وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضربالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

# مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

## دراسة ميدانية بابتدائيات – ابن ناصر– ولاية تقرت

مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس وعلوم التربية

تخصص: علم النفس المدرسي

**إعداد الطالبة :**
لـبوز كريمة

**تحت إشراف الدكتورة:**
هـنـد غـدايفي

نوقشت المذكرة علنا يوم: 05 / 06 / 2023

أمام اللجنة المكونة من الأساتذة

| الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| د. عبد الوهاب بن موسى | | جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي | رئيسا |
| د. هند غدايفي | | جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي | مشرفا ومقررا |
| د. عمار حمامة | | جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي | مناقشا |

**السنة الجامعية: 2023/2022**

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

# مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم الرياضيات

## دراسة ميدانية بابتدائيات – ابن ناصر – ولاية تقرت

مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس وعلوم التربية
تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة :
لـــــبوزكريمة

تحت إشراف الدكتورة:
هـنـد غدايفي

نوقشت المذكرة علنا يوم: 05 / 06 / 2023
أمام اللجنة المكونة من الأساتذة

| الاسم واللقب | الرتبة | الجامعة | الصفة |
|---|---|---|---|
| د. عبد الوهاب بن موسى | | جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي | رئيسا |
| د. هند غدايفي | | جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي | مشرفا ومقررا |
| د. عمار حمامة | | جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي | مناقشا |

السنة الجامعية: 2023/2022

# شكر و عرفان

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله الذي هدانا لهذا و ما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، والصّلاة والسلام على الحبيب المصطفى، سيّد الأولين والآخرين.

أتقدم بخالص عبارات الشكر و العرفان إلى كل من قدّم لي يد العون و المساعدة من قريب أو من بعيد، وساهم معي ولو بكلمة طيبة في إنجاز هذا العمل المتواضع.

كما لا يفوتني أن أشكر كامل زملائي بابتدائية هواري بومدين – ابن ناصر- من طاقم إداري وتربوي، و على رأسهم السيد المدير عبد الكريم عبيد و مساعده السيد صابر شباط و أستاذي الفاضل أحمد بلفار .

كما أوجه شكري و عرفاني للدكتورة المشرفة على هذا العمل " هند غدايفي " دون أن أنسى الدكتورة الفاضلة " عاتكة غرغوط " اللتان لم تذّخرا جهدا في دعمي ومساندتي بالنصح والتوجيه.

دون أن أنسى كلّ أساتذة قسم علم النفس بجامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي- وخاصّة الّذين أشرفوا على تدريسي طيلة مشواري الجامعي.

## ملخص الدراسة

تهدف هذه الدراسة الميدانية إلى معرفة مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي وقد تمحورت الإشكالية العامة حول مستوى تقدير الذات لدى هذه الفئة، وقد انطلقت الباحثة من فرضية رئيسية وهي أنّه توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعةو الخامسة ابتدائي.

وقد اتبّعت الباحثة المنهج الوصفي الاستكشافي، واختارت عينة من 100 تلميذ وتلميذة من المستويين المذكورين، من ابتدائيات مدينة ابن ناصر، واعتمدت على مقياس تقدير الذات لدى الأطفال وطبقت الأداة بعد دراسة بعض خصائصها السيكومترية والتأكد من صلاحيتها للاستخدام على عينة الدراسة، بأسلوب التحليل الإحصائي SPSS .

كما اعتمدت على الأساليب الإحصائية المتمثلة في حساب النقطة الفاصلة، و مقارنتها بالدرجات الكلية للمقياس و بعدها حساب النسبة المئوية ثم تطبيق اختبار كا$^2$ لدلالة الفروق في مستويات التقدير، حيث تم التوصل إلى تحقيق الفرضية العامة التي تنص على وجود فروق في مستويات تقدير الذات بنسبة متوسطة وبعدها تم حساب الفرضيتين الجزئيتين الأولى و الثانية باستخدام اختبار " ت" لعينتين متساويتين.

وقد أفضت الدراسة في الأخير إلى عدّة نتائج أهمّها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى الجنسين، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين المستويين الدراسيين لصالح تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.



