73).

وبحسب رأي أصحاب هذه النظرية فإن جسم الإنسان يقوم بست وظائف هي:

المهارات الحركية، النطق، الكتابة، القراءة، السمع واللمس، وتطوير التنظيم العصبي الكامل للجهاز العصبي يؤدي إلى تحقيق الوظائف المشار إليها بالشكل الأمثل، أما الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم بسبب خلل في نمو إحدى الوظائف السابقة فإن هذا الخلل يؤثر على الناحية

العصبية الأمر الذي يؤدي إلى وجود صعوبات في الحركة والاتصال.

(يوسف أبو القاسم الأحرش/ محمد شكر الزبيدي، 2008، ص 45).

ولقد اقترحا هذان العالمين برامج علاج يقوم على ترتيب الأطفال ذوي الصعوبات التعلم على أنماط حركية خاصة بهدف تحفيز مناطق محددة في الدماغ لعلاج هذا الخلل في الجهاز العصبي.

(إيمان عباس علي/ هناء رجب حسن، 2009، ص 73).

7-3/ النظرية النفسية:

يهدف هذا الاتجاه إلى التعرف على الصعوبات الناتجة عن عمليات النفسية والعقلية، لان المختصون في هذا المجال يركزون على فهم القدرات المعرفية والعمليات العقلية التي يستخدمها الفرد في عملية التعلم.

والعالم هنري هيد (Henry Hid) من أكثر العلماء اهتماما بالصعوبات التعليمية ذات المنشأ النفسي ونتيجة لملاحظاته الإكلينيكية فقد توصل إلى أن التلف الذي يصيب مناطق معينة من الدماغ هو المسئول عن القصور اللغوي وأن تلفا في مناطق أخرى ينتج عنه اضطرابات نفسية وعصبية مختلفة. (ماجدة السيد عبيد، 2009، ص 34).

وتعد قصور العمليات النفسية مظهرا من مظاهر الاضطراب الوظيفي البسيط وكذلك المشكلات الأكاديمية، وهذا الاتجاه يركز على الانتباه، الإدراك والذاكرة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم باعتبار أن خلل ما في هذه العمليات يؤثر على المهارات الأكاديمية.

(محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص 45)

7-4/ النظرية السلوكية:

ترتكز هذه النظرية في تفسيرها لصعوبات التعلم على مبدأ صعوبة البحث في العلاقة بين صعوبات في التعلم وبين العجز الوظيفي في العمليات العقلية، ويكتفي البحث في الخصائص السلوكية لهؤلاء الأطفال مثل (الاعتمادية، الشعور بالإحباط، التقدير الزائد للغير، العدوانية، الانعزالية، النشاط الحركي الزائد، ضعف القدرة على التركيز والانتباه واضطرابات الذاكرة والتفكير...).

(ماجدة السيد عبيد، 2009، ص 35).

وتعزى الأسباب إلى ممارسات تعليمية غير كافية من خلال تركيزها على أهمية عملية الانتباه وظروف التعلم والمثيرات المحيطة بالمتدريس واستجابته للدروس.

(صباح العنيزات، 2009، ص 22).

هذا من جهة ومن جهة أخرى يعتقد السلوكيون أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم عجز في الجوانب الإدراكية، المعرفية أو الحركية الذي يؤثر على تحصيلهم ولا يظهر لديهم خلل فسيولوجي في أنظمتهم العصبية. (ماجدة السيد عبيد، 2009، ص 36).

أما الارتباطيون فيرون أن سلوك التعلم يتكون من مجموعات أو تنظيمات من وحدات صغيرة وكل وحدة تتكون من مثير مرتبط باستجابة وهي بمثابة العناصر الأساسية والأولية للسلوك وترتبط هذه الوحدات ببعضها البعض لتكوّن تنظيمًا معينًا وهو العادة.

وقد فسرت صعوبات التعلم كذلك في ضوء التعزيز ودوره في تشكيل السلوك المتعلم وتعديله في عمليات التدريس. (يوسف أبو القاسم الأحرش/ محمد شكر الزبيدي، 2008، ص 52-54).

هناك من أرجع من السلوكيون صعوبات التعلم إلى عوامل خارجية مثل متغيرات السياق الاجتماعي وتاريخ تعلم الطفل من الأمور الهامة في النمو واكتساب المهارات الأكاديمية.

كما أن علاج مشكلات التحصيل سيتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية التعليمية للطفل. (محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص 49).

7-5/ النظريات المعرفية:

أرجعت هذه النظريات صعوبة التعلم إلى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التالية: (الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التخيل، التفكير، اللغة وحل المشكلات) ومن بين هذه النظريات:

7-5-1/ النظرية المجالية: التي تنادي بأهمية الإدراك والفهم في عملية التعلم **كالحشطات** الذين يرون أن التعلم يحدث نتيجة للإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة لإدراك الموقف كأجزاء منفصلة.

وبالنسبة **لليفيين** فإن الموقف هو المجال الذي تؤثر فيه عدة مؤثرات والسلوك يكون نتيجة لتلك المؤثرات.

أما **تولمان** فيرى أن بين السلوك والمثيرات هناك عمليات متوسطة التي تتضمن عملية إدراكية معرفية وليس فسيولوجية. (يوسف أبو القاسم الأحرش/ محمد شكر الزبيدي، 2008، ص 55).

7-5-2/ نظرية معالجة المعلومات:

فسرت هذه النظرية صعوبات التعلم من منطلق استخدام الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأساليب غير مناسبة عند معالجتهم للمعلومات، حيث أن هؤلاء الأطفال لديهم قدرات سليمة إلا أن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة وتتداخل مع النتائج التي يتوصلون إليها من التعلم وتؤثر فيها، هم يختلفون عن أقرانهم العاديين في أساليب استقبال المعلومات وتنظيمها والتدريب على تذكرها ولكنهم ليسوا أقل قدرة منهم، وأنهم يتعلمون بشكل جيد إذا تناسبت المهمات التعليمية مع أساليبهم المعرفية المفضلة. (يحيي نصار/ لين خطاب (2012) عن:

www.scolar.najah.edu/ar/publucation/journal-article

تنظر هذه النظرية للعمليات العقلية (كالانتباه، الإدراك، الذاكرة والتفكير) على أنها متصل من النشاط المعرفي ومن الصعوبة الفصل بينهم.

7-5-3/ نظرية داس (Das) المعرفية:

وصف داس (Das) نموذج المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة والانتباه والتخطيط بأنه نموذج في تداخل المعلومات يؤكد على العمليات أكثر من القدرات، وهو يتكون من 3 عناصر وهي:

عنصر الانتباه، عنصر المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة والعنصر الثالث هو عنصر التخطيط، وقد تم بناء هذه النظرية على النموذج النفسي العصبي للعالم الروسي ألكسندر لوريا (Alexandre Luria) الذي يهدف للتعرف على التكامل المعقد بين الميكانيزمات والخبرة في النمو العقلي المعرفي، ويقوم هذا النموذج على 3 روافد رئيسية وهي: (علم النفس العصبي، علم النفس المعرفي والتحليل العاملي). (يوسف أبو القاسم الأحرش/ محمد شكر الزبيدي، 2008، ص 62 - 65).

ويذكر ريان وآخرون (Rayan et al) أن صعوبات التعلم ليس نقصا في المكونات المعرفية ولكنها تمثل تنسيقا للعديد من المكونات العقلية المعرفية المتضمنة في عملية تجهيز المعلومات.

(محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص 53).

8/ أدوات قياس صعوبات التعلم:

تنوعت الأدوات التي يوظفها الباحثون التربويون وعلماء النفس والمدرسون لتشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال ومن أشهر هذه الأدوات والطرق مايلي:

8-1/دراسة الحالة:

تهدف دراسة الحالة إلى تزويد أخصائي صعوبات التعلم بمعلومات متنوعة عن نمو التلميذ من خلال جمع البيانات والمعلومات من أسرة التلميذ وخاصة والديه للتعرف على المشكلات النمائية التي مر بها، ويمكن تصميم استمارة خاصة بدراسة الحالة وفق الأسئلة التالية:

- أسئلة متعلقة بصحة التلميذ وتاريخ ميلاده، والأحداث غير العادية التي مر بها خلال عملية الولادة والمشكلات والأمراض الصحية والمزمنة والفحوصات السمعية البصرية.
- أسئلة متعلقة بعملية النمو خلال سنوات عمره، كالسن التي بدأ فيها الجلوس الزحف، المشي وأول نطقها للكلمة الأولى أو الجملة ذات معنى.
- أسئلة متعلقة بالنشاطات مثل: الإمساك بالقلم والكتابة والنشاط الزائد والخمول.

([http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/3950742/learning disability.pdf](http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/3950742/learning_disability.pdf))

8-2/الملاحظة:

نقصد بالملاحظة هنا البيئة التعليمية، وتعد الملاحظة جزءا من عملية تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم، والمعلومات التي نتحصل عليها عن طريق هذه الأداة مهمة وخاصة إذا دونها مختص في صعوبات التعلم.

- فهي غالبا ما تعكس خصائص سلوكية مهمة عند الطفل خلال المواقف التعليمية.

- كما يمكن أن يتضح للملاحظ مدى تكيف التلميذ العام، ومدى تفاعله مع الآخرين، ومدى تأثير المشكلات المنزلية على النواحي الاجتماعية والدراسية، وما اتجاهات التلميذ تجاه مشكلاتهم التعليمية الخاصة.

إضافة إلى ملاحظة: التآزر الحركي والنمائي واللغوي وغيرها من السلوكيات القابلة للملاحظة. (أبو الديار مسعد نجاح، 2012، ص 73).

8-3/بطاريات الاختبارات:

وهي عبارة عن مجموعة تكاملية من الاختبارات التي تقيس سمة أو خاصية أو متغيرا أحاديا أو متعدد الأبعاد وتتخذ نمط الدرجات أو الدرجة الكلية كأساس للقياس والتشخيص ويمكن تطبيق هذه الاختبارات بصورة فردية أو جماعية خلال جلسة واحدة أو عدة جلسات: كالاختبارات اللفظية وغير

لفظية، اختبارات السرعة، الاستعداد، الذكاء، الأداء وكذلك يمكننا التعرف على مدى تمكن الطفل من الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية الأساسية. (سعيد عبد الرحمن، 1998، ص ص 160-161).

8-4/ الاختبارات المقتنة:

وهي اختبارات صممت من أجل التعرف على قدرات الطفل العقلية، وعلى قدرته على التكيف الاجتماعي ومن أشهرها:

- اختبار مايكل بست (MykleBust) 1969 للكشف عن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- اختبارات القدرات العقلية.
- اختبار فينلاند للنضج الاجتماعي.
- اختبار الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي الخاص بالسلوك التكيفي.
- اختبار ستانفورد بينيه لقياس القدرات العقلية.
- اختبار البنيوي لقدرات النفس اللغوية.
- اختبار وكسلر للذكاء.

(إيمان عباس علي/ هناء رجب حسن، 2009، ص ص 129-138).

9/ الاستراتيجيات المستخدمة في تعليم ذوي صعوبات التعلم:

هناك عدّة استراتيجيات وأجراء اتستخدم مع هؤلاء الأطفال و منها:

9-1/ التدريب القائم على تحليل المهمة وتبسيطها:

ويقصد به التدريب على مهارات ضرورية ومحددة لأداء مهام معينة خاصة بالمواضيع الأكاديمية الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، تستخدم هذه الاستراتيجية أسلوب تبسيط وتحليل مكونات المادة المدروسة واحدة بواحدة حتى يتمكن الطفل من استيعابها واتقانها، ومن ثم ينتقل إلى عناصر أخرى أصعب وأدق ويرى الكثير من المختصين في هذا المجال أنه الأسلوب الأكثر فعالية في علاج الصعوبات الأكاديمية البسيطة.

9-2/ التدريب القائم على العمليات النفسية:

يتطلب هذا الأسلوب وجود عجز نمائي لدى الطفل في العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والفهم والمقارنة والتعميم وذلك لتحسين وتدريب القدرات العقلية بهدف تطوير هذه العمليات لتجنب أوتدارك ما قد يعاني منه الطفل من صعوبات أكاديمية لاحقاً، لذا هذا الأسلوب يكون أنسب لأطفال ما قبل المدرسة.

9-3/ التدريب القائم على تحليل المهمة والعمليات النفسية:

تعتمد هذه الاستراتيجية على دمج الأسلوبين السابقين، بتقييم قدرات الطفل وصعوباته، والقيام بتحليل المهمة ومعرفة المهارات الواجب تنميتها. وهو ضروري لعلاج الحالات الشديدة التي تعاني من صعوبات نمائية وأكاديمية معاً. (جمال رشاد أحمد الفقعاوي، 2009، ص 28).

9-4/ تعديل السلوك المعرفي:

يعد أسلوب تعديل السلوك من الأساليب التي يعتمد عليها في معالجة المشاكل السلوكية لدى الطفل التي تعوق تقدمه أكاديمياً، ومن أهم طرق التعامل مع الطفل التشجيع الدائم له، وأهم أساليب تعديل السلوك أسلوب التعلم الذاتي وأسلوب مراقبة الذات.

9-5/ التدريب النفسي التربوي:

يتضمن هذا النموذج التدريب على برنامج متكامل للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لمعالجة نواحي القصور الممكنة لدى الأطفال وتعتبر رزمة فاليت (Vallet) 1974 أحد أكثر الرزم العلاجية فاعلية وأكثرها استخداماً ومن بين هذه البرامج برنامج النمو الحركي الكبير، برنامج التكامل الحسي الحركي، برنامج المهارات الإدراكية الحركية، برنامج النمو اللغوي، برنامج المهارات المفاهيمية وبرنامج المهارات الاجتماعية.

(إيمان عباس علي/ هناء رجب حسن، 2009، ص 150-152).

9-6/ توظيف الحاسوب في تعليم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر الكمبيوتر من الوسائل التكنولوجية الحديثة التي أدخلت للمدارس وذلك لتعزيز الخبرات التعليمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتم تطويره باستخدام برمجيات الوسائل المتعددة التي تستخدم الصوت والصورة في تحسين التعليم وهذا الأسلوب يقدم عدة مساعدات منها:

- التعرف على الكلمة والأرقام لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

- يعطي التعليم بمساعدة الحاسوب تغذية راجعة واستجابة فورية للتلاميذ.
- يمكن بمساعدة الحاسوب: تنظيم الدروس، تحديد سرعة ودقة الإجابة على الأسئلة.
- يخفف من عبء التمارين التقليدية.
- يخفف من أثر بعض التشتت في الانتباه داخل القسم.

(عبد العزيز بن درويش بن عابد المالكي، 2008، ص 41).

للمعلم دور هام في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، بعد عملية الكشف عنهم، ولا يمكن أن تتجح العملية العلاجية إذا لم يظهر مهاراته وكفاءاته في أدائه، خاصة إذا لم توجد أقسام خاصة بهؤلاء التلاميذ داخل المدرسة، وذلك من خلال:

- تفعيل التلاميذ داخل القسم عن طريق الأسئلة البسيطة.
 - أن يكون تعليم الطفل وفقا لنمط مشكلته.
 - أن يكون التدريس وفقا لمستويات الاستعدادات المختلفة لدى الطفل.
 - أن يكون تعليم الطفل وفقا للحد الأدنى لما يستطيع أدائه.
 - مراعاة مستوى تحمل الإحباط، ويجب توقع زيادة العبء النفسي لديهم.
 - الاهتمام بالتعلم اللفظي والغير لفظي.
- (محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص ص 190-191).

إضافة للحصص الاستدراكية التي يوجه إليها التلاميذ الذين يواجهون صعوبات تعليمية من طرف المعلم، حيث من خلالها تعطى فرصة لهؤلاء التلاميذ في الحصول على مواد تعليمية متكافئة في وسط مجموعة أطفال تعاني من نفس المشاكل والتقليل من التعرض للإحباطات والمحاولات المتكررة الغير ناجحة في التعلم والتي تجعلهم اقل قبولا لدى معلمهم وأقرانهم.

وأوضح عبد الباسط خضر (2005) عددا من الأساليب التي يمكن استخدامها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- إعادة الدمج في الجماعة: بمعنى أن يضم هؤلاء الأطفال في جماعات اقل انتقادا وأكثر وفاقا وذلك حتى يتسنى للطفل أن يكون مقبولا من طرف الأقران ليتعلم المهارات التواصلية.
- الحث على الاندماج التدريجي: وذلك بإتاحة الفرصة للتلميذ بان يعمل في جماعة صغيرة حتى يشعر تدريجيا بالارتياح.
- البحث في القدرات الخاصة: فحتى التلميذ الضعيف في مستوى الذكاء لديه مهارات، زد على ذلك انه إذا كان يقوم بأعمال يحبها فإنه سوف تتعزز لديه الثقة بالنفس ومكانته بين زملائه.

- التدريب على المهارات: مثل ما يحدث في الألعاب الرياضية، الأنشطة الجماعية، والأعمال التعاونية.
- المناقشة: وذلك بهدف تغيير العادات السيئة في السلوك إلى عادات حسنة وبهدف الاستبصار بالصفات الحسنة والمقبولة اجتماعيا.

(حمدان محمود فضة/ سليمان رجب سيد أحمد عن: العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم

(pdf). (2)1695.1332195314.1695(2) public/uploads1332195314.1695(2) www.faculty. mu.edu.sa/

إضافة لهذا من الضروري أن يكون للأسرة دور في العملية العلاجية خاصة عندما يستوعب الأهل ما يعاني منه طفلهم يصبح بإمكانهم توفير جو مناسب لاستكمال هذه العملية.

10/ سمات التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم:

يقول جيارهات(GearHeart)1985 أن التلميذ الذي يعاني من صعوبات في التعلم يوصف

كالتالي:

- نلاحظ فروق مابين التحصيل الدراسي للتلميذ ودرجة ذكائه في واحدة أو أكثر من مجالات التعلم.
 - تأخر بطيء في نموه اللغوي.
 - صعوبة في التعرف على الاتجاهات المكانية.
 - مشاكل إدراكية في السمع والبصر.
 - صعوبة في فهم العلاقة بين الأشياء مثل: علاقة التشابه أو الاختلاف.
 - ضعف في التناسق الحركي.
 - صعوبة في معالجة الأمور الميكانيكية البسيطة مثلا: كتشغيل لعبة معينة.
 - تأخر في النضج الاجتماعي حيث لا يتمكن من فهم الإيماءات.
 - لا يتمكن من الانتباه والتركيز لفترة زمنية معينة.
 - يظهر نشاطا حركيا زائدا.
 - صعوبة في القدرة على التذكر.
- (الروسان فاروق وآخرون، 1994، ص 250).

ولقد حدد السرطاوي وآخرون (2001) سمات الطفل ذوو صعوبات التعلم في:

- فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقى عليه.
- ظهور الطفل وكأنه غير منتبه.
- يظهر صعوبة في فهم الكلمات المجردة.

- يظهر خلط في مفهوم الزمن.
- كلامهم متقطعا.
- يقاوم المشاركة مع الآخرين في الحديث أو الإجابة عن الأسئلة.
- لديه تدني في عدد المفردات التي يستخدمها.
- تبدو عليه علامات الإحباط والملل.
- يميل إلى اختيار أصدقائه ممن هم أصغر سنا منه.
- (يزيد سعيد أبو ملح، 2004، ص 38).

وهناك سمات أخرى منها:

- ضعف المهارات الاجتماعية والتكيف الاجتماعي.
- ضعف مفهوم الذات.
- ضعف الدافعية وصعوبة في الاستقرار أو المزاج.
- العدوان وتظهر في الضرب والسخرية من الغير.
- الغياب المتكرر عن المدرسة.
- مشكلات انفعالية وسلوكية تؤثر على الانجاز الأكاديمي ومفهوم الذات الأكاديمي.
- ضعف الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات.
- وكذلك نجد: الخجل، الانسحاب وأحيانا الانطواء وعدم الرغبة في المشاركة في النشاطات.
- (يحيى نصار / لين حطاب (2012) عن:

www.scolar.najah.edu/ar/publucation/journal-article

خلاصة:

من خلال ما تقدم في هذا الفصل يصبح من الضروري التأكيد على أهمية إتباع الخطوات السابقة الذكر والتركيز عليها لأنها تساعد في تحديد التلاميذ الذين لديهم صعوبات في التعلم وفي الكشف عن هذه الصعوبات وعن طبيعتها ومعرفة أسبابها في وقت مبكر من أجل التكفل و العلاج. استعانت الباحثة بما سبق وذلك للتشخيص ومن ثم تطبيق الأدوات اللازمة.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

1/ منهج الدراسة.

2/ مجتمع وعينة الدراسة.

3/ أدوات الدراسة.

4/ الأساليب الإحصائية المستخدمة.

تمهيد:

نوضح في هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث منهج الدراسة ، ووصف مجتمع الدراسة وتحديد العينة التي طبقت عليها الدراسة والأدوات التي استخدمتها الدراسة والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات لاختبار صدق وثبات الأدوات للتوصل إلى النتائج النهائية للدراسة وذلك على النحو التالي:

1/ منهج الدراسة:

المنهج عبارة عن مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة العلمية ، أي أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة وطبيعة هذه الدراسة تقتضي إتباع المنهج الوصفي التحليلي لكونه أكثر مناسبة وواقعية لهذه الدراسة ، فهو يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة وموجودة و كذلك متاحة للدراسة والقياس كما هي ، دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها. (إحسان الآغا، 2000، ص43).

حيث نقوم في دراستنا الحالية بوصف مفهوم سمات الشخصية وتحليلها وتحليل أثرها في بعض المتغيرات (الترتيب الميلاي للطفل، المستوى التعليمي للأم ونوع الصعوبة التي يعاني منها الطفل).

2/ مجتمع وعينة الدراسة:

" ونعني بالمجتمع جميع المفردات الظاهرة التي يقوم بدراستها الباحث ".

(سامي ملحم، 2002، ص247).

2-1/ العينة الاستطلاعية:

استخدمت الباحثة للحصول على عينة الدراسة الاستطلاعية الطريقة العشوائية وذلك بهدف التعرف على صعوبات الميدان واختبار أدوات البحث بغرض تعديلها أو تعويضها وكذلك حساب الخصائص السيكومترية للاستبيانين .

حيث اختير 40 تلميذا وتلميذة من الطور الثاني (سنة رابعة وخامسة ابتدائي) تتراوح أعمارهم بين (9-12 سنة) من مدرسة بليلي أبي بكر الصديق بسكرة.

2-2/ مجتمع الدراسة :

تمثل العينة الفعلية للدراسة هنا كل المجتمع الأصلي للدراسة، ويشمل جميع الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

اشتمل مجتمع الدراسة الحالية على مجموعة من تلاميذ وتلميذات السنة الرابعة والخامسة من التعليم الابتدائي من مدارس مدينة بسكرة والبالغ عددها (10) مدارس.

جدول رقم (02): يمثل توزيع مجتمع الدراسة على المدارس وفقا للمستوى الدراسي.

المدرسة / القسم	سنة 4 ابتدائي	سنة 5 ابتدائي	المجموع
صولي الحفناوي	6	6	12
بليلى أبي بكر الصديق	12	9	21
النشء الجديد	14	11	25
نصري محمد	8	13	21
سعادة إبراهيم	7	9	16
العنابي مبارك	9	6	15
دبابش عبد	11	3	14
النهضة	6	3	9
بوسنة محمد المختار	9	7	16
كتفة محمد	4	2	6
المجموع	86	69	155

2-3/ مبررات اختيار العينة (مجتمع الدراسة):

- من خلال إطلاع الباحثة على الجانب النظري وبعض الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات التعلم وجدت أن مرحلة الطفولة المتأخرة (9-12 سنة) من أكثر المراحل التي تنتشر بها صعوبات التعلم.

- أن التلاميذ في هذه السن لديهم القدرة على فهم تعليمات الاختبارات التي ستطبق عليهم.
- في هذا الطور يكون المعلم أو المعلمة الخاص باللغة العربية قد تعرف على تلاميذه بالقدر الكافي واستطاع تمييزهم وبالتالي تسهل عليه الإجابة على مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية وكذلك بالنسبة للفترة الزمنية أي (شهر أبريل و ماي) مع نهاية السنة الدراسية.

2-4/ خطوات تشخيص العينة (مجتمع الدراسة) :

يتوقف نجاح هذه الدراسة على التشخيص الدقيق للعينة ، انطلاقاً من هذا المبدأ استعانت الباحثة بالجانب النظري وبعض الدراسات السابقة المشابهة لهذه الدراسة، واطلعت على بعض الفيديوهات الخاصة بتشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم لبعض المختصين في هذا المجال مثل (د- زهراء الزيرة وأ.د- عمرو حسن الحسني) وكذلك كانت بعض الاستشارات لبعض أساتذة المادة للاستفادة من خبرتهم . قامت الباحثة بمقابلة المعلمين المسؤولين على أقسام الصف الرابع والخامس من التعليم ابتدائي لتوضيح هدف البحث وأهمية وكيفية التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من خلال خصائصهم العامة، وذلك بحكم أنهم الأكثر احتكاكاً بالتلاميذ وأعلم بمستواهم الدراسي وخاصة أن أغلبهم تلاميذهم من السنة أولى ابتدائي.

ثم طلبت منهم بعد تقديم المقياس تحديد أسماء التلاميذ والتركيز على سنهم (9-12 سنة) ومدرستهم والإجابة تكون حسب الاختيارات الموجودة في المقياس.

وبعد ذلك قام المعلمون المتعاونون باختيار مجموعة من التلاميذ الذين تتوفر فيهم هذه الأعراض وبلغ عددهم (169 تلميذ وتلميذة).

طلبت الباحثة بعد استعادة الاستمارات منهم، دليل المعلم، كشوف درجات التلاميذ في اللغة العربية والحساب والبطاقة المدرسية وكذلك الاطلاع على كراريسهم ودفاتر الامتحانات بهدف التعرف على الملمح الدراسي لهم. تم استبعاد (14) استمارة بسبب: -وجود مجموعة من التلاميذ اللذين يعانون من بعض الاعاقات.

-الإجابة بعلامة (x) في جميع الخانات الخاصة بالبدل (كثير)، وذلك تجنباً لاحتمال وجود تلاميذ لديهم اضطرابات أخرى غير صعوبات التعلم.

-عدم اعادة بعض الاستمارات ، وأخرى ألغيت بسبب مظهرها الذي يوحي بعدم الاهتمام بالدراسات أو البحوث العلمية. ليصبح حجم العينة بعد التأكد من الاستمارات من خلال الأدوات المتوفرة للباحثة ووفق إمكانياتها الخاصة (155 تلميذ وتلميذة) توفرت فيهم جميع الشروط.

وبعد ذلك ومن خلال ما سبق طبقت الباحثة المقياس الثاني أي مقياس تقدير الشخصية للأطفال.

بعض المديرين كانوا متعاونين وقد خصصوا لي قسما للعمل مع التلاميذ و بعضهم كان العمل معهم عكس ذلك. وباختلاف التلاميذ كان هناك الخجل والعدواني والكثير الاسئلة (أعلاش أنيسة أنجاوبوك على هذه الاسئلة ، وش اديري بيهم ، هذا امتحان، نعاودوه مرة أخرى، رابحة أتقرينا، أنا ما فهمتش هذي، وش معناها هذي، هذي يعني هكذا... وكنت أجيبهم على كل الاسئلة ولو أنه أرهقني ذلك لكن كنت في قمة الاستمتاع).

2-5/ خصائص العينة (مجتمع الدراسة):

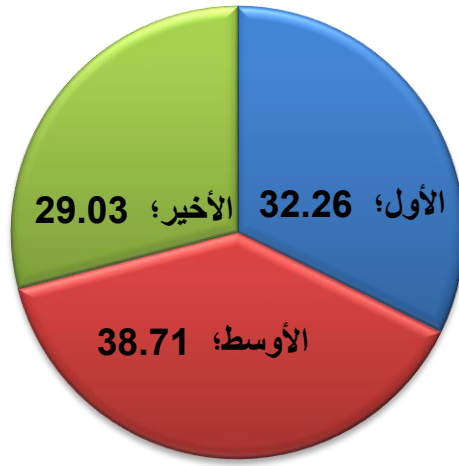
يتميز مجتمع الدراسة بالخصائص التالية:

أ. الترتيب الميلادي:

جدول رقم(03): يمثل توزيع مجتمع الدراسة وفق الترتيب الميلادي للطفل.

الترتيب الميلادي	العدد	النسبة المئوية
الأول	50	32.26%
الأوسط	60	38.71%
الأخير	45	29.03%
المجموع	155	100%

شكل رقم 1: توزيع مجتمع الدراسة وفق الترتيب الميلادي للطفل.

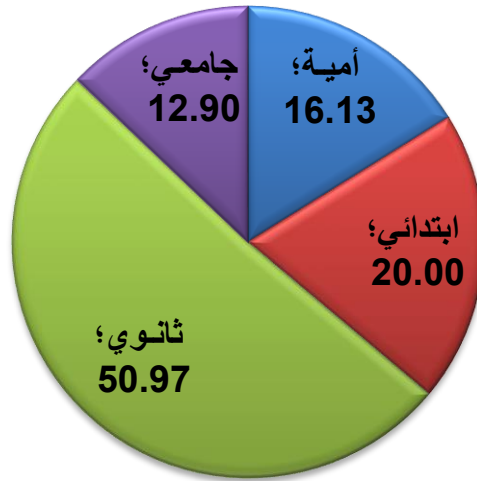


ب. المستوى التعليمي للأم:

جدول رقم (04): يمثل توزيع مجتمع الدراسة وفق المستوى التعليمي للأم.

النسبة المئوية	العدد	المستوى التعليمي للأم
16.13%	25	أمية
20.00%	31	لبتدائي
50.97%	79	ثانوي
12.90%	20	جامعي
100%	155	المجموع

شكل رقم 2: توزيع مجتمع الدراسة وفق المستوى التعليمي للأم.

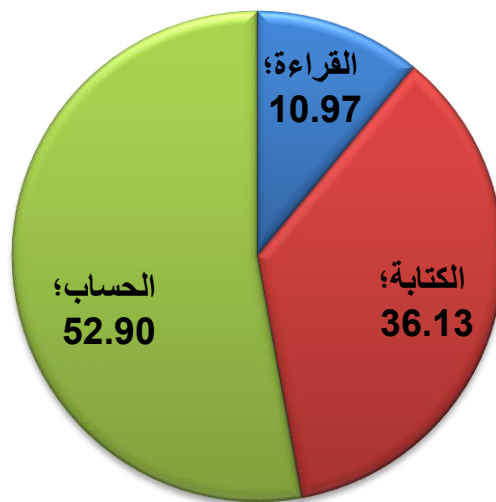


ج. نوع الصعوبة:

جدول رقم (05): يمثل توزيع مجتمع الدراسة وفق نوع الصعوبة التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

نوع الصعوبة	العدد	النسبة المئوية
القراءة	17	10.97%
الكتابة	56	36.13%
الحساب	82	52.90%
المجموع	155	100%

شكل رقم 3: توزيع مجتمع الدراسة وفق نوع الصعوبة التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.



3/ أدوات الدراسة:

- أ. استبيان تقدير الشخصية للأطفال (إعداد: رونالد ب. رونر وترجمة د. ممدوحة محمد سلامة).
- ب. قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية (إعداد د. بشير معمري).

4/ الأساليب الإحصائية المستخدمة :

بعد الاطلاع على اختبار الشخصية إعداد برونر ويتنر وتعريب محمد عثمان واختبار الشخصية للأطفال المقتبس من اختبار كاليفورنيا للشخصية تعريب عطية محمود هنا واستبيان تقدير الشخصية للأطفال إعداد رونالد ب. رونر ترجمة ممدوحة محمد سلامة، وقع الاختيار على هذا الأخير أي استبيان تقدير الشخصية للأطفال وذلك لتضمنه عددا من الأبعاد المهمة والقيمة والتي تخدم الدراسة بحيث تساعد في الفهم الأفضل لشخصية الأطفال ذوي صعوبات التعلم كذلك يتمتع هذا الاستبيان بسهولة عبارته وملائمتها لسن الأطفال عينة الدراسة (9-12 سنة)، والعدد المناسب للبند (42 بند).

فهذا العدد لا يشعر الطفل لا بالتعب ولا بالملل أثناء الإجابة.

أولا : مقياس تقدير الشخصية للأطفال :

وصف المقياس (الاستبيان) :

يتكون هذا المقياس من 42 بند موزعين بالتساوي على 7 أبعاد وضعت الإجابة عليها بطريقة المعيار التدريجي الثلاثي (دائما، أحيانا، أبدا) بعد عرضه على المحكمين وكذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية حذفت استجابة (نادرا) وذلك لأن الباحثة وجدت صعوبة في شرحها للتلاميذ.

وضعت الدرجة عن كل عبارة وفقا للثلاث مستويات وهي:

(دائما=3 أحيانا=2 أبدا=1)

وضعت بعض عبارات المقياس بعكس اتجاه العبارات الأخرى وذلك للتخفيف من الميل لاتخاذ نمط ثابت للاستجابات ويبلغ عددها 14 عبارة موزعة على الأبعاد المختلفة وأرقامها كما يلي: (3، 4، 7، 12، 16، 18، 21، 24، 26، 31، 34، 39، 40، 42).

الخصائص السيكومترية للمقياس (الاستبيان):

1/ صدق المقياس :

ويقصد بصدق الاختيار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.

(مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص146).

➤ صدق المحتوى:

عرض هذا المقياس في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة الخبراء والمتخصصين في الدراسات النفسية والتربوية، حيث طلب من المحكم أن يقرر مدى علاقة كل بند من بنود المقياس بالسمة المطلوب قياسها، وذلك بعد توضيح معنى هذه السمة بصورة إجرائية وهذه الطريقة ممكنة الاستخدام في حالات الاختبارات الشخصية. (سعد عبد الرحمن، 1998، ص 186).

وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين للمقياس تبين أن أغلبهم يتفق على معظم العبارات وبالتالي صلاحية المقياس من جهة نظرهم لما أعد لمقياسه. مع الأخذ برأيهم في عمل بعض التصحيحات لبعض العبارات التي أشار لها بكلمة (مكررة أو مركبة أو غير ملائمة....)، بعد ذلك استخدمت معادلة لوشي لحساب معامل صدق محتوى كل عبارة حسب الصياغة التالية:

$$\text{ص و} = \frac{\text{ن و} - \text{ن/2}}{\text{ن/2}}$$

بحيث ن و: تمثل عدد المحكمين الذين اعتبروا العبارة تقيس البعد المراد قياسه.
ن: العدد الإجمالي للمحكمين. (خضرة حواس، 2002، ص112)
ومن خلال الجدول التالي نوضح العبارات التي تم تعديلها.

جدول رقم(06): يوضح العبارات التي تم تعديلها في مقياس تقدير الشخصية للأطفال.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
4	أستطيع أن أفعل الأشياء التي أريدها مثل كل الأطفال.	أستطيع أن أفعل الأشياء التي أحبها مثل كل الأطفال.
9	أحب أن يظهر والداي كثيرا من الحب والعطف تجاهي.	أحب أن يظهر والداي كثيرا من الاهتمام بي.
12	من السهل أن أكون لطيفا مع والداي.	من السهل أن أكون مؤدبا مع والداي.
21	أعتقد أن الدنيا مكان جيد وسعيد.	أعتقد أن الدنيا مكان جيد.
22	أحب الاستهزاء بالناس عندما يفعلون أشياء غريبة.	أحب الاستهزاء بالناس عندما يخطئون.
38	أنا منزعج من نفسي وغير راض عنها.	أنا منزعج من نفسي.

الجدول رقم (07): يوضح تقدير آراء المحكمين (صدق المحتوى) في عبارات المقياس المعدلة.

رقم العبارة	نسبة الموافقين	رقم العبارة	نسبة الموافقين
4	% 90.00	21	% 81.81
9	% 100	22	% 90.00
12	% 90.90	38	% 81.81

➤ الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية):

تم الاعتماد في قياس صدق الاختبار على الطريقة المقارنة الطرفية والتي تعتبر إحدى الطرق الإحصائية المعتمدة.

لقد خضع المقياس إلى الدراسة الاستطلاعية ، حيث طبق على عينة استطلاعية تكونت من (40) تلميذا وتلميذة في الطور الثاني، بعد ذلك تم استخراج نسبة (27) من أفراد العينة من كل طرف من طرفي التوزيع كمجموعتين متناقضتين، إحداهما تمثل المرتفعين في درجات الاختبار والأخرى تمثل المنخفضين، تتم المقارنة بينهما باستخدام اختبار (ت) وهذه الطريقة تفيد في حساب صدق الاختبار من خلال قدرته على التمييز بين المجموعتين المتناقضتين (بشير معمرية، 2002، ص187).

وبعد تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وبعد حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة حصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (08): يوضح نتائج اختبار (ت) لصدق مقياس تقدير الشخصية للأطفال بطريقة المقارنة الطرفية.

مقياس تقدير الشخصية للأطفال	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولة	مستوى الدلالة	
	المجموعة العليا	69	3.08	8.86	0.01	0.05	0.01
	المجموعة الدنيا	93	6.48		1.89	2.99	دالة إحصائية

من خلال النتائج الموضحة في الجدول ، وبعد تطبيق اختبار (ت) بين المجموعتين قدرت (ت) المحسوبة بـ (8.86) التي كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) (0.01) وهذا ما يشير إلى أن المقياس له القدرة على التمييز وهو ما يدل على صدقه.

2/ ثبات المقياس: وقد تم حساب ثبات المقياس بطريقتين وهما:

➤ طريقة إعادة الاختبار (معامل الاستقرار):

يقصد بثبات المقياس مدى الدقة أو الاتساق أو استقرار نتائجه فيما لو طبق على عينة من الأفراد في مناسبتين مختلفتين: (مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص152).

من هنا قامت الطالبة الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها 40 تلميذا وتلميذة (9-12 سنة) ثم بعد 14 يوم قامت بإعادة تطبيق المقياس على نفس العينة فأصبحت لدينا درجتين الأولى درجة التطبيق الأول والثانية للتطبيق الثاني.

طبقت معامل ارتباط بيرسون (Pearson) وتحصلنا على معامل الارتباط $r = 0.78$ وهو قريب من +1 وهذا يدل على ارتباط مرتفع بين التطبيقين وبالتالي استقرار مرتفع للمقياس . (مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص 154).

- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Coefficient) (التناسق الداخلي):

يعتبر معامل ألفا حالة خاصة من قانون كودر و ريتشارد سون وقد اقترحه كرونباخ 1951 نونفاك ولويس 1967.

ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة ، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزئين من أجزاء الاختبار . (سعد عبد الرحمن، 1998، ص 172).

الجدول التالي يوضح معامل ألف للمقياس والذي تم حسابه من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS).
جدول رقم (09) يمثل نتائج معامل ألف لاستبيان تقدير الشخصية للأطفال.

عدد الأفراد	عدد البنود	قيمة ألفا	مستوى الدلالة
40	42	0.82	دالة إحصائية

يتضح من الجدول أن قيمة ألف (0.82) دالة إحصائية مما يدل على ثبات المقياس وأنه يتميز بتناسق داخلي قوي.

ثانياً: مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية:

تحصلت الطالبة على استبيان تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية من إعداد د. بشير معمريه ومقياس صعوبات التعلم من إعداد وتقنين د: زيدان السرطاوي .

وفضلنا أن نستخدم استبيان تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية إعداد بشير معمريه نظرا لاحتوائه على الأبعاد القيمة التي عمدنا إلى التعرف عليها بهدف الفهم الأفضل لهذه الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ في المرحلة الابتدائية، وكذلك لمناسبتها لمقياس ما يرجى قياسه من أبعاد.

وصف المقياس (الاستبيان) :

يتكون المقياس من (48) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية هامة، ثم حذفت منه بعض البنود بعد الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة ليصبح في صورته النهائية يحتوي على (39) عبارة موزعين بالتساوي على الأبعاد الثلاثة.

وضعت الإجابة عليها بطريقة المعيار الثلاثي (قليلا ، متوسطا ، كثيرا) حيث ترى الباحثة أن (39) عبارة عدد ملائم لهذه الدراسة وملم بأبعاد هذا المقياس، كذلك يجيب عليها المعلم / المعلمة دون كلل أو ملل.

ولتصحيح هذا المقياس وضعت الدرجة من قبل معده (د. بشير معمريه) عن كل عبارة وفقا لثلاثة مستويات (كثيرا = 3 متوسطا = 2 قليلا = 1)

الأبعاد الفرعية لهذه الأداة هي:

تتكون هذه الأداة من 39 عبارة خاصة بصعوبات التعلم الأكاديمية موزعة كما يلي:

- من 1- 13: صعوبات تعلم أكاديمية في القراءة أي 13 عبارة.
 - من 14- 26: صعوبات تعلم أكاديمية في الكتابة أي 13 عبارة.
 - من 27- 39: صعوبات تعلم أكاديمية في الحساب أي 13 عبارة.
- الخصائص السيكولوجية للأداة (مقياس).