**الكلمات المفتاحية**: تقدير، الذات، صعوبات، التعلّم، الابتدائي...



## Abstract:

This field study aims to know the level of self-esteem for students with mathematics learning difficulties in the fourth and fifth year of primary school. The general problem centered around the level of self-esteem in this category, mathematics learning for fourth and fifth year primary school students.

The researcher followed the exploratory descriptive approach, and selected a sample of 100 male and female students from the two mentioned levels, from the elementary schools of Ibn-Nasser city, and relied on the children's self-esteem scale and applied the tool after studying some of its characteristics

Psychometric and to ensure its validity for use on the study sample, the SPSS statistical analysis method.

It also relied on the statistical methods represented in calculating the cut-off point, comparing it with the total scores of the scale, then calculating the percentage, and then applying the Ka2 test to indicate differences in the levels of appreciation. The first and second partial hypotheses were calculated using the "T" test for two equal samples.

Finally, the study led to several results, the most important of which is the lack of statistical differences in the level of self-esteem for both sexes, while there are statistically significant differences between the two academic levels in favor of fourth year primary students.

**Keywords**: Esteem, Self, Difficulties, Learning, Primary…

| فهرس المحتويات | الصفحة |
|---|---|
| الإهداء | III |
| شكر وعرفان | IV |
| ملخص الدراسة | V |
| فهرس المحتويات | VII |
| فهرس الجداول و الأشكال | X |
| مقدمة الدراسة | أ |
| **الجانب النظري** | |
| **الفصل الأول: مشكلة الدراسة و اعتباراتها** | |
| 1-مشكلة الدراسة | 16 |
| 2-فرضيات الدراسة | 17 |
| 3-أهمية الدراسة | 17 |
| 4-أهداف الدراسة | 18 |
| 5-التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة | 18 |
| 6-حدود الدراسة | 19 |
| 7-الدراسات السابقة | 19 |
| 8- التعقيب على الدراسات السابقة | 21 |
| **الفصل الثاني: تقدير الذات** | |
| تمهيد | 23 |
| 1- مفهوم الذات | 24 |
| 2- خصائص الذات | 24 |
| 3- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات | 25 |
| 4- مظاهر الذات | 26 |
| 5- مفهوم تقدير الذات | 26 |
| 6- المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات | 27 |
| 7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات | 28 |
| 8- أهمية تقدير الذات | 29 |
| 9- مستويات تقدير الذات | 30 |
| 10- النظريات المفسرة لتقدير الذات | 30 |

| | |
|---|---|
| - خلاصة الفصل | 33 |
| **الفصل الثالث: صعوبات تعلم الرياضيات** | |
| - تمهيد | 35 |
| 1- مفهوم صعوبات التعلم | 36 |
| 2- أسباب صعوبات التعلم | 37 |
| 3- تصنيف صعوبات التعلم | 38 |
| 4- مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات | 39 |
| 5- مؤشرات صعوبات تعلم الرياضيات | 40 |
| 6- أنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات | 42 |
| 7- خصائص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات | 42 |
| 8- النظريات المفسرة لصعوبات تعلم الرياضيات | 43 |
| 9- تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات | 44 |
| 10- علاج صعوبات تعلم الرياضيات | 45 |
| - خلاصة الفصل | 47 |
| **الجانب الميداني** | |
| **الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية المتبعة** | |
| - تمهيد | 50 |
| 1-المنهج المتبع | 50 |
| 2-الدراسة الاستطلاعية | 50 |
| 3-1- عينتها | 50 |
| 3-2- أداة الدراسة | 51 |
| 3-3- خصائصها السيكومترية | 51 |
| 4- الدراسة الأساسية | 52 |
| 4-1- عينتها | 53 |
| 4-2- إجراءاتها | 53 |
| 4-3- الأساليب الإحصائية | 54 |
| - خلاصة الفصل | 54 |
| **الفصل الخامس: عرض و مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات** | |
| 1-عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة | 56 |

| | |
|---|---|
| 2-عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى | 57 |
| 3-عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية | 58 |
| **خلاصة الدراسة** | 60 |
| **قائمة المصادر والمراجع** | 61 |
| **الملاحق** | 69 |