الخصائص السيكومترية للمقياس (الاستبيان):

1/صدق المقياس : استخدمنا طريقتين لهذا الغرض:

➤ الصدق التمييزي: (المقارنة الطرفية)

لقد خضع المقياس إلى الدراسة الاستطلاعية، حيث طبق على عينة تكونت من (40) تلميذا وتلميذة في طور الثاني، أين أخذت الباحثة (27) من درجات المقياس أعلى التوزيع. (27) من درجات المقياس أدنى التوزيع.

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة وذلك لحساب الدلالة الإحصائية لقيمة (ت) للفرق بين متوسطي المجموعتين.

تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (10): يوضح نتائج اختبار (ت) لصدق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية.

مقياس	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	ت الجدولة	مستوى الدلالة
-------	-----------	-----------------	-------------------	------------	-----------	---------------

0.01	0.05	0.01	0.05	13.97	3.25	62	المجموعة العليا	صعوبات التعلم الأكاديمية
دالة إحصائية	دالة إحصائية	1.89	2.99		1.54	81	المجموعة الدنيا	

من خلال النتائج تبين لنا أن قيمة (ت) المحسوبة (13.97) دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 و 0.01.

وبناء عليه فإن المقياس استطاع أن يميز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا هذا ما يؤكد صدقه على عينة الدراسة.

➤ الصدق الذاتي:

وهو يمثل العلاقة بين الصدق و الثبات، وهو يعبر عما يحتويه الاختبار حقيقة من القدرة التي يقسمها خالية من كل أخطاء.

ونلخص العلاقة بين الصدق والثبات بالمعادلة الآتية:

معامل الصدق الذاتي = $\frac{\text{معامل الثبات}}{\sqrt{\text{معامل الصدق}}}$ (سعد عبد الرحمن 1998، ص ص 185 - 186).

معامل الثبات = $\sqrt{0.93}$ تحصلنا على هذا الثبات بطريقة التجزئة النصفية وعليه فإن معامل الصدق الذاتي = 0.96 هي قيمة تؤكد صدق الأداة.

2/ ثبات المقياس (الاستبيان):

➤ طريقة تجزئة المقياس : (معامل الاتساق الداخلي)

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، حيث قسمنا أسئلة المقياس إلى قسمين متماثلين وجعل القسم الأول يتضمن الأسئلة التي تحمل الأرقام الفردية (1، 3، 5، ... إلخ).

والقسم الثاني يتضمن الأسئلة التي تحمل الأرقام الزوجية، 2، 4، 6، 8، ... إلخ) ولقد تم هذا بعد توزيع المقياس الكلي على العينة الاستطلاعية والتي كان مقامها (40) معلم و معلمة وبالتالي تحصل كل فرد على درجتين (فردية وزوجية) ثم حسب معامل الارتباط بمعادلة بيرسون (Pearson) على معامل الثبات نصف الاختبار ولتصحيحه فمنا باستخدام معادلة سبيرمان - براون (Spearman-Brown) والنتيجة كانت:

جدول (11): يمثل نتائج قيمة معامل ثبات مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية قبل وبعد تصحيحه.

معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
0.88	0.93

معامل ألفا كرونباخ (Alfa Coefficient) التناسق الداخلي:

بعد تطبيق مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية على العينة الاستطلاعية المتكونة من 40 (معلم ومعلمة) تم حساب ثبات المقياس عن طريق معامل ألف كرونباخ وذلك من خلال البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية SPSS تحصلنا على النتائج:

جدول رقم(12): يمثل نتائج قيمة معامل ألفا كرونباخ لمقياس صعوبات التعلم الأكاديمية.

عدد الأفراد	عدد البنود	قيمة ألفا	مستوى الدالة
40	39	0.84	دالة إحصائية

بما أن النتائج المتوصل إليها من خلال الجدول توضح أن قيمة ألفا بلغت 0.84 هذا ما يشير إلى التناسق الداخلي للمقياس وكذا ثباته بثبات بنوده.

الأدوات الإحصائية المستخدمة:

النسبة المئوية: وتم الاعتماد على النسبة المئوية في التعرف على نسبة انتشار صعوبات التعلم لدى الأطفال، وكذا وصف خصائص العينة.

التكرار: وتم استخدامه في وصف خصائص العينة.

معامل الارتباط بيرسون: وتم استخدامه للتعرف على ثبات المقياس.

معامل تحليل التباين الأحادي: تم الاعتماد عليه لحساب دلالة الفروق.

ألفا كرونباخ: اعتمدنا عليه لحساب ثبات المقياس.

اختبار (ت) لعينتين: تم استخدامه لحساب صدق المقياس.

خلاصة:

بعد الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة، والعديد من المقاييس ذات العلاقة بهدف إعداد أدوات الدراسة المناسبة. قمنا بإجراء الصدق والثبات لهذه الأدوات، تحديد أفراد عينة الدراسة

الاستطلاعية والدراسة الأساسية، ثم قمنا بتطبيق هذه الأدوات للتوصل إلى نتائج من أجل عرضها تحليلها لإعطاء التفسيرات العلمية لهذه النتائج.

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1/ عرض النتائج.

2/ تفسير النتائج.

تمهيد:

في ضوء الإشكالية والتساؤلات التي انطلقت منها الدراسة الحالية والفروض التي اقترحت كحلول مؤقتة اعتمد للتحقق منها أساليب إحصائية مناسبة فكانت النتائج كما يلي:

أولاً: عرض نتائج الدراسة.

1/ عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

– "هناك صعوبات تعلم أكثر انتشاراً لدى الأطفال في التعليم الابتدائي".

للإجابة على هذه الفرضية اعتمدت الباحثة على درجات الفقرات والنسب المئوية لكل صعوبة من صعوبات التعلم الأكاديمية التي تناولتها الدراسة والجداول توضح ذلك.

أ/ القراءة:

الجدول رقم (13): يبين ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة

رقم الفقرة	الفقرات	الدرجات	النسب المئوية	الرتبة
12	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية	330	9,90 %	1
2	يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص	312	9,36 %	2
3	يبطئ في قراءته الصامتة	302	9,06 %	3
1	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة	292	8,76 %	4
6	لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظاً والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل جليد - جديد	266	7,98 %	5
7	يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية	260	7,80 %	6
10	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية	254	7,62 %	7
5	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه	245	7,35 %	8
11	يقلب حروفاً بأخرى أثناء القراءة الجهرية	234	7,02 %	9
9	يبدل كلمات أثناء القراءة الجهرية	221	6,63 %	10
8	يضيف كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية	206	6,18 %	11
13	يبدل كلمة بأخرى مثل: كان بدلاً من عاش أثناء القراءة الجهرية	206	6,18 %	11
4	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك	203	6,09 %	13
	المجموع	3331	100 %	

يتبين من الجدول رقم (13) أن الفقرة رقم (12) ونسبتها المئوية (9,90 %) تحصلت على

المرتبة الأولى في الصعوبة الخاصة بالقراءة، والمرتبة الثانية كانت للفقرة رقم (02) ونسبتها المئوية (9,36 %) أما المرتبة الثالثة فقد تحصلت عليها الفقرة رقم (3) بنسبة (9,06 %).

هناك فارق قليل ظهر بين هذه الفقرات والفقرة الرابعة في النسب المئوية رقم (01) ونسبتها المئوية

(8,76 %). والفقرات رقم (6) و (7) و (10) و (5) و (11) فقد كانت متقاربة جداً في نسبها المئوية

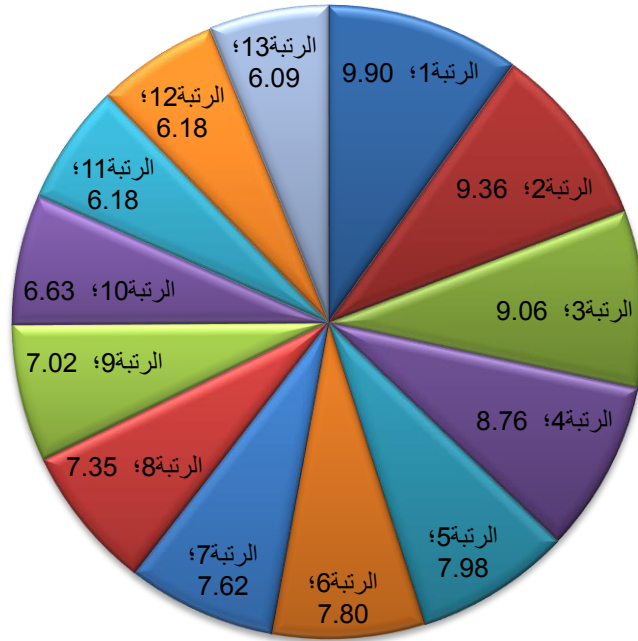
حيث كانت (7,98 %) (7,80 %) (7,62 %) (7,62 %) (7,35 %) و (7,02 %) وكذلك ظهر نفس

الترتيب بين الفقرات الأخيرة ذات الأرقام (9) و (8) و (13) و (4) وتحمل النسب المئوية (6,63 %)، (6,18 %)

(6,18 %)، (6,18 %) و (6,09 %)، مع أن الفقرة رقم (8) و (13) تحسلاً على نفس الرتبة

وهذا ما بينه الشكل الموالي.

شكل رقم 4: يبين ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة.



ب/ الكتابة:

الجدول رقم (14) يبين ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالكتابة.

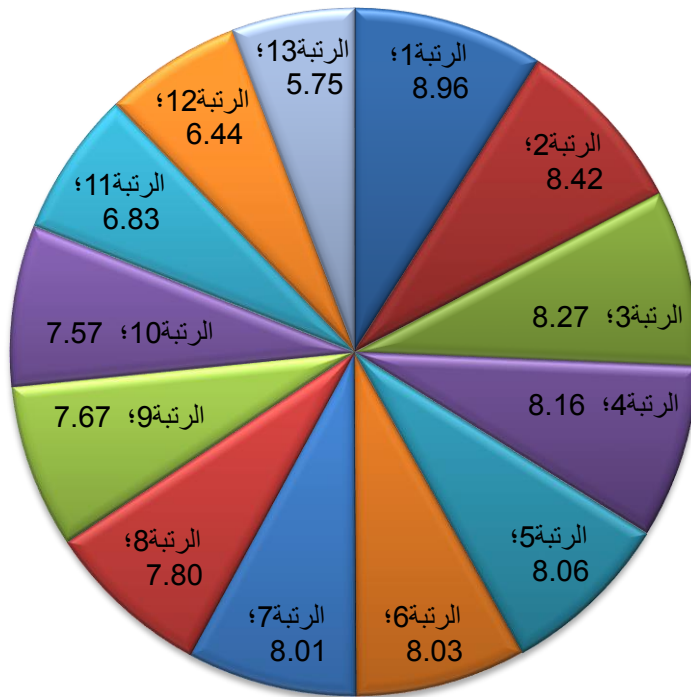
رقم الفقرة	الفقرات	الدرجات	النسب المئوية	الترتبة
25	يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من السبورة أو من الكتاب	349	% 8,96	1
19	لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	328	% 8,42	2
22	يكتب بخط رديء	322	% 8,27	3
20	يبطأ في الكتابة	318	% 8,16	4
26	لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة	314	% 8,06	5
14	لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها	313	% 8,03	6

			مثل: ض، ظ	
21	يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	312	8,01 %	7
16	ينسى كتابة كلمات عندما تملأ عليه	304	7,80 %	8
17	يكتب كلمات غير كاملة	299	7,67 %	9
24	ينسى بعض الحروف عندما يكتب كلمات	295	7,57 %	10
15	تختلط عليه الحروف المتشابهة شكلاً أثناء كتابتها مثل: ب ت، ث أو ج، ح، خ.	266	6,83 %	11
18	لا ينفذ الحروف أثناء الكتابة	251	6,44 %	12
23	لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	224	5,75 %	13
	المجموع	3895	100 %	

يتضح لنا من خلال الجدول السابق أن الفقرة رقم (25) حصلت على المرتبة الأولى بنسبة مئوية (8,96 %) وهي تتساوى تقريباً مع الفقرات رقم (19) و (22) و (20) و (26) و (14) و (21) إلا بفارق صغير جداً.

بالنسبة للبنود رقم (16) و (17) و (24) ونسبهم المئوية (7,80 %) و (7,67 %) و (7,57 %) فالفارق المئوي بينهم يكاد لا يظهر. كذلك هذا ما لوحظ بالنسبة في المرتبة الأخيرة ظهرت الفقرة رقم (23) بنسبة مئوية ضعيفة وهي (5,75 %). وهذا ما يبينه الشكل التالي:

شكل رقم 5: يبين ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالكتابة.



ج/ الحساب:

الجدول رقم (15) يبين ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالحساب.

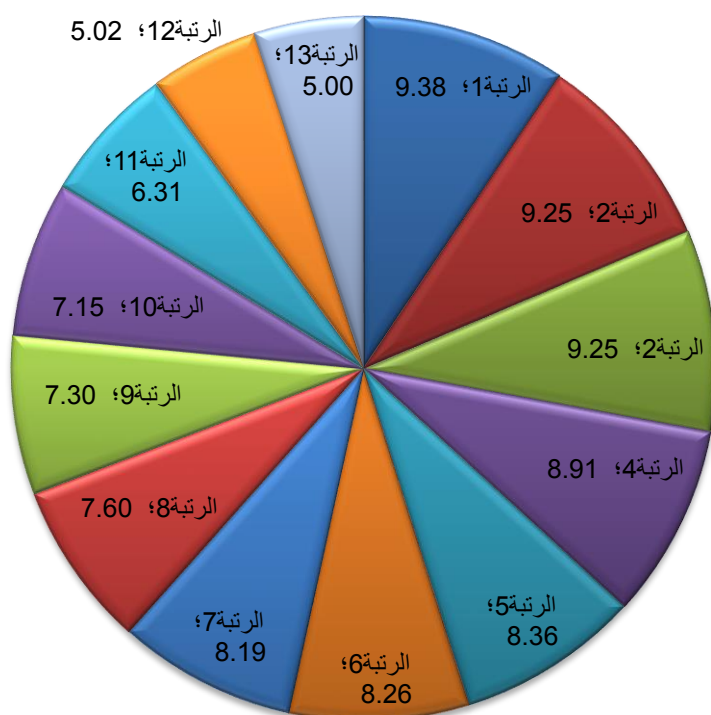
رقم الفقرة	الفقرات	الدرجات	النسب المئوية	الرتبة
31	يصعب عليه كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والتوأم	379	% 9,38	1
35	يصعب عليه التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان	374	% 9,25	2
37	يصعب عليه تطبيق قواعد الحساب مثل تطبيق قاعدة حساب مساحة المثلث.	374	% 9,25	2
36	يصعب عليه حفظ الحساب مثل: قاعدة حساب مساحة المستطيل.	360	% 8,91	4
32	يصعب عليه حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة.	338	% 8,36	5
30	يصعب عليه التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال	334	% 8,26	6

			الهندسية.	
7	% 8,19	331	يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية	28
8	% 7,60	307	يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل: 341، 654، 943	27
9	% 7,30	295	ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة.	39
10	% 7,15	289	يصعب عليه التمييز بين الرموز الرياضية مثل: <>	33
11	% 6,31	255	يصعب عليه التمييز بين المربع والمستطيل.	29
12	% 5,02	203	يصعب عليه التمييز بين إشارة + وإشارة × وإشارة - وإشارة ÷	38
13	% 5,00	202	يصعب عليه التفريق بين الأعداد المتشابهة مثل: (2،5)، (6،9)، (0،8).	34
	% 100	4041	المجموع	

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن الفقرة رقم (31) ونسبتها (9,38%) تحصلت على الرتبة الأولى، والرتبة الثانية كانت للفقرة رقم (35) و (37) أما الفقرات التي تليهم فهي متقاربة في النسب المئوية والفارق بينهم صغير (36) و (32) و (30) و (28) ونسبهم المئوية (8,91%) و (8,36%) و (8,26%) و (8,19%)... إلخ.

الفقرتين الأخيرتين رقم (38) و (34) فقد كانت نسبهم المئوية (5,02%) و (5,00%) وهي تعتبر نسب ضعيفة مقارنة بالنسبة ذات المرتبة الأولى. وسنلاحظ ذلك في الشكل التالي:

شكل رقم 6: يبين ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالحساب.



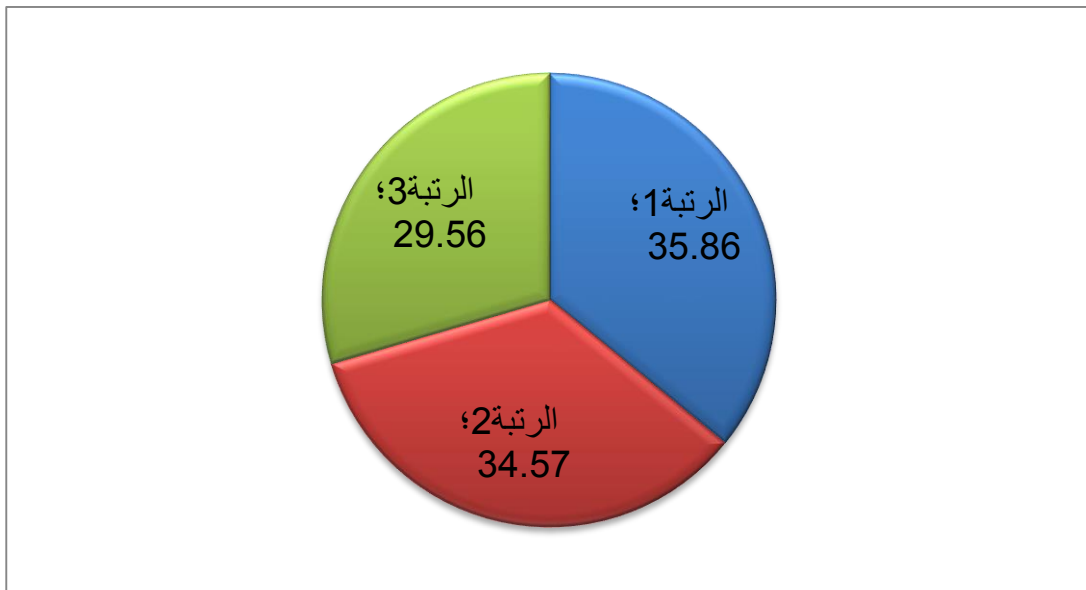
الجدول رقم (16): يبين ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب.

رقم الصعوبة	الصعوبة	الدرجات	النسبة المئوية	الرتبة
3	الحساب	4041	% 35,86	1
2	الكتابة	3895	% 34,57	2
1	القراءة	3331	% 29,56	3
المجموع		11267	% 100	

يتبين من الجدول السابق أن صعوبة الحساب قد تحصلت على المرتبة الأولى بنسبة (%) 35,86 تليها الكتابة بفارق صغير (1 %) بنسبة (%) 34,57 أما المرتبة الأخيرة كانت من نصيب صعوبة القراءة بنسبة (%) 29,56 والفارق بينها وبين صعوبة الكتابة فارق كبير وهو حوالي (5 %).

ونبين ذلك في الشكل الموالي:

شكل رقم 7: يبين ترتيب الصعوبات التعليمية الخاصة بالقراءة والكتابة والحساب.



2/ عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

والتي نصها كان كالآتي: - "هناك سمات شخصية مميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم".

ولاختبار صحة الفرضية الثانية قمنا بحساب النسب المئوية لكل سمة من سمات الشخصية التي تناولتها الدراسة، والجداول التالية توضح ذلك.

أ/ العدوان والعداء:

جدول رقم (17): يمثل الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة العدوان/العداء للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الترتبة	النسب المئوية	درجات البنود	العبارات	رقم العبارة
1	19,36 %	297	أحب الاستهزاء بالناس عندما يخطئون	22
2	18,58 %	285	عندما أغضب أبقى حزين وعابس الوجه	29
3	16,88 %	259	يخطر ببالي أن التشاجر مع الآخرين	1
4	15,32 %	235	أقلق لدرجة أنني أكسر الأشياء	15
5	15,19 %	233	من الصعب أن أتحكم في سلوكاتي	36
6	14,67 %	225	أشعر أنني أريد أن أضرب أحدا	8
	100 %	1534	المجموع	

يتضح من الجدول أن العبارة رقم (22) جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (19,36 %) والعبارة رقم (29) في المرتبة الثانية بنسبة (18,58 %) والمرتبة الثالثة فقد كانت للعبارة رقم (1) بنسبة (16,88 %) بفارق (1,7 %) عن العبارة رقم (1).

أما العبارة رقم (15) و (36) فقد كانت نسبهم متقاربة (15,32 %) و (15,19 %) والعبارة الأخيرة في هذه السمة تحصلت على أضعف نسبة وهي (14,67 %) بفارق (4,69 %) عن العبارة التي تحصلت على المرتبة الأولى. ونوضح ذلك في الشكل الموالي:

شكل رقم 8: يمثل الترتيب والنسب المئوية الخاصة بسمة العدوان/العداء للأطفال ذوي صعوبات التعلم.



ب/ الاعتمادية:

جدول رقم (18): يمثل الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة الاعتمادية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الرتبة	النسب المئوية	درجات البنود	العبارات	رقم العبارة
1	% 19,91	419	أحب أن يظهر والداي كثيرا من الاهتمام بي	9
2	% 19,58	412	أحب أن تهتم بي أمي كثيرا	23
3	% 17,49	368	أحب أن يشتغل والدي بي إذا تألمت	37
4	% 17,35	365	أحب أن أجد من يشجعني عندما يكون لدي مشكلة	30
5	% 13,50	284	أحب أن تقلق أمي من أجلي عندما أكون مريضا	2
6	% 12,17	256	أحب حل مشاكلتي بنفسي	16
	% 100	2104	المجموع	

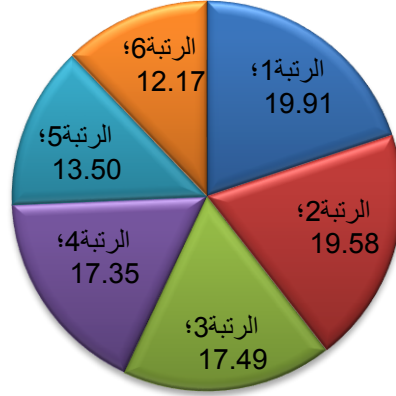
من خلال ملاحظتنا للجدول السابق يتضح لنا أن العبارة رقم (9) تحصلت على أعلى نسبة (% 19,91) في هذا الجدول، تليها العبارة رقم (23) والتي نسبتها (% 19,58) والنسب متقاربة بينهما، وبالنسبة للعبارة رقم (37) و (30) بنسبة (% 17,49) و (% 17,35) كذلك متقاربتين.

الفرق في النسب كبير خاصة بين العبارة رقم (30) والعبارة رقم (2)، لكن الفرق بينهما وبين العبارة (9) و (23) واضح وهو يقدر بـ (2 %).

أما بخصوص العبارتين الأخيرتين في الترتيب العبارة رقم (30) والعبارة رقم (2) و (16) الفرق بينهما حسب النسب المئوية فهو كبير خاصة بين العبارة رقم (30) والعبارة رقم (2) فهو يقدر بـ (4 %).

والشكل الموالي يوضح ذلك:

شكل رقم 9: يمثل الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة الاعتمادية للأطفال ذوي د



ج/ التقدير السلبي للذات:

جدول رقم (19): يمثل الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة التقدير السلبي للذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الرتبة	النسب المئوية	درجات البنود	العبارات	رقم العبارة
1	17,93 %	290	أنا فخور بنفسي	31
2	17,87 %	289	عندما ألتقي بطفل آخر أحس أنه أحسن مني	17
3	16,94 %	274	أنا منزعج من نفسي وغير راض عنها	38
4	16,51 %	267	أنا راض عن نفسي	3
5	16,26 %	263	أشعر أنه ليس لي فائدة	10
6	14,47 %	234	أظن أنني طفل جيد	24
	100 %	1617	المجموع	

يتضح من الجدول السابق أن العبارة رقم (31) حصلت على نسبة (17,93 %) والعبارة رقم

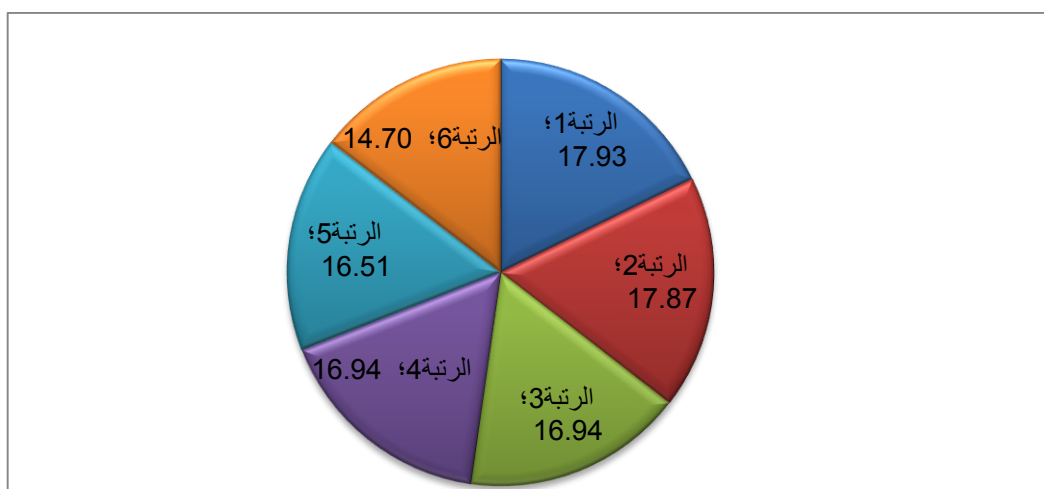
(17) بنسبة (17,87 %) أي النسب متقاربة والفرق بينهما صغير والعبارة رقم (38) بنسبة (16,94 %)

والعبارة رقم (3) بنسبة (16,51 %) والعبارة رقم (10) بنسبة (16,26 %) كذلك حصلنا على نسب

مئوية قريبة من بعضها البعض، أما العبارة رقم (24) ونسبتها المئوية (14,47 %)

تحصلت على المرتبة الأخيرة، والفارق بينهما وبين العبارة التي تحصلت على المرتبة الأولى في النسب المئوية (3 %). ونوضح ذلك في الشكل التالي:

الشكل رقم 10: يمثل الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة التقدير السلبي للذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم.



د/ عدم الكفاية الشخصية:

جدول رقم (20): يمثل الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم الكفاية الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

الرتبة	النسب المئوية	درجات البنود	العبارات	رقم العبارة
1	% 18,66	346	أشعر أنني لا أستطيع عمل أشياء كثيرة أحاول القيام بها	32
2	% 17,85	331	أستطيع أن أفعل الأشياء التي أحبها مثل كل الأطفال	4
3	% 17,10	317	أشعر أنني لا أستطيع فعل أي شيء جيد	11
4	% 17,04	316	أشعر أنني ناجح في كل حاجة أعملها	39
5	% 15,80	293	أستطيع أن أتنافس بنجاح من أجل ما أريد	18
6	% 13,54	251	أظن أنني فاشل	25
	% 100	1854	المجموع	

نلاحظ في هذا الجدول أن المرتبة الأولى كانت للعبارة رقم (32) بنسبة مئوية قدرها (18,66%) والمرتبة الثانية والثالثة والرابعة كانت للعبارة رقم (4)، (11) و (39) بنسب مئوية متفاوتة (17,85) (17,10%) و (17,04%).

أما العبارة رقم (18) والتي بلغت نسبتها المئوية (15,80%) والتي تحصلت على المرتبة الخامسة، فهي أقل من العبارة رقم (39) وأكثر من العبارة رقم (25) ذات المرتبة الأخيرة ونسبتها المئوية (13,54%)، وذلك من خلال النسب المئوية بفارق (2%). ويتوضح ذلك في الشكل التالي:

الشكل رقم 11: يمثل الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم الكفاية الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.



هـ/ عدم التجاوب الانفعالي:

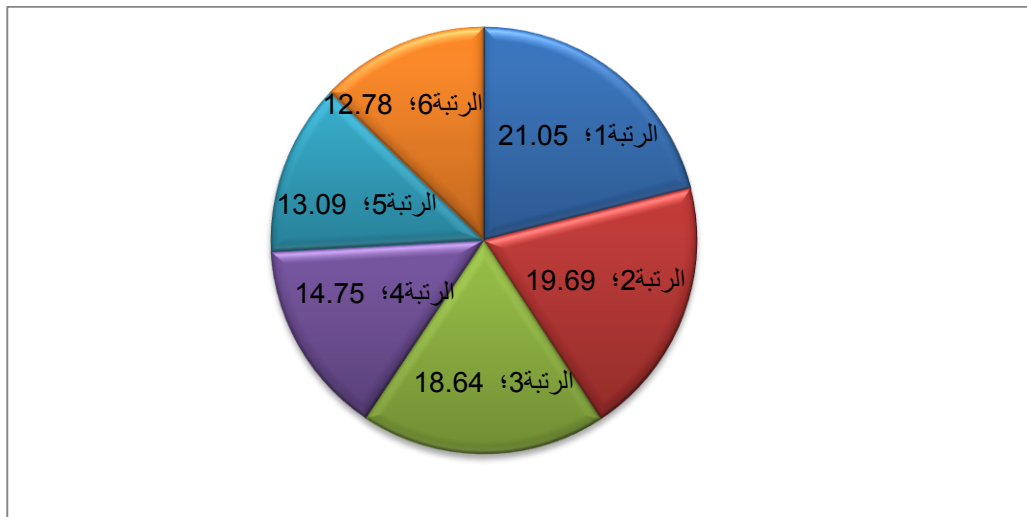
جدول رقم (21): يمثل الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم التجاوب الانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المرتبة	النسب المئوية	درجات البنود	العبارات	رقم العبارة
1	% 21,05	341	من الصعب علي أن أعبر عن مشاعري لمن أحبهم	33
2	% 19,69	319	من الصعب أن أظهر للآخرين ما أشعر به نحوهم	5
3	% 18,64	302	يصعب علي تكوين علاقة صداقة مع الآخرين	19
4	% 14,75	239	من السهل أن أعبر لأصحابي عن حبي لهم	40
5	% 13,09	212	من السهل علي أن أظهر لأفراد أسرتي أنني أحبهم	26
6	% 12,78	207	من السهل أن أكون مؤدبا مع والدي	12
	% 100	1620	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (21) أن المرتبة الأولى تحصلت عليها العبارة رقم (33) بنسبة مئوية قدرها (21,05%) والعبارة رقم (5) تحصلت على المرتبة الثانية بنسبة قدرها (19,69%) والمرتبة الثالثة كانت للعبارة رقم (19) ونسبتها المئوية تقدر بـ (18,64%) الفارق النسبي بين العبارات الثلاثة يختلف بدرجة ودرجتين أنا الفارق النسبي بين العبارة ذات المرتبة الثالثة والرابعة بنسبة (14,75%) فهو كبير أي ما يعادل (4%).

العبارة رقم (26) بنسبة مئوية تقدر بـ (13,09%) والعبارة رقم (12) نسبتها المئوية (12,78%) فكانت في المرتبة الأخيرة والفارق النسبي بينها وبين العبارة في المرتبة الأولى فهو (9%) وهو فارق كبير. ويتوضح ذلك في الشكل التالي:

الشكل رقم 12: يمثل الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم التجاوب الانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.



و/ عدم الثبات الانفعالي:

جدول رقم (22): يبين الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم الثبات الانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المرتبة	النسب المئوية	درجات البنود	العبارات	رقم العبارة
1	% 19,17	313	ساعات أكون فرحان وساعات أكون حزين	27
2	% 18,06	295	أخاف إذا وجدت أي حاجة غلط	20
3	%16, 59	271	ليس من عادتي أن أغضب	34
4	% 15,43	252	أشعر بالقلق عندما أحاول عمل شيء ولا أستطيع	6

41	أنزعج بسهولة إذا واجهتني أي مشكلة	251	15,37 %	5
13	أغضب من غير سبب واضح	251	15,37 %	5
	المجموع	1633	100 %	

النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (22) توضح أن العبارة رقم (27) تحصلت على نسبة مئوية تقدر بـ (19,17 %) وفي المرتبة الثانية العبارة رقم (20) بنسبة مئوية تقدر بـ (18,06 %) والعبارة رقم (34) بنسبة مئوية تقدر بـ (16,59 %) ولقد تحصلت على المرتبة الثالثة والفارق بينها في النسب صغيرة وكذلك العبارة رقم (6) بنسبة مئوية قدرها (15,43 %)، أما العبارة رقم (41) والعبارة رقم (13) فقد تحسلا على نفس المرتبة (المرتبة الخامسة) بنسبة قدرها (15,37 %).

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم 13: يبين الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة عدم الثبات الانفعالي للأطفال ذوي صعوبات التعلم.



ي/ النظرة السلبية للحياة:

جدول رقم (23): يمثل الدرجات والنسب المئوية الخاصة بسمة النظرة السلبية للحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

رقم العبارة	العبارات	درجات البنود	النسب المئوية	الترتبة
35	أرى أن الدنيا فيها حاجات مخيفة	305	% 18,80	1
14	في رأي أن الدنيا مليئة بالأخطار	299	% 18,43	2
28	الدنيا مكان تعيس بالنسبة لي	276	% 17,02	3
21	أعتقد أن الدنيا مكان جيد	253	% 15,60	4
42	الحياة حلوة بالنسبة لي	252	% 15,53	5
7	أشعر أن الحياة جميلة	237	% 14,61	6
المجموع		1622	% 100	

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن العبارة رقم (35) ونسبتها (% 18,80) تحصلت على

المرتبة الأولى، والعبارة رقم (14) ذات النسبة المئوية (% 18,43) جاءت في المرتبة الثانية ولكن الفارق النسبي بينهما قليل.

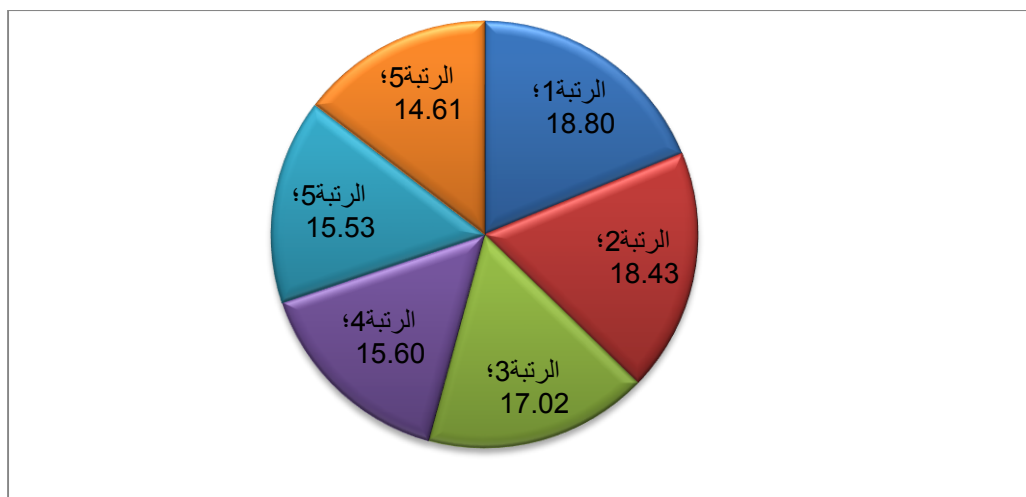
والعبارة رقم (28) ذات النسبة المئوية (% 17,02) تحصلت على المرتبة الثالثة، أما العبارتين رقم

(21) و (42) في المرتبتين الرابعة والخامسة وهما متقاربتان جدا في النسبة المئوية ، حيث كانت

(% 15,60) و (% 15,53) ، والمرتبة الأخيرة كانت للعبارة رقم (7) نسبتها المئوية (% 14,61).

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم 14: يبين الرتب والنسب المئوية الخاصة بسمة النظرة السلبية للحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.



الجدول رقم (24): يبين ترتيب سمات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.

رقم السمة	السمة	الدرجات	النسبة المئوية	الرتبة
2	الاعتمادية	2104	17,56 %	1
4	عدم الكفاية الشخصية	1854	15,47 %	2
6	عدم الثبات الانفعالي	1633	13,63 %	3
7	النظرة السلبية للحياة	1622	13,53 %	4
5	عدم التجاوب الانفعالي	1620	13,52 %	5
3	التقدير السلبي للذات	1617	13,49 %	6
1	العدوان والعداء	1534	12,80 %	7
المجموع		11984	100 %	

يتضح من الجدول السابق أن سمة الاعتمادية جاءت في المرتبة الأولى بنسبة مئوية تمثلت في

(%) 17,56 تلتها سمة عدم الكفاية الشخصية بنسبة (15,47 %)، أما بالنسبة لسمة عدم الثبات الانفعالي

والنظرة السلبية للحياة وعدم التجاوب الانفعالي والتقدير السلبي للذات فقد حصلت كل سمة على نسبة

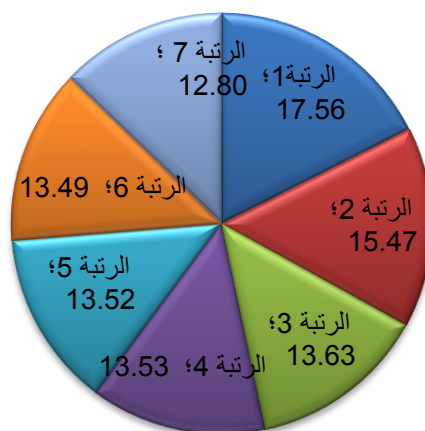
معينة لكن الفرق بينهم في النسب قليل جدا ولا يكاد يذكر.

أما سمة العدوان/العداء فقد حصلت على الرتبة الأخيرة بنسبة (12,80 %)، والفارق بينها وبين

السمة التي حصلت على الرتبة الأولى أي الاعتمادية هو (4,76 %) وهو فارق كبير.

والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم 15: يبين الرتب والنسب المئوية لسمات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم.



عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لاختبار صحة الفرضية والذي نصها:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي.

استخدمنا تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (25): دلالة الفروق في سمات الشخصية بين متغيرات مستويات الترتيب الميلادي للطفل.

البعد	مجموع المربعات	الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة ف (f)	مستوى الدلالة
العدوان والعداء	19,990	2	9,995	1,740	0,179 غير دالة
	873,365	152	5,746		
	893,355	154			
الاعتمادية	40,004	2	20,002	5,384	0,006 دالة
	564,706	152	3,715		
	604,710	154			
التقدير السلبي	7,972	2	3,986	0,852	0,428 غير دالة
	710,802	152	4,676		

			154	718,774	المجموع	للذات
0,001 دالة	7,002	20,169	2	40,338	بين المجموعات	عدم الكفاية الشخصية
		2,880	152	437,830	داخل المجموعات	
			154	478,168	المجموع	
0,210 غير دالة	1,576	4,992	2	9,985	بين المجموعات	عدم التجاوب الانفعالي
		3,168	152	481,499	داخل المجموعات	
			154	491,484	المجموع	
0,503 غير دالة	0,690	2,565	2	5,129	بين المجموعات	عدم الثبات الانفعالي
		3,715	152	564,638	داخل المجموعات	
			154	569,768	المجموع	
0,797 غير دالة	0,227	1,186	2	2,371	بين المجموعات	النظرة السلبية للحياة
		5,225	152	794,248	داخل المجموعات	
			154	796,619	المجموع	

من خلال نتائج الجدول رقم (25) وعلى صعيد الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 لكل

سمة من سمات الشخصية موضوع الدراسة نلاحظ ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة العدوان والعداء بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في سمة الاعتمادية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في سمة التقدير السلبي للذات بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في سمة عدم الكفاية الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في السمات (عدم التجاوب الانفعالي، عدم الثبات الانفعالي، النظرة السلبية للحياة) بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي.

نستخلص من هذه النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي

صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي (الأكبر، الأوسط والأصغر) في بعض سمات

الشخصية وهناك فروق في سمات أخرى.

ولمعرفة اتجاه الفروق نستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، وذلك للتعرف على وجهة الفروق بين المستويات الثلاثة للمتغيرات التي كانت (ف) فيها دالة إحصائية، وهذا ما سيوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (26): اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغيرات الخاصة بالترتيب الميلادي للأطفال.