# قائمة الجداول و الأشكال


| الرقم | عنوان الجدول أو الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات | 25 |
| 02 | المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات | 27 |
| 03 | هرم ماسلو في تنظيم الحاجات | 33 |
| 04 | خصائص أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية | 51 |
| 05 | نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي | 51 |
| 06 | حساب الثبات بمعاملي الارتباط ألفا كرونباخ و قوتمان | 52 |
| 07 | توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس | 53 |
| 08 | توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي | 53 |
| 09 | توزيع التلاميذ لكل مستوى حسب متغير تقدير الذات | 56 |
| 10 | دلالة الفروق بين مستويات تقدير الذات | 56 |
| 11 | قيمة و دلالة الفروق في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس | 57 |
| 12 | قيمة و دلالة الفروق في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي | 58 |

# مقدمة الدراسة

يرى ابراهام ماسلو أن الصحة النفسية غير ممكنة إلا إذا قبل الآخرون الصميم الأساسي للفرد و أحبوه واحترموه فتقدير الذات يسمح للفرد بمواجهة الحياة بثقة أكبر و تفاؤل أعلى. لكن هناك فئات خاصة تعاني من عدم التوازن في مستويات تقدير الذات، ويعزى ذلك إلى مختلف الصعوبات الّتي تعاني منها، والّتي من أهمّها صعوبات التعلم وهذا ما توصلت إليه عدّة دراسات سابقة، فقد تبيّن أنّ مستوى تقدير الذّات لدى الأطفال الذين يعانون من مثل هذه الصعوبات،يختلف حسب عمق الصعوبة وكذا باختلاف مراحلهم العمرية.

ولمعرفة مستويات تقدير الذات لدى هذه الفئة أحسسنا برغبة في معالجة هذا الموضوع و اللجوء إلى فئة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

وعليه فقد حاولنا في هذه الدراسة، في جانبيها النظري والميداني تسليط الضّوء أكثر على هذه الإشكاليةفقمنا بتناول ثلاث فصول وكل فصل تندرج تحته عنه عدة عناوين، فبدأنا بالجانبالنظري الذي يشمل:

**الفصل الأول** بعنوان مشكلة الدراسة واعتباراتها، وفيهتناولنا مشكلة الدراسة و فرضياتها و أهميتها وأهدافها وكذا التعريفاتالإجرائية، مرورا بحدود الدراسة ثمّ الدراسات السابقة.

أما في **الفصل الثاني** فقد عالجنا محور تقدير الذات، بدء بتوطئة للموضوع ثم قمنا بتقديمفهوم للذات وخصائصها وكذا المفاهيم المرتبطة بهاوكذا أهمّ مظاهرها وتجلياتها، بعدها تطرّقنا لمفهوم تقدير الذات والمفاهيم المرتبطة به والعوامل المؤثرة فيه، لنقوم بعدها بالوقوف على أهمية ومستويات تقدير الذات وكذا النظريات المفسرة لها وفي ختام هذا الفصل قدّمنا خلاصّة عامّة لرؤيتنا حول الموضوع.

أمّا **الفصل الثالث**فقد تمحور حول أحد متغيّرات دراستنا وهو صعوبات تعلم الرياضيات،فقمنا بتمهيد ثمّ أتبعناهبتعريف لصعوبات التعلم، أسبابها وتصنيفاتها ثم تطرقنا إلى التعريف بصعوبات تعلم الرياضيات ومؤشراتها وأنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات، ثمّ عرّجنا على خصائص فئة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات والنظريات المفسرة لهذه الصعوبات، ومن ثم انتقلنا لتشخيصها وعلاجها، قبل أن نختم الفصل بخلاصة عامّة.