السمة	الترتيب الميلادي	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الاعتمادية	الأكبر	الأوسط	0,933
		الأصغر	0,31
	الأوسط	الأكبر	0,933
		الأصغر	0,011
	الأصغر	الأكبر	0,031
		الأوسط	0,011
عدم الكفاية الشخصية	الأكبر	الأوسط	0,002
		الأصغر	0,030
	الأوسط	الأكبر	0,002
		الأصغر	0,756
	الأصغر	الأكبر	0,30
		الأوسط	0,756

توصلنا إلى عدم قبول الفرضية من خلال النتائج التي توصلنا لها في الجدول رقم (25) ومن خلال قيمة (ف) في سمة العدوان/العداء وسمة التقدير السلبي للذات وسمة عدم الثبات الانفعالي وعدم التجاوب الانفعالي والنظرة السلبية للحياة. وتم قبولها في سمة الاعتمادية وسمة عدم الكفاية الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فيمستويات الترتيب الميلادي الثلاثة (الأكبر، الأوسط والأصغر).

وفي الجدول رقم (26) تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغيرات المتعلقة بالترتيب الميلادي على السمات ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة 0,05.

ومن خلال ملاحظتنا لهذا الجدول نتضح لنا النتائج التالية:

1/ الاعتمادية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الاعتمادية بين الأطفال ذوي الترتيب (الأكبر) وأقرانهم ذوي الترتيب (الأصغر) لصالح ذوي الترتيب الأصغر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الاعتمادية بين الأطفال ذوي الترتيب (الأوسط) وأقرانهم ذوي الترتيب (الأصغر) لصالح ذوي الترتيب الأصغر.
- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الاعتمادية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أي مقارنة ثنائية أخرى داخل مستويات متغير الترتيب الميلادي.

2/ عدم الكفاية الشخصية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة عدم الكفاية الشخصية بين الأطفال ذوي الترتيب (الأوسط) وأقرانهم ذوي الترتيب (الأكبر) لصالح ذوي الترتيب الأكبر.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة عدم الكفاية الشخصية بين الأطفال ذوي الترتيب (الأصغر) وأقرانهم ذوي الترتيب (الأكبر) لصالح ذوي الترتيب الأكبر.
- وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة عدم الكفاية الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم في أي مقارنة ثنائية أخرى داخل مستويات متغير الترتيب الميلادي.

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي الصعوبات التعلم تعزى إلى عامل المستوى التعليمي للأم.

من أجل التعرف على الفروق قمنا باستخدام تحليل التباين الأحادي ANOVA والجدول التالي يوضح ذلك:
جدول رقم(27): دلالة الفروق في سمات الشخصية بين متغيرات مستويات المستوى التعليمي للأم.

البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة F (F)	مستوى الدلالة
العدوان والعداء	21,444	3	7,148	1,238	0,298 غير دالة
	871,911	151	5,774		
	893,355	154			
الاعتمادية	13,357	3	4,452	1,137	0,336 غير دالة
	591,353	151	3,916		
	604,710	154			
التقدير السلبي للذات	9,672	3	3,224	0,687	0,562 غير دالة
	709,103	151	4,696		
	718,774	154			

عدم الكفاية الشخصية	بين المجموعات	7,129	3	2,376	0,762	0,517 غير دالة
	داخل المجموعات	471,039	151	3,119		
	المجموع	478,168	154			
عدم التجاوب الانفعالي	بين المجموعات	7,886	1	2,629	0,821	0,484 غير دالة
	داخل المجموعات	483,598	151	3,203		
	المجموع	491,484	154			
عدم الثبات الانفعالي	بين المجموعات	17,755	1	5,918	1,619	0,187 غير دالة
	داخل المجموعات	552,013	151	3,658		
	المجموع	569,768	154			
النظرة السلبية للحياة	بين المجموعات	44,164	1	14,721	2,954	0,034 دالة
	داخل المجموعات	752,455	151	4,983		
	المجموع	796,619	154			

يتضح من جدول رقم (28) أن قيمة (ف) المحسوبة لمعظم سمات الشخصية أقل من قيمتها المجدولة وهي غير دالة عند مستوى الدلالة 0,05 لذا فإننا لا نقبل الفرضية التي تقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية للأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل المستوى التعليمي للأم (أمية، ابتدائي، ثانوي وجامعي) في غالبية أجزائها ونقبل الفرضية في الجزء منها.

أما فيما يخص كل سمة من سمات الشخصية التي تناولتها الدراسة فنتائج الجدول كانت كالآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في السمات العدوانية والعداء والاعتمادية والتقدير السلبي للذات وعدم الكفاية الشخصية وعدم التجاوب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل مستوى التعليمي للأم.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في سمة النظرة السلبية للحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل المستوى التعليمي للأم.

ولمعرفة الفروق في فئات المستوى التعليمي للأم والتي كانت (ف) فيها دالة إحصائية استخدمنا اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لمستويات الفئات الخاصة بالمستوى التعليمي للأم.

جدول رقم (28): اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية المتعددة لمستويات المتغيرات الخاصة بالمستوى التعليمي للأم.

السمة	المستوى التعليمي للأم	الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
النظرة السلبية	أمية	0,765	0,613
	ابتدائي		

0,048	1,450	ثانوي	للحياة
0,790	0,700	جامعية	
0,613	0,765	أمية	
0,504	0,685	ثانوي	
1,000	0,64	جامعية	
0,048	1,450	أمية	
0,504	0,685	ابتدائي	
0,654	0,749	جامعية	
0,790	0,700	أمية	
1,000	0,064	ابتدائي	
0,654	0,749	ثانوي	

وبالنظر إلى الجدول السابق نلاحظ مايلي:

النظرة السلبية للحياة:

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في سمة النظرة السلبية للحياة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- ذوي المستوى التعليمي للأُم (الأمية) وأقرانهم ذوي المستوى التعليمي للأُم (ثانوي) لصالح ذوي المستوى التعليمي للأُم (ثانوي).
- ذوي المستوى التعليمي للأُم (ثانوي) لصالح ذوي المستوى التعليمي للأُم (الأمية) لصالح ذوي المستوى التعليمي للأُم (الأمية).

عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

لاختبار صحة الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى نوع الصعوبة.

استخدمنا تحليل التباين الأحادي (ANOVA) والموضح في الجدول التالي:

جدول رقم(29): دلالة الفروق في سمات الشخصية بين متغيرات مستويات نوع الصعوبة.

مستوى الدلالة	قيمة ف(F)	متوسط المربعات	درجات الحرية (DF)	مجموع المربعات	البعد	العدوان
0,315	1,163	6,731	2	13,462	بين	

					المجموعات	والعداء
		5,789	152	879,893	داخل المجموعات	
			154	893,355	المجموع	
0,840	0,174	0,692	2	1,384	بين المجموعات	الاعتمادية
		3,969	152	603,326	داخل المجموعات	
			154	604,710	المجموع	
0,371	0,997	4,654	2	9,308	بين المجموعات	التقدير السلبي للذات
		4,668	152	709,466	داخل المجموعات	
			154	718,774	المجموع	
0,307	1,192	3,690	2	7,381	بين المجموعات	عدم الكفاية الشخصية
		3,097	152	470,787	داخل المجموعات	
			154	478,168	المجموع	
0,859	0,152	0,490	2	0,981	بين المجموعات	عدم التجاوب الانفعالي
		3,227	152	490,503	داخل المجموعات	
			154	491,484	المجموع	
0,528	0,642	2,385	2	4,771	بين المجموعات	عدم الثبات الانفعالي
		3,717	152	564,997	داخل المجموعات	
			154	569,768	المجموع	
0,887	0 ,120	0,626	2	1,251	بين المجموعات	النظرة السلبية للحياة
		5,233	152	795,368	داخل المجموعات	

			154	796,619	المجموع	
--	--	--	-----	---------	---------	--

نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) على الجدول رقم (29) توضح أن قيمة (ف) المحسوبة الخاصة بكل أبعاد المقياس (العدوانية والعداء والاعتمادية والتقدير السلبي للذات وعدم الكفاية الشخصية وعدم التجاوب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة) أقل من قيمة (ف) المجدولة، ولذلك فإننا لا نقبل الفرضية بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل نوع الصعوبة في (القراءة والكتابة والحساب).

ثانيا/ مناقشة وتفسير النتائج:

بعد عرض النتائج التي تم التوصل إليها واستكمالا لهذا العمل، سنتعرض الآن لمناقشة وتفسير هذه النتائج وذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تمكنا من الحصول عليها ذات العلاقة بهذا الموضوع قيد البحث.

1/ مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الأولى: والتي تنص على أن "هناك صعوبات تعلم أكثر انتشارا لدى الأطفال في التعليم الابتدائي".

حسب الجدول (13) والخاص بصعوبة القراءة، تم ترتيب الفقرات حسب نسبهم المئوية وذلك للتعرف على أكثر الصعوبات التي يتعرض لها الطفل في هذه المادة.

فقد أشارت النتائج أن الفقرة رقم (12) (لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية) كانت الأكثر انتشاراً لدى ذوي صعوبات التعلم حيث حصلت على نسبة مئوية قدرت ب(9.90%).

وقد ذكر العيسوي (2002) في هذا الإطار "إن أكثر الصعوبات شيوعاً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، الصعوبات التي تتعلق بالقراءة الجهرية، فهذا ما كشفت عنه كثير من الدراسات بشكل لا يقبل

الجدل".(عبد بن محمد بن عايض آل تميم (2011) عن :

<https://groupes.google.com/d/msg/.../r7m7q8ssjbyj>

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بشقة سماح (2008) حيث توصلت إلى أن هذه الصعوبة هي الأكثر انتشاراً بين تلاميذ الطور الثاني، إضافة إلى ذلك هناك الفقرة رقم (2) ورقم (3) تحصلنا على المرتبة الثانية والثالثة بنسب (9.36%) و(9.06%).

وقد ذكر بعض المختصين أن للقراءة الجهرية الأولوية في التعلم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، أما القراءة الصامتة فتأتي في الصدارة فيما بعد الصف الثالث الابتدائي.

(عبد بن محمد بن عايض آل تميم (2011) عن :

<https://groupes.google.com/d/msg/.../r7m7q8ssjbyj>

من هنا نستخلص أن هذه الصعوبات كانت نتيجة إهمال القائمين بهذه المهمة لأن الطفل إذا لم يتمكن من القراءة الجهرية وتقنياتها خلال الطور الأول فقد ينتقل للطور الثاني وقد تفاقمت هذه الصعوبة لديه بالتالي يعجز عن تعلم القراءة الصامتة.

وحسب الجدول رقم (14) والخاص بصعوبة الكتابة وبعد ترتيب الفقرات الخاصة بهذه الصعوبة من خلال نسبهم المئوية، ظهرت الفقرة رقم (25) (يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من السبورة أو من الكتاب) والتي حصلت على نسبة (8.96 %) بذلك جاءت في المرتبة الأولى أي بالإضافة إلى بعض الصعوبات التي تظهر لديهم تقريباً بنفس النسب المئوية مثل أنه (لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم، ويكتب بخط رديء، وكذلك يبطأ في الكتابة ولا يترك الفراغات المناسبة في الورقة).

لم تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة بشقة السماح (2008) إلا فيما يخص أن هذا التلميذ يكتب بخط رديء ويبطأ في الكتابة ولكن كذلك لم تتفق معها في الترتيب.

ولقد ذكر أن الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة، تكون الجمل المكتوبة من قبلهم تحتوي على أخطاء إملائية كثيرة، وعدم تنظيم في الفقرات كذلك نقلهم للكلمات من السبورة تكون خاطئة عكس الأرقام والحروف عند الكتابة.

وتشير رجينا (1999) أن مظاهر صعوبة الكتابة عند الطفل تتمثل في المسافات غير المناسبة بين الكلمات عكس ترتيب الأحرف أو إبدالها، وسوء استخدام الأسطر والهوامش وانخفاض سرعة الكتابة (محمد على كامل، 2003، ص 57).

يمكن أن نفسر النتيجة الحالية فيما يخص الصعوبة التي تحصلت على المرتبة الأولى على أنها قد تعود إلى تواجد هؤلاء التلاميذ غالبا في آخر القسم (وهذا من خلال ملاحظات الباحثة عند تطبيقها للمقياس) وكذلك قد يرجع لكون التلميذ خجول ومنطوي أو إلى المعلم /المعلمة والذين غالبا ما يقوموا بتهميشهم وتركهم دائما في آخر القسم.

هذا من جهة ومن جهة أخرى قد تعود صعوبات الكتابة إلى خلل وظيفي بالمخ أو إلى الجانب النفسي للتلميذ أو قد ترتبط بالسلوك الكتابي، أي أن الطفل لم يجد الاهتمام اللازم من طرف القائمين على هذه العملية والأولياء مع التحاقه بالمدرسة (بين 5 و 7 سنوات) لأن أداء الأطفال في الكتابة ذا صلة بمستوى تطور النمو الحركي.

(S.Bor/A.Chailand (2009) De : www.psychomot.Ups.tlse.fr/bor_chailand.pdf)

وكذلك بطئ الطفل في الكتابة أو تعب لا يتوافق مع سنه لأن في هذه المرحلة يكون قد تعلم سلوك المسك بالأشياء وخاصة القلم، بالإضافة إلى الارتباط الوثيق بين القراءة والكتابة، فهي علاقة تبادلية كمؤثر واستجابة

(C.BRISSY- DEMARQUE/ V.BOUKOBSA (2009) de :

www.psychomet-ups.tese.fr/Brissy-Demarque-Boukobza.pdf)

ومن خلال الجدول رقم (15) الخاص بصعوبة الحساب وبعد ترتيب الفقرات من خلال نسبهم

المئوية، احتلت الفقرة رقم (31) المرتبة الأولى (يصعب عليه كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل: المضاعفات والقواسم) بنسبة مئوية تقدر ب(9,38 %) ، ومن خلال هذا الترتيب نعتبرها الصعوبة الأكثر انتشارا بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الحساب.

تليها في المرتبة الثانية الفقرتين، (يصعب عليه التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان، ويصعب عليه تطبيق قواعد الحساب مثل تطبيق قاعدة حساب مساحة المثلث).

تتفق هذه النتيجة مع دراسة بشقة سماح 2008 في الفقرة التي تحصلت على المرتبة الثانية ولم

تتفق معها في الفقرة التي تحصلت على المرتبة الأولى والفقرة التي تقاسمت المرتبة مع الفقرة الثانية حسب

بياجي في هذه المرحلة كما يسميها مرحلة الذكاء المحسوس، يصبح الطفل قادرا على القيام

بعمليات ذهنية متبادلة تستدعي القدرة على إدراك العلاقة القائمة بين شيئين أو أكثر، بالإضافة إلى التحليل المنطقي وإدراك العلاقات المتبادلة وتتكون عنده مفاهيم الاحتفاظ بالكمية والوزن والحجم. (مريم سليم، 2002، ص 335).

يمكن أن نفسر النتيجة التي توصلنا لها أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمكنهم في هذه المرحلة أن يقوموا ببعض العمليات الحسابية البسيطة وهذا ما نلاحظه في الجدول لكن الصعوبة تكمن في العمليات المنطقية-الرياضية، خاصة حينما يطلب منهم الاستنتاج والتطبيق والكشف وغير ذلك.... هذا قد يرجع إلى كون هذا الطفل لم يتعلم بطرق بسيطة تناسب قدراته، لأن هناك مجموعة من العوامل تعد المسؤولة عن الصعوبة الرياضية كإصابة المخ، الصعوبة اللغوية، عدم القدرة على قراءة الحساب. (محمود عوض سالم وآخرون، 2008، ص 167).

كخلاصة لما قدم وللإجابة على السؤال السابق ذكره من خلال الجدول السابق الذي يقارن بين الصعوبات التي تناولتها الدراسة يتضح أن صعوبة الحساب جاءت في المرتبة الأولى بنسبة (35,86%) تليها صعوبة الكتابة بنسبة (34,57%) بفارق بسيط مقداره (1,3%) وهذا يعني أن صعوبة الحساب هي الأكثر انتشاراً بين تلاميذ صعوبات التعلم وهذه النتيجة تتفق مع دراسة بشير معمريه 2005 التي توصلت إلى أن صعوبات التعلم الأكاديمية التي جاءت في مقدمة الترتيب لدى عينة تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي كانت في الرياضيات كذلك اتفقت هذه النتيجة مع دراسة بشقة سماح 2008 في أن صعوبات الحساب (الرياضيات) جاءت في المرتبة الأولى لنفس الطور.

ونستطيع القول أن الكثير من الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية بسبب صعوبات في فهم الرموز وكيفية التعبير عنها من خلال المعادلات الرياضية، ويرجع ذلك إلى ضعف التطبيقات الرياضية المقدمة لهم، افتقار التدريبات الرياضية المدرسية والتطبيقات اليومية على مواد محسوسة ومتنوعة، وكذلك ضعف قدرة الطالب على التمثيل المعرفي للمعلومات الرياضية.

ولقد ذكر بل (Bell) أن التلاميذ بطيئي التعلم يعانون من صعوبات متنوعة في تعلم الرياضيات ويصنفون بأنهم منخفضي التحصيل، أو بطيئي التعلم وهذا المصطلح يمس شريحة كبيرة من التلاميذ الذين لا يتعلمون الرياضيات بسرعة تعلم أقرانهم.

ويحدد بل (Bell) التلميذ بطيء التعلم هو التلميذ الضعيف في الرياضيات لأنه يتعلم بشكل أبطأ من زملائه. (عبد المجيد / فاطمة عبد الياضي (2009) عن:

(www.Damascusuniversity. Edu.Sy/mag/.../123-177.pdf.

إلى جانب هذه الصعوبة الخاصة بالحساب، نجد صعوبة الكتابة التي تحصلت على المرتبة الثانية وذلك بفارق صغير ويمكن أن نفسر هذا من منطلق أن لا يمكننا الفصل بين الصعوبات فالكثافة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالقراءة والحساب مرتبط بالكتابة وبالتالي بالقراءة.

2/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

يتضح من خلال نتيجة الفرضية "هناك سمات شخصية مميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم" والتي توصلت لها الطالبة من خلال ترتيب فقرات كل بعد من أبعاد مقياس سمات الشخصية، حيث عبرت النتيجة التي استخلصت اعتماداً على النسب المئوية الخاصة بسمة العدوان/العداء، وجود عداوة نحو الآخرين من خلال الفقرة رقم (22) - أحب الاستهزاء بالناس عندما يخطئون والتي تحصلت على المرتبة الأولى وعداوة نحو الذات من خلال الفقرة رقم (29) - عندما أغضب أبقى حزين وعابس الوجه جاءت في المرتبة الثانية، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ونتيجة الفشل الدراسي وعدم قدرتهم على مجارات أقرانهم دراسياً واحساسهم بخيبة الأمل تنشأ لديهم مشاعر السخط نحو الدراسة والمدرسة، بشكل عام هم يعبرون عن ذلك بمختلف أشكال السلوكيات الغير سوية ومنها العدوانية حيث يدفع الفشل المتكرر بعضاً منهم إلى أن يكون عدوانياً نحو زملائه أو نحو المعلم أو نحو ذاته.

أما ما توصلت له النتائج الخاصة بسمة الاعتمادية، فقد تحصلت الفقرة رقم (9) - أحب أن يظهر والداي كثيراً من الاهتمام بي على المرتبة الأولى، والفقرة رقم (23) - أحب أن تهتم بي أمي كثيراً على المرتبة الثانية، نستطيع أن نستنتج من خلال ما توصلنا إليه أن هؤلاء التلاميذ يعانون من الإهمال وعدم الاهتمام من طرف الأولياء وكذلك الانتقادات السلبية نتيجة انخفاض تحصيلهم الدراسي.

والفقرة رقم (16) تحصلت على المرتبة الأخيرة - أحب حل مشاكلي بنفسى بأضعف نسبة على هذا المقياس، وهذا دليل على أن سمة الاعتمادية موجودة بقوة لدى هذه الفئة وظهور هذه السمة بهذا الشكل هو نتيجة للإخفاقات المتكررة التي يتعرض لها الطفل رغم محاولاته لتحسين مستواه الدراسي بالتالي يستسلم ويصبح اعتمادياً على غيره.

وبعد ترتيب النسب المئوية الخاصة بسمة التقدير السلبي للذات، تحصلت الفقرة رقم (31) - أنا فخور بنفسى على أعلى نسبة في هذا البعد، هذا يدل على أن هؤلاء التلاميذ لديهم إدراكات واتجاهات إيجابية نحو الذات رغم الضغوطات التي تواجههم سواء في المدرسة أو خارجها، وقد يرجع هذا الشعور لصغر سنهم وأنهم لم يستوعبوا بعد خطورة الصعوبات التي يعانون منها، هذا من جهة ومن جهة أخرى الفقرة رقم (17) - عندما ألتقي بطفل آخر أحس أنه أحسن مني تحصلت على المرتبة الثانية، وهذا مؤشر لوجود

الإحساس بالنقص و الدونية من قبل الطفل وهو يقلل من شأنه عند مقارنته لنفسه بالآخرين، هذا الشعور قد يكون نتيجة للمقارنات التي يضعه فيها الأولياء أو المدرسين مع غيره (أخ أو زميل أو أحد الأقارب أو حتى أحد الجيران) بالتالي ينمو معه الشعور بالعجز وبأن الآخرين أحسن منه خاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي.

أما فيما يخص سمة عدم الكفاية الشخصية فإن الفقرة رقم(32) – أشعر أي لا أستطيع عمل أشياء كثيرة أحاول القيام بها، قد تحصلت على المرتبة الأولى والفقرة التي تليها رقم(4) وذلك من خلال ترتيب فقرات هذا البعد، تبعا لهذه النتيجة المتحصل عليها، نلاحظ أن الطفل لديه شعور بالعجز والضالة اتجاه الأشياء التي يجب القيام بها وذلك لأنه قد رسخت لديه فكرة عدم الاستطاعة والإمكانية من خلال تكرارها عليه كلما فشل في إنجاز عمل ما خاصة و أن الطفل في هذا السن يقيم بنتائجه الدراسية. في حين نجده يمارس بعض النشاطات التي يحبها والتي نعتبرها كتفريغ انفعالي بالنسبة له.

من خلال النتائج الخاصة بسمة عدم التجارب الانفعالي نلاحظ أن الفقرة رقم (33) – من الصعب على أن أعبر عن مشاعري لمن أحبهم. تحصلت هذه الفقرة على المرتبة الأولى وكذلك على أعلى نسبة في هذا المقياس (21.05%) وهذا يدل أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص التلقائية في التعبير عن المودة والحب اتجاه الآخرين وهذا نتيجة عدم الثقة بالنفس والخل والانطواء وكذلك عدم القدرة على التعبير بحرية عن مشاعرهم وانفعالاتهم، وهذا ما تؤكد الفقرتين اللتين تحصلتا على المرتبة الثانية والثالثة وكذلك الفقرات المتبقية من خلال محتوهم واستجابات الأطفال يتضح بصورة أكيدة أنهم يعانون من ضعف في احتكاكهم بالآخرين بالتالي ضعف في التواصل.

نلاحظ من خلال استجابات التلاميذ للفقرة رقم(27) – ساعات أكون فرحان وساعات أكون حزين في سمة عدم الثبات الانفعالي بنسبة مئوية تقدر ب (19.17%) و هي أعلى نسبة في هذه السمة وهذا دليل على أنه غير مستقر انفعاليا وهو ينتقل بسرعة من مشاعر البهجة والسرور إلى مشاعر الغضب، وعدم الرضا، وهذا قد نرجعه للمرحلة العمرية المتواجد بها (9- 12 سنة) فهو في مرحلة نمو ومن الطبيعي أنه لم يتحكم بعد في انفعالاته وسلوكاته، وفي المرتبة الثانية تحصلت الفقرة رقم(20) على نسبة أعلى من الفقرة(27) بفارق نسبي(1.11%) بالتالي نستطيع القول أن هؤلاء الأطفال يضيفي على مشاعرهم الغضب والقلق والخوف وعدم القدرة على مواجهة المشكلات.

أما النتائج التي توصلنا لها من خلال النسب المئوية على سمة النظرة السلبية للحياة، ومن خلال ترتيبهم يتضح أن الفقرة التي تحصلت على المرتبة الأولى والثانية والثالثة اختيروا بهذه الطريقة دليل على أن

هؤلاء الأطفال لهم نظرة سلبية تشاؤمية لحياتهم المستقبلية، وليس لديهم أمل في أنه قد يتغير حالهم في المستقبل وهذا نتيجة التوبيخ والشتم والتهديد الذي يتلقوه من قبل الأولياء والمعلمين (مثلاً: ستعيد السنة، سوف تطرد من المدرسة، لن يكون لك أي مستقبل بدون النجاح في الدراسة وهكذا...) حينها يتصور أن الحياة بالنسبة له بداية من الحاضر مصدر للألم والتعاسة والحرمان.

نستخلص في الأخير ومن خلال مقارنة سمات الشخصية التي تناولتها هذه الدراسة أن هناك تقارب في النسب المئوية بين جميع أبعاد مقياس سمات الشخصية والذي لم يتجاوز (20%) حسب كل بعد، مما يفسر أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية لا يحمل صفات شخصية خاصة ولكن من خلال النتائج نلاحظ أن هناك مؤشرات لظهور بعض السمات في المراحل الأخرى إن لم يكن هناك تدخل نفسي علاجي لهؤلاء الأطفال.

ف نجد أن سمي الاعتمادية وعدم الكفاية الشخصية هما أكثر سمات الشخصية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم من خلال ترتيبهم، وترى الباحثة أن ذلك يعود لكون عينة الدراسة لازالت في مرحلة الطفولة، وأن الطفل في هذه المرحلة لازال بحاجة للحماية والرعاية وأنه لم يصل بعد لدرجة عالية من النضج ليتمكن من الاعتماد على نفسه في أخذ قراراته.

وقد يكون ذلك بهدف كسب العطف والحنان واهتمام الأولياء والمدرسين، فهم يبحثون عن الطمأنينة أو التشجيع، والطفل الاعتمادي هو نتيجة للحماية الزائدة أو القسوة في المعاملة والإهمال وهذا ما توصلت له دراسة علي محمد حيدر محمد (2008) من خلال وجود علاقات سلبية بين أسلوب الإهمال والقسوة والتحكم وبين الاعتمادية لدى عينة من أطفال (9-12 سنة) يعانون اضطراب القراءة.

وكذلك تحصلت سمة الاعتمادية على المرتبة الأولى في دراسة أسعد أحمد يونس طافش (2006) على نفس المرحلة (9-12 سنة) لكن لدى الأطفال المصابين بمرض التلاسيميا.

من جهة أخرى ظهور سمة عدم الكفاية الشخصية دليل على أن لديه شعور بالعجز وعدم الاستطاعة ويأتي هذا الشعور نتيجة الفشل المتكرر في تحصيل نتائج تمكنه من الالتحاق بزملائه وذلك رغم المجهودات المبذولة، فيصبح سلبي ويستسلم في النهاية للإخفاق والرسوب.

وتأتي كل من سمة عدم الثبات الانفعالي وسمة النظرة السلبية للحياة وعدم التجارب الانفعالي والتقدير السلبي للذات، متقاربة جدا في النسب المئوية وهذا دليل على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم بعض سمات الشخصية ولو أنها لم تظهر بشكل قوي لكنها موجودة، فهم يتميزون بالخجل حيث تنقصهم التلقائية في التعبير عن مشاعرهم والاحتكاك والتواصل مع الآخرين، وكذلك ليس لديهم القدرة على مواجهة المشكلات ومصادر التوتر كأقرانهم فيسيطر عليهم الشعور بالنقص والدونية وينخفض مفهوم

الذات لديهم، خاصة عند مقارنة سلوكياتهم ونتائجهم الدراسية وكذلك معاملة الآخرين لهم مع زملائهم في الدراسة، وهذا ما توصلت له دراسة البطاينة وغوانمة (2005) حيث أشارت إلى انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي عند ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين كذلك توصلت دراسة Heyman (1990) لنفس النتيجة بالتالي نظرتهم للمستقبل تصبح مبهمة وغير واضحة لكن يسيطر عليها الخوف واليأس والتشاؤم وذلك نتيجة الضغوطات التي يواجهونها من جهة ومن جهة أخرى الحكم بعدم الاستمرار في الدراسة والمصير المؤكد خارج هذه المؤسسة من طرف المحيطين بهم.

وجاءت في المرتبة الأخيرة سمة العدوانية بأقل نسبة مئوية حسب الترتيب وهذا يدل على أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم ليس عدواني ويفضل الانسحاب والانطواء بدل من السلوكيات التي قد تؤثر عليه وعلى غيره، وذلك قد يرجع لأن صعوبات التعلم لم تحدث تأثيرات شديدة على الطفل في هذا الجانب، أضف إلى ذلك أن الطفل لم يعي بعد خطورة هذا الاضطراب عليه وعلى مستقبله ليحدث عنده توجس وردود أفعال عدائية، فهو في هذا السن لم يدرك بعد المضاعفات الحقيقية لحالته.

ولقد ذكرت بعض الخصائص التي تتوافق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية، حيث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون بالاعتمادية وعدم الاستقرار الانفعالي والتقدير المنخفض للذات وخاصة المفهوم الأكاديمي وعدم القدرة على التعبير عن أحاسيسهم بطريقة يفهمها الآخرون ونقص الدافعية (ماجدة السيد عبيد، 2009).

3/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تمت صياغة الفرضية الثالثة كالآتي "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي" لقد دلت نتائج تحليل التباين الأحادي على أنه لم تتحقق الفرضية في شقها الخاص بسمة العدوان والتقدير السلبي للذات وعدم التجاوب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة، وتحققت في الشق الثاني الخاص بسمة الاعتمادية وعدم الكفاية الشخصية. وعند استخدامنا لاختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمستويات الفئات الخاصة بالترتيب الميلادي تم التوصل إلى أن الأطفال ذوي الترتيب الأصغر هم أكثر اعتمادية من الأطفال ذوي الترتيب الأوسط والترتيب الأكبر، وترى الباحثة أن ذلك يعود لكونهم يتمتعون بمعاملة خاصة داخل الأسرة فهو المدلل والمفضل والمميز بين إخوته خاصة عند والديه لأنه بالنسبة لهم هو الأضعف بين إخوته وهو بحاجة دائما للرعاية والاهتمام، وهو غير مطالب بأي عمل أو واجب داخل البيت أو خارجه ولا يتحمل أي مسؤولية. كذلك عدم تعرضه للعقاب مهما كانت أخطائه، ففي مجتمعنا الطفل الأصغر يبقى صغيرا في

أعين والديه ولو كبر، وكما ذكر حامد عبد السلام زهران أن الطفل الأصغر يقع تحت سلطة والديه وإخوته الأكبر ويعامل باعتباره صغيراً مهما كبر لصغر سنه ونقص خبرته نسبياً..... ويكون أكثر اعتماداً عن بقية إخوته على الكبار، وقد يشعر بالنقص حين يقارن نفسه بالأكبر دائماً، ويظهر لديه بعض علامات الخجل والانطواء والجبن والخوف من الغرباء..
(حامد عبد السلام زهران، 1977، ص280).

ونتيجة هذه المعاملة يصبح الطفل إتكالياً على غيره ولا يستطيع أن يساعد نفسه ولا غيره، هذا إضافة للاضطراب الذي يعاني منه والعاملة السيئة التي يعامل بها من طرف المحيطين به قد تؤثر عليه ولا يستطيع الخروج من هذه المشكلة إلا بمساعدة غيره، وقد توصلت دراسة (علي محمد حيدر محمد 2008) أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين الحماية الزائدة وكل من الاعتمادية ونقص التوكيد لدى الأطفال المصابين باضطراب القراءة، ودراسة (أسعد أحمد يونس طافش 2006) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الاعتمادية بين الأطفال المصابين بالثلاسيميا ذوي التحصيل المنخفض، أما دراسة (زياد بركات 2007) فقد أظهرت أن الطفل الأخير أكثر ميلاً نحو سمة الانفعال. هذا من جهة ومن جهة أخرى ظهرت من خلال اختبار شيفيه سمة عدم الكفاية الشخصية لدى الأطفال ذوي الترتيب الأكبر ولم تظهر عند الأطفال ذوي الترتيب الأصغر أو الأوسط، وقد يعود ذلك حسب رأي الباحثة إلى أن الطفل الأكبر يكون دائماً مركز اهتمام الأسرة والوالدين، و ينال الكثير من التدليل والاهتمام والرعاية لأنه بالنسبة لهم أول تجربة ويحاولون أن ينجحوا فيها ويحققوا من خلاله ما لم يستطيعوا هم تحقيقه، ويتوقع منه أن يكون رائداً ومعلماً لأخوته الأصغر سناً منه، وهو أقرب الأطفال إلى والديه من ناحية السن، لذا من خلال تربية والديه نجد أنهم يعادونه لكي يكون سندهم مستقبلاً ويقوم مقامهم في تربية إخوته وتحمل المسؤولية معهم وفي هذا الصدد يقول حامد عبد السلام زهران مع نمو الطفل الأكبر فإنه يصبح محط أنظار والديه وبؤرة مطامحهما يدفعونه دفعا لتحقيقها وقد تكون ممكنة أو غير ممكنة حسب إمكانيات الطفل وقد ينتج عن ذلك أحد الأمرين فإما أن يحقق هذه المطامح أو يحدث العكس فينشأ لدى الطفل القلق والإحباط.

هذا بالنسبة للطفل العادي، وفي حالة الطفل الذي يعاني من صعوبات في التعلم وتحصيله الدراسي المنخفض، وتدني مستواه التعليمي يصبح ينظر لنفسه على أنه فاشل وغير قادر على تحقيق ما يطمح إليه وما ينتظره منه والديه هذا ما يجعله يشعر بالعجز والضالة وعدم الكفاءة. وكذلك تكرار الأحكام الخاصة بالقدرة أو عدم القدرة على النجاح بشكل ثابت لعدد من السنوات من طرف المحيطين بالتلميذ والمهمين في حياته كالأباء والمدرسين والأصدقاء، يترك أثراً بارزة في مفهوم الذات.

(بسماء آدم، 2004، ص176).

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (محمد مصطفى شحدة أبو رزق 2011) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمة الشخصية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل الترتيب الميلادي، ودراسة (زياد بركات 2007) التي بدورها توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية على بعدي (الانبساط - الانطواء) تعزى إلى ترتيبهم الولادي في الأسرة. وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب في التحصيل تبعاً لترتيبهم الولادي.

4/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

يتضح من خلال النتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضية التالية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى عامل المستوى التعليمي للأُم" أنه لم تتحقق هذه الفرضية في سمات الشخصية (العدوان/العداء، الاعتمادية، التقدير السلبي للذات عدم الكفاية الشخصية، عدم التجاوب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي) وتحققت في سمة النظرة السلبية للحياة، ومن خلال نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لمستويات الفئات الخاصة بمستوى التعليمي للأُم تم التوصل إلى أن الأطفال الذين مستوى أمهاتهم التعليمي ثانوي والذين لديهم أمهات أميات، لديهم نظرة تشاؤمية وسلبية نحو مستقبلهم وقد يرجع هذا حسب الباحثة لإخفاق الأم ذات المستوى الثانوي في تحقيق طموحاتها بوصولها للجامعة و مواصلة دراساتها العليا. تجربتها السيئة قد تنعكس على أفكارها وسلوكياتها فتتحول إلى خوف زائد على مستقبل ابنها الدراسي وأولى يأس في أن يحقق لها ما تطمح إليه من خلاله، بالتالي ترى فشلها الدراسي يتكرر في ابنها الذي يعاني من صعوبات في التعلم من خلال نتائجها الدراسية المتدنية وعدم قدرته على تجاوز هذه المشكلة رغم محاولاته المتكررة. أما الأم الأمية فهي لا تدرك حجم المشكلة التي يعاني منها الطفل، ولا تعي تأثيرها عليه مستقبلاً هذا من جهة ومن جهة أخرى قد تكون نظرتها المستقبلية بسيطة والدراسة بالنسبة لها شيء ثانوي أمام اتجاهات أخرى ترى بان لها الأولوية على الدراسة، سلبيتها وعدم اهتمامها بالموضوع واللامبالاة التي يراها الطفل ويلمسها، توحى لها أن معاناته لا يفهمها أحد غيره، وخاصة عند مقابلة زملائه في المدرسة ومقارنة نفسه بهم. وكذلك ترى الباحثة بالنسبة لهذه السمة أن عامل السن يلعب دوراً هاماً حيث تزداد الأمور اتضاحاً كلما كبر سن الطفل، ويصبح أكثر نضجاً والماما بطبيعة مشكلته كما يبدأ بتكوين تصور حول مستقبله وما سيؤول إليه حاله مما ينعكس على سمات شخصيته. ولقد أشارت دراسة (محمد مصطفى شحدة أبو رزق 2011) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى لتعليم

الأم. وكذلك توصلت دراسة(سامر محمد ماجد حامد 2003) ودراسة(ياسرة محمد أيوب أبو هديروس 2010) إلى نفس النتيجة.

5/ مناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة:

نتائج هذه الفرضية التي تقول "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى نوع الصعوبة " تشير إلى أن نوع الصعوبة سواء كانت هذه الصعوبة في القراءة أو في الكتابة أو في الحساب لم تغير في سمات شخصية الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم، وقد يكون ذلك بسبب عدم توفر التعزيز المناسب لتنمية هذه السمات وتطويرها من قبل المحيط (المعلمين، الأقران، الأولياء). وترى الباحثة أن ذلك قد يرجع إلى كون هذه المواد مرتبطة بعضها ببعض ولا يمكن فصلها، وتدريبها أو تلقينها للطفل يكون بالتساوي وفي وقت واحد كذلك لا يوجد تفضيل بين مادة وأخرى بالنسبة لا للمعلم ولا للتعلم في هذه المرحلة، لأن هذه المرحلة مرحلة اكتساب ولا يمكن أن يتعلم الطفل مادة ويهمل الأخرى.

فالطفل في المرحلة الابتدائية يتعرض لنفس المعاملة من قبل المهتمين، وعلى الرغم من أننا نؤمن بالفروق الفردية إلا أن النتائج المتحصل عليها من خلال هذه الدراسة تفيد أنه لا توجد سمات خاصة بطفل يعاني صعوبات في القراءة مثلاً أو الكتابة، وسمات أخرى خاصة بطفل يعاني صعوبات في الحساب بل هناك سمات مشتركة نجدها عند الأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم بصفة عامة، وهذا ما أكدته جيار هارت (Gearheart) في تحديده لسمات التلميذ الذي يعاني صعوبات التعلم في عدة نقاط منها : صعوبة في التعرف على الاتجاهات المكانية وصعوبة في القدرة على التذكر وضعف

في التناسق الحركي ... الخ (الروسان فاروق وآخرون، 1994، ص250)، وكذلك هذا ما توصل إليه السر طايوي وآخرون في تحديدهم لسمات هؤلاء الأطفال من خلال فشل الطفل في فهم الأوامر التي تلقى عليه وأن هذا الطفل تبدو عليه علامات الإحباط والملل وأنه يميل إلى اختيار أصدقاء أقل سناً منه ... الخ .(يزيد سعيد أبو ملح، 2004، ص38).

الختمة

لقد حاولت هذه الدراسة التطرق إلى أهم السمات التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم والإجابة عن بعض التساؤلات المتعلقة بطبيعة هذه السمات وعلاقتها ببعض المتغيرات، إذ أن سمات الشخصية تمثل إحدى السبل الهامة للكشف المبكر على هؤلاء الأطفال وفي المراحل الأولى من التعليم، ذلك من أجل التشخيص وبالتالي العلاج. ففي الوقت الحاضر أصبحت صعوبات التعلم من المشكلات الهامة التي تستحق الاهتمام والعناية من قبل الباحثين والمتخصصين لكونها من الصعوبات التعليمية التي قد تهدد مستقبل الطالب.

وقد توصلت دراستنا هذه إلى أنه هناك بعض السمات الخاصة بذوي صعوبات التعلم كانت الأكثر انتشاراً من غيرها كالا اعتمادية وعدم الكفاية الشخصية لكنها ظهرت بنسبة صغيرة، إلا أنها قد تظهر بشكل أقوى في المراحل اللاحقة إذا لم تتوفر المتابعة اللازمة.

كما توصلت إلى أن صعوبة الحساب هي الصعوبة الأكثر انتشارا بين تلاميذ المرحلة الابتدائية كونها تعتمد على العمليات المجردة ما يجعلها صعبة عليهم وتشكل لهم عوائق كثيرة.

بهذه النتائج تكون الباحثة قد قدمت تصورا بسيطا لبعض سمات الشخصية لذوي صعوبات التعلم يمكن أن تكون بداية لدراسات واسهامات أعمق وأدق وعلى عينات أوسع، وهنا يمكننا القول أن دراسة سمات الشخصية لذوي صعوبات التعلم بصفة عامة والأطفال في المرحلة الابتدائية بصفة خاصة قليلة جدا إذا لم نقل نادرة وهي بحاجة إلى الكثير من الاهتمام، بالدراسة والتحليل وذلك باستخدام أساليب و مناهج مختلفة لتحديد الأسباب ومن ثم التكفل بهذه الفئة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية.

1/ الكتب:

- 1- أبو الديار مسعد نجاح (2012): القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم، مركز تقويم الطفل، الكويت.
- 2- إحسان الآغا (2000): البحث التربوي-عناصره، مناهجه، أدواته-، ط3، مطبعة الأمل التجارية، غزة، فلسطين.
- 3- أحمد سهير (2003): سيكولوجية الشخصية، ب ط، شركة جلال للطباعة، القاهرة، مصر.
- 4- أحمد عبد الكريم حمزة (2008): سيكولوجية عسر القراءة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 5- أحمد محمد عبد الخالق (1998): الأبعاد الأساسية للشخصية، ب ط، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.
- 6- أحمد محمد عبد الخالق (2006): قياس الشخصية، ب ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.
- 7- أسامة محمد البطاينة وآخرون (2005): صعوبات التعلم-النظرية والممارسة-، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 8- الداهري صالح (1999): الشخصية والصحة النفسية، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

- 9-الروسان فاروق و آخرون (1994): رعاية ذوي الحاجات الخاصة، ب ط، منشورات جامعة القدس المفتوحة
- 10-السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000): صعوبات التعلم - تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- 11-الشيخ كامل محمد عويضة (1996): علم نفس النمو، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- 12-الديب علي محمد (1994): بحوث في علم النفس، ب ط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.
- 13-إيمان عباس علي/هناء رجب حسين (2009): صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق، ب ط، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 14-بشير معمري (2002): القياس النفسي وتصميم الاختبارات النفسية، منشورات شركة باتنيت، باتنة، الجزائر.
- 15-بطرس حافظ بطرس (2009): تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- 16-تيسير مفلح كوافحة (2007): صعوبات التعلم و الخطة العلاجية المقترحة، ط 3، دار الميسرة للنشر والتوزيع و الطباعة، عمان، الأردن.
- 17-جابر عبد الحميد جابر (1990): نظريات الشخصية، ب.ط، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- 18-حامد عبد السلام زهران (1997): الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط 3، عالم الكتب، القاهرة مصر.
- 19-حلمي المليجي (2001): علم نفس الشخصية، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت.
- 20-حورية باي (2002): علاج اضطرابات اللغة المنطوقة والمكتوبة في المدارس العادية، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت .
- 21-دانياالآخرون ترجمة عادل عبد محمد (2007): صعوبات التعلم-مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي، دار الفكر ناشرون وموزعون، مصر.
- 22-راضي الوقفي (2009): صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن .
- 23-ربيع محمد/ طارق عبد الرؤوف عامر (2008): الإدراك البصري وصعوبات التعلم، ب ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 24-رمضان محمد القذافي (2001): الشخصية (نظرياتها، اختبارات، أساليب قياسها)، المكتب الجامعي، القاهرة، ب ط.
- 25-سامر جميل رضوان (2002): الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- 26- سامي محمد ملحم (2001): الإرشاد والعلاج النفسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن .
- 27- سامي محمد ملحم (2002): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
- 28- سعد عبدالرحمن (1998): القياس النفسي (النظرية والتطبيق)، ط3، دار الفكر العربي القاهرة، مصر .
- 29- سيد غنيم (1972): سيكولوجية الشخصية -محدداتها، قياسها، نظرياتها-، دار النهضة، القاهرة، مصر .
- 30-سيمون كلايبييهوفالدون ترجمة علي المصري (1993): نظريات الشخصية، ط 2، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، لبنان.
- 31-صباح العنيزات (2009): نظرية الذكاءات المتعددة وصعوبات التعلم، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 32-صلاح عميرة علي (2005): صعوبات تعلم القراءة و الكتابة -التشخيص والعلاج-، ب ط مكتبة الفلاح، الكويت.
- 33-عبد الحميد محمد الشاذلي(2001): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ب ط، المكتبة الجامعية الإسكندرية.
- 34-عبد الستار محفوظي وآخرون (2010): استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة، مركز تقويم و تعلم الطفل، الكويت.
- 35-عبد العزيز معاينة/ بني جابر جودت (2002): المدخل إلى علم النفس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
- 36-عبد الكريم قاسم أبو الخير (2002): التمريض النفسي، ب ط، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- 37-عثمان أكرم مصباح (2002): مستوى الأسرة وعلاقاته بالسمات الشخصية والتحصيل الدراسي للأبناء ، دار ابن حزم، بيروت، لبنان.
- 38-غسان أبو فخر (2005): التربية الخاصة بالطفل، ب ط، مديرية الكتب الجامعية، دمشق، سوريا.
- 39-فوزي جبل (2000): الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، ب ط، المكتبة الجامعية الإسكندرية، مصر .
- 40-فيصل عباس (1982): الشخصية في ضوء التحليل النفسي، دار المسيرة، بيروت، لبنان.
- 41-كريماني بدير (2006): التعلم الإيجابي وصعوبات التعلم، عالم الكتب، القاهرة ، مصر .
- 42-كاليفين هول/ جاردنر ليندزي ترجمة فرج أحمد فرج وآخرون (1987): نظريات الشخصية، ط2، دار الشايع للنشر، القاهرة، مصر .
- 43- كامل محمد عويضة (1996): علم النفس الصناعي، ب ط، دار الكتاب العلمية، بيروت.

- 44- ليندافيدوف ترجمة سيد طواب ومحمود عمر ونجيب خزام (1997): مدخل إلى علم النفس، ط4، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- 45- ماجدة السيد عبيد (2009): صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 46- محمد السيد عبد الرحمن (1998): دراسات في الصحة النفسية، دار قباء، القاهرة، مصر.
- 47- محمد النوبي محمد علي (2010): مقياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 48- محمد علي كامل (2005): صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة، مصر.
- 49- محمد شحاته ربيع (2006): أصول الصحة النفسية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة، مصر.
- 50- محمد شحاته ربيع (2008): قياس الشخصية، دار ميسرة، عمان، الأردن .
- 51- محمد قاسم عبد (2001): مدخل إلى الصحة النفسية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 52- محمود أحمد عبد الكريم الحاج (2009): الصعوبات التعليمية - الإعاقة الخفية -، ب ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 53- محمود عوض سالم و آخرون (2008): صعوبات التعلم التشخيصي والعلاج ، ط 3، دار الفكر، عمان، الأردن.
- 54- مريم سليم (2002): علم نفس النمو، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- 55- مقدم عبد الحفيظ (2003): الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- 56- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000): صعوبات العلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة مصر.
- 57- نبيل عبد الهادي وآخرون (2000): بطء التعلم وصعوباته، دار وائل للنشر، الأردن .
- 58- نعيم الرفاعي (1995) : الصحة النفسية ، ط 10 ، مديرية الكتب الجامعية، دمشق، سوريا .
- 59- وليد عبد بني هاني (2008): صعوبات التعلم ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 60- يحيى محمد نبهان (2008) : الفروق الفردية وصعوبات التعلم، ب ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- 61- يوسف أبو القاسم الأحرش/ محمد شكري الزبيدي (2008): صعوبات التعلم، دار الكتب الوطنية بنغازي، ليبيا.
- 2/ المجلات:

62- السيد عبد الحميد سليمان السيد (2000): صعوبات التعلم - تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها-، دار الفكر العربي، القاهرة ، مصر.

63- بسماء آدم (2004): قضية مدرسة وبيت ومجتمع-التحصيل الدراسي-، العدد (544)، مجلة العربي، الكويت.

64- عمر محمد خطاب (2011): مقاييس في صعوبات التعلم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

65- ناصر أحمد سنة (2009): عسر القراءة (ديسليكسيا) عند الأطفال... ما الحل ؟، العدد (609)، مجلة العربي، الكويت .

66-Miller and all (2000): Retrieval automaticity,vocabulary elaboration orthography (RAVE-O): journal of Learning disabilities , A comprehensive , fluency-based rating intervention program,33,375-386

3/رسائل الماجستير:

67- جمال رشاد أحمد الفقاوي (2009): فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

68- ختام عبد علي غنام (2005): السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

69- خضرة حواس (2002): معايير فعالية الإشراف التربوي في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

70- سعيد رفعان العجمي (2005): علاقة بعض سمات الشخصية بانحراف الأحداث في مدينة الرياض، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية .

71- صالح إبراهيم محمود كباجة (2011): التوافق النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى الأطفال الصم، رسالة ماجستير(غير منشورة) كلية التربية الجامعية الإسلامية، غزة، فلسطين.

72- عبد العزيز بن درويش بن عابد المالكي (2008): أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث ابتدائي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

- 73- مثال رشدي سعيد العكة (2004): صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا للمعاقين بصريا، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين.
- 74- يزيد سعيد أبو ملح (2004) : دراسة تشخيصية لبعض صعوبات التعلم النمائية لعينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر ، مصر.
- 75- Nathalie BUISSON (2009) : Profils de la personnalité en lien avec les infractions et/ou les accidents de la route, thèse de doctorat, institut de psychologie, université lumière Lyon 2, France.

ثانيا: المراجع الأجنبية.

- 76-Annickweil-BARAIS /Dominique-CUBA(2008):(100) fiches de psychologie, 2^e Ed, Edition Bréal, Amazon, France.
- 77- BENEDETTO Pierre (2008) : Psychologie de la Personnalité, Éditions De Boeck Université , Bruxelles, Belgique
- 78-COON Dennis (1983): Introduction to psychology-Exploration and application, Minnesota, books/ColeWestpublishing, USA
- 79- DREW Westen(2000) : Psychologie-pensée, cerveau et culture , de Boeck supérieur ,Bruxelles , Belgique.
- 80- Eysenck& All (1975) :know your own personality , penguin books, London.
- 81- Jean-Adolphe RONDAL/ ÉricESPERET (1999) : Manuel de psychologie de l'enfant , Edition Mardaga Amazon , France
- 82-Jean-Charles JUHEL(2006) :Aider les enfants en difficulté d'apprentissage, 5^e tirage ,Chronique Sociale, Lyon, France

- 83- Jean -pierre HOLLAND (2004): L'évaluation de la personnalité -le modèle de cinq facteurs, Edition Mardaga Amazon , France
- 84- Lerner.W JANEL (2000): Learning Disabilities théoriesDaignosis and teaching strategies, 8 Ed, Houghton Mifflin Campany, USA
- 85- MesseR.I (1995): Teaching learns with mild disabilites, books/Cole Publishing Company Pacific Grove, California, USA
- 86- Pamela - B / Susan - A (1998): Adultes With Learning Disabilities, 2 Ed Academic Presse, London .
- 87- ROUABEHMeriem (2002) :Collection des problèmes de l'éducation,la dyslexie, N° 31 , centre nationale des archives pédagogique , Alger , Algérie .
- 88-Ryck manR.M(1993) : Theory of personality ,5Ed, books/Cole, publishing company, California, USA

ثالثا: المواقع الإلكترونية

- 89- بشير معمرية (2005): (صعوبات التعلم الأكاديمية) العدد 8، مجلة شبكة العلوم النفسية
www.arabpsy. net. Com. / apn.Journal / apnj7 / apnj7. Htm
عن: 09/04/2013.
- 90- حمدان محمود فضة /سليمان رجب سيد أحمد(العلاج النفسي لذوي صعوبات التعلم) عن:
[www.gulf.kids.com / pdf /der-Mxc1.pdf](http://www.gulf.kids.com/pdf/der-Mxc1.pdf).04/02/2013.
- 91- عبد المجيدل/ فاطمة اليافعي (2009) : (صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار) العدد (4+3) ،المجلد 25 ، مجلة جامعة دمشق ، سوريا عن:
[www.damascusuniversity. Edu.Sy/mag/.../123-177.pdf](http://www.damascusuniversity.Edu.Sy/mag/.../123-177.pdf).12/04/2013.
- 92- عبد بن محمد بن عايض آل تميم (2011) : (تشخيص الصعوبات القرائية (الديسليكسيا) لتلاميذ المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية) عن :
[http:// groupes .google. com/d/msg/.../r7m7q8ssjbyj](http://groupes.google.com/d/msg/.../r7m7q8ssjbyj).09/02/2014.
- 93- يحيى نصار / لين خطاب (2012): (الدلالات التمييزية لبعض المتغيرات تبعا لقدرتها على اكتشاف صعوبات التعلم لدى طلاب الصف الثالث الأساسي)، الإصدار 3، المجلد 26، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، عمان الأردن عن :
www.scolar.najah.edu/ar/publucation/journal-article. 15/05/2013.

- 94-ANNAJ. Wilson **(Dyscalculie développementale)** de:
www.Aboutdyscalculia.org / Wilson fyssen. pdf) .04/02/2013.
- 95-BRISSY-DEMARQUE clémence /BOUKOBZA virginie(2009) :**(Existe-il des spécificités dans l'écriture des enfants dysgraphiques selon les pathologies associées)** de :www.psychomet-ups.tese.fr/Brissy-Demarque-Boukobza.pdf. 12/03/2014.
- 96-Inserm(2007) : **(dyslexie,dysorthographe et dyscalculie)** de :
www.Inserm.fr/content/download/1346/.../16fevier2007_dyslexie.Pdf.
14/09/2013.
- 97- Jean - Pierre Brunet PH. D de : [www.Adaptation scolaire-net/thèmes/disp/documents / textes - disp - brunet 2.pdf](http://www.Adaptation.scolaire-net/thèmes/disp/documents/textes-disp-brunet2.pdf).12/05/2013.
- 98-Sonia BOR / Adeline CHAILLAND(2009) :**(difficultés d'apprentissage de l'enfant TDA/H)**de :www.psychomot.ups.tlse.fr/bor_chailland.pdf.18/03/2014.
- 99- Sylviane VALDOIS : **(les élèves en difficulté d'apprentissage de la lecture)** de : www.Cndp.fr / bien lire / 01 - actualité / document/ valdois.pdf.
02/02/2013.
- 100-VéroniqueCORIGNAN(2011) :**(Relations prédictives entre les traits de personnalité, attitudes parentales et comportements perturbateurs)**de :
http://papyrus.bib.umontréal.ca/.../carignon_véronique-2011_mémoire.
24/08/2013.
- 101-www.faculty-inv.edu.sa/public/uploads1332195314169(2).Pdf. 05/01/2014.
- 102-http://uqu.Edu .sa/files2/ tiny_mce /plugins / file manager /files /3950742 / larringdisability. Pdf.18/03/2014.

الملاحق

الملحق رقم (1) :مقياس تقدير الشخصية للأطفال

التعليمات:

عزيزي الطفل/الطالب

لدينا بعض العبارات التي تم وضعها بهدف الدراسة العلمية، نرجو منك الاستجابة لكل عبارة والتفكير بشأن فيما إذا كانت تنطبق عليك أم لا، وسجل إجابتك بوضع علامة (×) في عمود واحد من الأعمدة الثلاثة أمام كل عبارة من العبارات.

مثال: أنا راض عن نفسي.

إذا كانت تنطبق عليك " دائما " فضع علامة (×) أمام العبارة في العمود.

أما إذا كانت تنطبق عليك " أحيانا " فضع علامة (×) أمام العبارة في العمود وهكذا.

اعلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ،لذا أجب بصدق عن مدى مطابقة العبارة لك بشكل فعلي ودقيق ثم انتقل إلى العبارة التي تليها.

شاكرين لك تعاونكمنا.

بيانات شخصية

الاسم: اللقب:

المستوى التعليمي للأم:الترتيب الميلادي:

رقم العبارة	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1	يخطر ببالي أن أتشاجر مع الآخرين.			
2	أحب أن أتقلق أمة من أجل شيء عندما أكون مريضاً.			
3	أنا راض عن نفسي.			
4	استطيع أن أفعل الأشياء التي أحبها مثل كل الأطفال.			
5	من الصعب أن أظهر للآخرين ما أشعر به نحوهم.			
6	أشعر بالقلق عندما أحاول عمل شيء ولا أستطيع.			
7	أشعر أن الحياة جميلة.			
8	أشعر أنني أريد أن أضرب أحداً.			
9	أحب أن يظهر والداي كثيراً من الاهتمام بي.			
10	أشعر أنه ليس لي فائدة			
11	أشعر أنني لا أستطيع فعل أي شيء جيد.			
12	من السهل أن أكون مؤدباً مع والداي.			
رقم العبارة	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
13	أغضب من غير سبب واضح.			
14	في رأي أن الدنيا مليئة بالآثار.			
15	أقلق لدرجة أنني أكسر الأشياء .			
16	أحب حل مشاكلتي بنفسي.			
17	عندما ألتقي بطفل آخر أحس أنه أحسن مني.			
18	أستطيع أن أتنافس بنجاح من أجل ما أريد.			
19	يصعب علي تكوين علاقة صداقة مع الآخرين.			
20	أخاف إذا وجدت أي حاجة غلط.			
21	أعتقد أن الدنيا مكان جيد .			
22	أحب الإستهزاء بالناس عندما يخطئون.			
23	أحب أن تهتم بي أمة كثيراً.			
24	أظن أنني طفل جيد.			
25	أظن أنني فاشل.			
26	من السهل علي أن أظهر لأفراد أسرتي أنني أحبهم.			
27	ساعات أكون فرحان وساعات أكون حزين.			
28	الدنيا مكان تعيس بالنسبة لي.			
29	عندما أغضب أبقى حزين وعابس الوجه.			
30	أحب أن أجد من يشجعني عندما يكون لدي مشكلة.			
31	أنا فخور بنفسي.			
32	أشعر أنني لا أستطيع عمل أشياء كثيرة أحاول القيام بها.			
33	من الصعب علي أن أعبر عن مشاعري لمن أحبهم.			

34	ليس من عادتي أن أغضب.		
35	أرى أن الدنيا بها حاجات مخيفة.		
36	من الصعب أن أتحكم في سلوكاتي.		
37	أحب أن ينشغل والدي بي إذا تألمت.		
38	أنا منزعج من نفسي وغير راض عنها.		
39	أشعر أنني ناجح في كل حاجة أنا أعملها.		
40	من السهل أن أعبر لأصحابي عن حبي لهم.		
41	أنزعج بسهولة إذا واجهتني أي مشكلة.		
42	الحياة حلوة بالنسبة لي.		

**الملحق رقم (2): مقياس تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية
في المرحلة الابتدائية
إعداد: بشير معمرية**

المدرسة:

اسم ولقب التلميذ :

العمر: ذكر (.....) أنثى (.....)

المستوى الدراسي :

أيتها المعلمة الفاضلة،
أيها المعلم الفاضل،
تحية أخوية طيبة،

يوجد تلاميذ يعانون من مشكلات تعوقهم عن التحصيل الدراسي في مستوى زملائهم. تتعلق هذه المشكلات بالقراءة والكتابة والحساب. وتسمى هذه المشكلات نفسياً وتربوياً بـ "صعوبات التعلم الأكاديمية". وأسعى، باستعمال القائمة التالية، إلى جمع معلومات حول التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات.

وقد لجأت إليكم لاعتقادي بأنكم أقدر الناس على التعرف على هذه الصعوبات لدى تلاميذكم، على أساس أنكم أكثر الأشخاص تفاعلا مع هؤلاء التلاميذ دراسيا وسلوكيا وتربويا، لذا فإنني آمل في حسن تعاونكم معي من أجل تطوير البحث التربوي في وطننا الجزائر.

والمطلوب منكم أن تقرأوا قائمة صعوبات التعلم الأكاديمية التالية، ثم تعيّنون التلميذ (ة) الذي توجد عنده (ها) هذه الصعوبات، فتكتبون اسمه (ها) وعمره (ها) وجنسه (ها) ومستواه (ها) الدراسي في أعلى هذه الورقة، ثم تعيدون قراءة القائمة وتضعون علامة × أمام الصعوبات فقط التي توجد عند هذا (ه) التلميذ (ة). وتحت كلمة قليلا أو متوسطا أو كثيرا. وتضعون لكل تلميذ (ة) يعاني من صعوبات التعلم الأكاديمية السابقة ورقة خاصة به.

أرجو تعاونكم الصادق من أجل إنجاز هذا البحث بطريقة موضوعية وسليمة وجيدة.

وتقبلوا شكري وتقديري الخالصين.

وشكرا على تعاونكم.

رقم العبارة	العبارات	قليلا	متوسطا	كثيرا
01	لا يستطيع قراءة الكلمات كاملة .			
02	يتعب عندما يقرأ فقرة كاملة من النص .			
03	يبطئ في قراءته الصامتة .			
04	يرفض القراءة عندما يطلب منه المعلم ذلك .			
05	لا يستطيع تتبع الكلمات في السطور عندما يقرأ زملاؤه			
06	لا يميز بين الحروف المتشابهة لفظا والمختلفة كتابة أثناء القراءة مثل: جليد، جديد			
07	يحذف كلمات أثناء القراءة الجهرية .			
08	يبدل كلمات بأخرى أثناء القراءة الجهرية			
09	يضيف كلمات أثناء القراءة الجهرية .			
10	يعيد قراءة كلمات أكثر من مرة دون مبرر أثناء القراءة الجهرية			
11	يقلب حروفا بأخرى أثناء القراءة الجهرية مثل : حرب بدلا من بحر			
12	لا يتعرف بسهولة على الكلمة أثناء القراءة الجهرية			
13	يبدل كلمة بأخرى مثل : كان بدلا من عاش أثناء القراءة الجهرية			
14	لا يفرق بين الحروف المتشابهة في النطق أثناء كتابتها مثل: ض، ظ			
15	تختلط عليه الحروف المتشابهة شكلا أثناء كتابتها مثل : ب، ت، ث أو ج، ح، خ.			
16	ينسى كتابة كلمات عندما تملأ عليه			
17	يكتب كلمات غير كاملة			

			لا ينقط الحروف أثناء الكتابة	18
			لا يكتب الكلمات ذات الحروف الكثيرة بشكل سليم	19
			يبطأ في الكتابة	20
			يتعب عندما يكتب فقرة طويلة	21
			يكتب بخط رديء	22
			لا يتتبع السطر أثناء الكتابة	23
			ينسى بعض الحروف عندما يكتب كلمات	24
			يرتكب أخطاء إملائية عندما ينسخ كلمات من السبورة أو من الكتاب	25
			لا يترك الفراغات المناسبة في الورقة.	26
			يصعب عليه ترتيب الأعداد المركبة مثل : 341 ، 654 ، 943.	27
			يجد صعوبة في رسم الأشكال الهندسية.	28
			يصعب عليه التمييز بين المربع والمستطيل.	29
			يصعب عليه التعرف على العلاقات الموجودة بين الأشكال الهندسية.	30
			يصعب عليه كشف العلاقات الموجودة بين عددين مثل : المضاعفات والقواسم.	31
			يصعب عليه حل المسائل الحسابية لعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة.	32
			يصعب عليه التمييز بين الرموز الرياضية مثل : < ، > .	33
			يصعب عليه التفريق بين الأعداد المتشابهة مثل : (2، 5) (6، 9) (0، 8) .	34
			يصعب عليه التفريق بين الأحجام والسعات والأوزان.	35
			يصعب عليه حفظ قواعد الحساب مثل : قاعدة حساب مساحة المستطيل.	36
			يصعب عليه في تطبيق قواعد الحساب مثل تطبيق قاعدة حساب مساحة المثلث.	37
			يصعب عليه التمييز بين إشارة + وإشارة × وإشارة - وإشارة = .	38
			ينسى كتابة بعض الأعداد عندما يقوم بعملية الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة	39

الملحق (3): نتائج المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS 16

ألفا كرمباخ الأول:

Case Processing Summary			
		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.825	42

ألفا كرمباخ الثاني:

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	40	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	40	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.848	39

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Agressivié	Between Groups	19,990	2	9,995	1,740	,179
	Within Groups	873,365	152	5,746		
	Total	893,355	154			
l3timadya	Between Groups	40,004	2	20,002	5,384	,006
	Within Groups	564,706	152	3,715		
	Total	604,710	154			
Ta9dir el det	Between Groups	7,972	2	3,986	,852	,428
	Within Groups	710,802	152	4,676		
	Total	718,774	154			
Kifayachakhsy a	Between Groups	40,338	2	20,169	7,002	,001
	Within Groups	437,830	152	2,880		
	Total	478,168	154			
Tajouebinf3ali	Between Groups	9,985	2	4,992	1,576	,210
	Within Groups	481,499	152	3,168		
	Total	491,484	154			
thabetlnfi3ali	Between Groups	5,129	2	2,565	,690	,503
	Within Groups	564,638	152	3,715		
	Total	569,768	154			

Between Groups		2,371	2	1,186	,227	,797
Nadralil Hayat	Within Groups	794,248	152	5,225		
Total		796,619	154			

Multiple Comparisons

Scheffe

			MeanDifferenc e (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
Dependent Variable	(I) Ordre de naissance	(J) Ordre de naissance				LowerBound	UpperBound
Agressivité	l'ainé	moyen	-,83288	,45936	,197	-1,9685	,3027
		petit	-,61239	,48303	,450	-1,8065	,5817
	moyen	l'ainé	,83288	,45936	,197	-,3027	1,9685
		petit	,22050	,47698	,899	-,9586	1,3996
	petit	l'ainé	,61239	,48303	,450	-,5817	1,8065
		moyen	-,22050	,47698	,899	-1,3996	,9586
I3timadya	l'ainé	moyen	,13713	,36938	,933	-,7760	1,0503
		petit	-1,03445*	,38841	,031	-1,9946	-,0743
	moyen	l'ainé	-,13713	,36938	,933	-1,0503	,7760
		petit	-1,17158*	,38355	,011	-2,1197	-,2234
	petit	l'ainé	1,03445*	,38841	,031	,0743	1,9946
		moyen	1,17158*	,38355	,011	,2234	2,1197
Ta9dir el det	l'ainé	moyen	-,35209	,41441	,698	-1,3765	,6724
		petit	-,55783	,43577	,443	-1,6351	,5194
	moyen	l'ainé	,35209	,41441	,698	-,6724	1,3765
		petit	-,20575	,43031	,892	-1,2695	,8580

	petit	l'ainé	,55783	,43577	,443	-,5194	1,6351
		moyen	,20575	,43031	,892	-,8580	1,2695
Kifayachakhsya	l'ainé	moyen	-1,16779*	,32525	,002	-1,9718	-,3638
		petit	-,91468*	,34200	,030	-1,7601	-,0692
	moyen	l'ainé	1,16779*	,32525	,002	,3638	1,9718
		petit	,25311	,33772	,756	-,5818	1,0880
	petit	l'ainé	,91468*	,34200	,030	,0692	1,7601
		moyen	-,25311	,33772	,756	-1,0880	,5818
Tajouebnfi3ali	l'ainé	moyen	-,60512	,34108	,211	-1,4483	,2381
		petit	-,33183	,35865	,653	-1,2184	,5548
	moyen	l'ainé	,60512	,34108	,211	-,2381	1,4483
		petit	,27329	,35416	,743	-,6022	1,1488
	petit	l'ainé	,33183	,35865	,653	-,5548	1,2184
		moyen	-,27329	,35416	,743	-1,1488	,6022
thabetInfi3ali	l'ainé	moyen	,17554	,36936	,893	-,7375	1,0886
		petit	-,27400	,38839	,780	-1,2341	,6861
	moyen	l'ainé	-,17554	,36936	,893	-1,0886	,7375
		petit	-,44953	,38352	,505	-1,3976	,4986
	petit	l'ainé	,27400	,38839	,780	-,6861	1,2341
		moyen	,44953	,38352	,505	-,4986	1,3976
Nadralil Hayat	l'ainé	moyen	-,04313	,43806	,995	-1,1261	1,0398
		petit	,24569	,46064	,868	-,8930	1,3844
	moyen	l'ainé	,04313	,43806	,995	-1,0398	1,1261
		petit	,28882	,45487	,818	-,8356	1,4133
	petit	l'ainé	-,24569	,46064	,868	-1,3844	,8930
		moyen	-,28882	,45487	,818	-1,4133	,8356

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Agressivité	Between Groups	21,444	3	7,148	1,238	,298
	Within Groups	871,911	151	5,774		
	Total	893,355	154			
I3timadya	Between Groups	13,357	3	4,452	1,137	,336

	Within Groups	591,353	151	3,916		
	Total	604,710	154			
Ta9dir el det	Between Groups	9,672	3	3,224	,687	,562
	Within Groups	709,103	151	4,696		
	Total	718,774	154			
Kifayachakhsya	Between Groups	7,129	3	2,376	,762	,517
	Within Groups	471,039	151	3,119		
	Total	478,168	154			
Tajouebinf3ali	Between Groups	7,886	3	2,629	,821	,484
	Within Groups	483,598	151	3,203		
	Total	491,484	154			
thabetInfi3ali	Between Groups	17,755	3	5,918	1,619	,187
	Within Groups	552,013	151	3,656		
	Total	569,768	154			
Nadralil Hayat	Between Groups	44,164	3	14,721	2,954	,034
	Within Groups	752,455	151	4,983		
	Total	796,619	154			

Multiple Comparaisons

Scheffe

Dependent Variable	(I) Niveau scolaire	(J) Niveau scolaire	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
Agressivité	alphabet	primaire	-,53846	,61159	,855	-2,2676	1,1907
		lycée	,37250	,54880	,927	-1,1791	1,9241
		universitaire	-,14957	,73680	,998	-2,2327	1,9336
	primaire	alphabet	,53846	,61159	,855	-1,1907	2,2676
		lycée	,91096	,48068	,313	-,4481	2,2700
		universitaire	,38889	,68756	,956	-1,5550	2,3328
	lycée	alphabet	-,37250	,54880	,927	-1,9241	1,1791
		primaire	-,91096	,48068	,313	-2,2700	,4481
		universitaire	-,52207	,63237	,877	-2,3100	1,2658
	universitaire	alphabet	,14957	,73680	,998	-1,9336	2,2327

		primaire	- ,38889	,68756	,956	-2,3328	1,5550
		lycée	,52207	,63237	,877	-1,2658	2,3100
I3timadya	alphabet	primaire	- ,44534	,50367	,854	-1,8694	,9787
		lycée	- ,04268	,45196	1,000	-1,3205	1,2352
		universitaire	,58974	,60679	,815	-1,1258	2,3053
	primaire	alphabet	,44534	,50367	,854	- ,9787	1,8694
		lycée	,40267	,39586	,793	- ,7165	1,5219
		universitaire	1,03509	,56624	,345	- ,5658	2,6360
	lycée	alphabet	,04268	,45196	1,000	-1,2352	1,3205
		primaire	- ,40267	,39586	,793	-1,5219	,7165
		universitaire	,63242	,52078	,689	- ,8400	2,1048
	universitaire	alphabet	- ,58974	,60679	,815	-2,3053	1,1258
		primaire	-1,03509	,56624	,345	-2,6360	,5658
		lycée	- ,63242	,52078	,689	-2,1048	,8400
Ta9dir el det	alphabet	primaire	,48988	,55154	,852	-1,0695	2,0492
		lycée	,58325	,49492	,709	- ,8160	1,9825
		universitaire	,88462	,66446	,622	- ,9940	2,7632
	primaire	alphabet	- ,48988	,55154	,852	-2,0492	1,0695
		lycée	,09337	,43349	,997	-1,1322	1,3190
		universitaire	,39474	,62006	,939	-1,3583	2,1478
	lycée	alphabet	- ,58325	,49492	,709	-1,9825	,8160
		primaire	- ,09337	,43349	,997	-1,3190	1,1322
		universitaire	,30137	,57028	,964	-1,3110	1,9137
	universitaire	alphabet	- ,88462	,66446	,622	-2,7632	,9940
		primaire	- ,39474	,62006	,939	-2,1478	1,3583
		lycée	- ,30137	,57028	,964	-1,9137	1,3110
Kifayachakhsy a	alphabet	primaire	,42105	,44952	,831	- ,8499	1,6920
		lycée	,53425	,40338	,626	- ,6062	1,6747
		universitaire	,72222	,54156	,621	- ,8089	2,2534
	primaire	alphabet	- ,42105	,44952	,831	-1,6920	,8499
		lycée	,11319	,35330	,991	- ,8857	1,1121
		universitaire	,30117	,50537	,949	-1,1276	1,7300
	lycée	alphabet	- ,53425	,40338	,626	-1,6747	,6062
		primaire	- ,11319	,35330	,991	-1,1121	,8857
		universitaire	,18798	,46480	,983	-1,1261	1,5021
	universitaire	alphabet	- ,72222	,54156	,621	-2,2534	,8089

		primaire	-,30117	,50537	,949	-1,7300	1,1276
		lycée	-,18798	,46480	,983	-1,5021	1,1261
Tajouebinf3ali	alphabet	primaire	,38664	,45548	,868	-,9011	1,6744
		lycée	,62961	,40872	,501	-,5259	1,7852
		universitaire	,52991	,54873	,818	-1,0215	2,0813
	primaire	alphabet	-,38664	,45548	,868	-1,6744	,9011
		lycée	,24297	,35798	,927	-,7691	1,2551
		universitaire	,14327	,51206	,994	-1,3045	1,5910
	lycée	alphabet	-,62961	,40872	,501	-1,7852	,5259
		primaire	-,24297	,35798	,927	-1,2551	,7691
		universitaire	-,09970	,47095	,997	-1,4312	1,2318
	universitaire	alphabet	-,52991	,54873	,818	-2,0813	1,0215
		primaire	-,14327	,51206	,994	-1,5910	1,3045
		lycée	,09970	,47095	,997	-1,2318	1,4312
thabetInfi3ali	alphabet	primaire	,03036	,48663	1,000	-1,3455	1,4062
		lycée	,55163	,43667	,661	-,6830	1,7862
		universitaire	1,01282	,58626	,397	-,6447	2,6703
	primaire	alphabet	-,03036	,48663	1,000	-1,4062	1,3455
		lycée	,52127	,38247	,604	-,5601	1,6026
		universitaire	,98246	,54708	,362	-,5643	2,5292
	lycée	alphabet	-,55163	,43667	,661	-1,7862	,6830
		primaire	-,52127	,38247	,604	-1,6026	,5601
		universitaire	,46119	,50316	,840	-,9614	1,8838
	universitaire	alphabet	-1,01282	,58626	,397	-2,6703	,6447
		primaire	-,98246	,54708	,362	-2,5292	,5643
		lycée	-,46119	,50316	,840	-1,8838	,9614
Nadrail Hayat	alphabet	primaire	,76518	,56815	,613	-,8411	2,3715
		lycée	1,45047*	,50983	,048	,0091	2,8919
		universitaire	,70085	,68447	,790	-1,2343	2,6360
	primaire	alphabet	-,76518	,56815	,613	-2,3715	,8411
		lycée	,68529	,44654	,504	-,5772	1,9478
		universitaire	-,06433	,63873	1,000	-1,8702	1,7415
	lycée	alphabet	-1,45047*	,50983	,048	-2,8919	-,0091
		primaire	-,68529	,44654	,504	-1,9478	,5772
		universitaire	-,74962	,58746	,654	-2,4105	,9113
	universitaire	alphabet	-,70085	,68447	,790	-2,6360	1,2343

primaire	,06433	,63873	1,000	-1,7415	1,8702
lycée	,74962	,58746	,654	-,9113	2,4105

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Agressivité	Between Groups	13,462	2	6,731	1,163	,315
	Within Groups	879,893	152	5,789		
	Total	893,355	154			
I3timadya	Between Groups	1,384	2	,692	,174	,840
	Within Groups	603,326	152	3,969		
	Total	604,710	154			
Ta9dir el det	Between Groups	9,308	2	4,654	,997	,371
	Within Groups	709,466	152	4,668		
	Total	718,774	154			
Kifayachakhsya	Between Groups	7,381	2	3,690	1,192	,307
	Within Groups	470,787	152	3,097		
	Total	478,168	154			
Tajouebinf3ali	Between Groups	,981	2	,490	,152	,859
	Within Groups	490,503	152	3,227		
	Total	491,484	154			
thabetInfi3ali	Between Groups	4,771	2	2,385	,642	,528
	Within Groups	564,997	152	3,717		
	Total	569,768	154			
Nadralil Hayat	Between Groups	1,251	2	,626	,120	,887
	Within Groups	795,368	152	5,233		
	Total	796,619	154			

الملحق رقم (4): أسماء محكمين مقياس تقدير الشخصية للأطفال

- 1/ أ. الدكتور: جابر نصر الدين (جامعة محمد خيضر بسكرة)
- 2/ الدكتور: بوسنة عبد الوافي زهير (جامعة محمد خيضر بسكرة)
- 3/ الدكتور: بوفولة بوخميس (جامعة باجي مختار عنابة)
- 4/ الدكتور: رابحي اسماعيل (جامعة محمد خيضر بسكرة)
- 5/ الدكتورة: بن عامر وسيلة (جامعة محمد خيضر بسكرة)
- 6/ الدكتورة: نحوي عبد العزيز عائشة (جامعة محمد خيضر بسكرة)
- 7/ الدكتورة: مدور مليكة (جامعة محمد خيضر بسكرة)

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض سمات الشخصية التي تميز الأطفال ذوي صعوبات التعلم، لدى عينة من تلاميذ يعانون من صعوبات التعلم في الطور الابتدائي بولاية بسكرة. عددهم كان (155) ذكور وإناث من أقسام السنة (الرابعة والخامسة) على مستوى عشرة (10) مدارس بولاية بسكرة، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-12 سنة). اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة باستخدام:

- مقياس تقدير الشخصية للأطفال. (إعداد: رونالد ب. رونر وترجمة د. ممدوحة محمد سلامة).
- قائمة تقدير صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية. (إعداد: د. بشير معمريه).

أما النتائج فكانت كالآتي:

- الصعوبة الأكثر انتشارا بين تلاميذ صعوبات التعلم هي صعوبة الحساب.
- ظهرت سمتي الاعتمادية وعدم الكفاية الشخصية على أنهما أكثر سمات الشخصية المميزة للأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- لم تتحقق الفرضية الثالثة في شقها الخاص بسمة العدوان/العداء والتقدير السلبي للذات وعدم التجاوب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي والنظرة السلبية للحياة، وتحققت في الشق الثاني الخاص بسمة الاعتمادية وعدم الكفاية الشخصية.
- لم تتحقق الفرضية الرابعة في سمات الشخصية: العدوان/العداء، الاعتمادية، التقدير السلبي للذات عدم الكفاية الشخصية، عدم التجاوب الانفعالي وعدم الثبات الانفعالي و تحققت في سمة النظرة السلبية للحياة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سمات الشخصية بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم تعزى إلى نوع الصعوبة.

الكلمات المفتاحية : - صعوبات التعلم - السمة - الشخصية

Résumé de l'étude :

Cette étude visait à identifier certains traits de personnalité des enfants ayant des difficultés d'apprentissage, auprès d'un échantillon d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage de l'état de phase primaire de Biskra. Leur nombre (155) de sexe masculin et féminin de l'année (quatrième et cinquième) au niveau des (dix) écoles publiques de Biskra, qui sont âgés entre (9-12 ans). Le chercheur a Suivi dans cette étude la méthode d'analyse descriptive.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, on a utilisé :

- L'échelle d'évaluation personnelle des enfants.

(Préparé par : Ronald p. Rahner et traduit par Dr. Mamdouha Mohammed Salama).

- Liste d'évaluation des difficultés apprentissages scolaires à l'école primaire.

(Par: Dr. Bachir Maamria).

Les résultats de l'étude sont :

- La Difficulté la plus répandue parmi les étudiants des difficultés d'apprentissage est celle concernant les mathématiques.

- La dépendance et l'insuffisance personnelle sont les traits de personnalité les plus distinctifs pour les enfants ayant des difficultés d'apprentissage.

- La troisième hypothèse ne s'est pas concrétisée dans la partie qui comprend l'agressivité/ hostilité, l'estime de soi négative, la non réactivité émotionnelle, l'instabilité émotionnelle et la vision négative de la vie, et réalisée dans la seconde partie : la dépendance et l'insuffisance personnelle.

-Et la quatrième hypothèse ne s'est pas concrétisée dans les attributs d'agression / hostilité, l'estime de soi négative, l'insuffisance personnelle, la non réactivité et l'instabilité émotionnelle, la dépendance, et réalisée en fonction de la vision négatives de la vie.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans les traits de personnalité chez les enfants ayant des difficultés d'apprentissage attribuables au type de difficulté.

Mots-clés: -Difficultés D'apprentissage -Trait -Personnalité