أما الشق الثاني من المذكرة فقد خصّصناه لعرض **الجانب الميداني للدراسة**، والذي يحتوي بدوره، على فصلين وهما:

**الفصل الرابع**وتمحور حول الإجراءات المنهجية المتبعة للدراسة الميدانية بداية بتمهيد ثم تطرقنا إلى ضبط المنهج المتبع ثم تناولنا الدراسة الاستطلاعية و المتضمنة العينة المستهدفة والأداة المطبقة عليها وكذا خصائصها السيكومترية، لنقوم بعدها بعرض الخطوات الأساسية للدراسة التي تشمل العينة وإجراءاتها والأساليب الإحصائية المعتمد عليها، لننتهي بعدها إلى خلاصة عامّة.

أما بالنسبة **للفصل الخامس**، فقد اشتمل على عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات والذي تطرقنا فيه لتفسير نتائج الفرضية العامة والفرضية الجزئية الأولى إضافة إلى الفرضية الجزئية الثانية، ثمّ قمنا بتقديم الخلاصة العامة وقائمة المصادر والمراجع وبعض الملاحق.

و نرجو أن نكون قد وفقنا في معالجة هذا الموضوع الذي ارتأينا أنّه يتوجب تسليط الضوء عليه أكثر من طرف المختصين التربويين والاهتمام بهذه الفئة و متطلباتها.

# الجانب النظري

# الـفــصـــل الأول
# مشكلة الدراسة و اعتباراتها

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6- حدود الدراسة

7- الدراسات السابقة

8- التعقيب على الدراسات السابقة

## 1- مشكلة الدراسة

يعتبر التعليم ذو تأثير كبير في تحديد مصير الإنسان على مر العصور، فكان ولا يزال هو الأساس واللبنة الرئيسية لبناء المجتمع نحو أفق مشرق لما له من أهمية في نقلالمعارف والمعلومات و تسهيل التفاعل بين المتعلم والبيئة، كما يساعد الطفل علىتكوين شخصيته من جميع النواحي، وتطوير نموه العقليوالاجتماعي.

إنّ المجال التربوي يعتبر الركيزة الأساسية التي يجب على المجتمع الاهتمام بها فهيأساس صلاح التلميذ وتربيته وتثقيفه بعد الأسرة، لذلك وجب الوقوف على المشكلاتالتي يعاني منها، كالتأخر الدراسي والرسوب... ولعل ما أصبح يؤرق هذا المجال في الآونة الأخيرة ظهور فئة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات مختلفةفي القراءة والكتابة والحساب، والتي عرفت بصعوبات التعلم حيث شغل هذا الأمرالآباء و المربين والباحثين في ميدان التربية الخاصة، بحثا منهم عن أنسب استراتيجياتوأساليب التدخل العلاجي للتخفيف من حدة الظاهرة. وتزداد حدّة هذه المشكلة فيكونهذه الصعوبات خفية، فالذين يعانون من صعوبات في التعلم يكونون عادة أسوياء في باقي سلوكياتهم، ولايجد المعلمون في هذه الحالة ما يقدمونه لهم سوى نعتهم بالكسل أو اللامبالاة أو التخلفوغيرها من الصفات.

إنّ هذه الصعوبات يواجهها العديد من التلاميذ، وقد تستمر معهم حتى الكهولة ولعل الأكثر انتشارا في منظومتنا ظهور صعوبات تعلم الرياضيات، حيث يقوم الكثير من الخبراء بربط هذه الصعوبة بالعجز في ميادين أخرى عديدة من الحياة العملية كعدم القدرة على تحديد المتبقي من مالهم بعد شراء حاجياتهم و تحديد المقدار الذي يجب أن يدفع لهذه السلع أو تلك و هذه الصعوبة يعبر عنها مصطلح **laDyscalculia** الذي يراه البعض اضطراب خاص بالتفكير المنطقي الرياضي.

لقد بات لزاما على المنظومة التربوية بكل أقطابها أن تمنح الاهتمام لهذه الفئة في مختلف جوانبهاومراعاة الفروق الفردية وحل المشكلات المدرسية التي تصادفها، ولعل من بين المواقف التي يجب أن يقف عليها جميع الفاعلين في الميدان و بجدية، هي مواقف تقدير الذات للمتعلم و مدى ثقته بنفسه وبشخصيته و إنجازاته اليومية والمدرسية.

وبما أن هذه الدراسة تهتم بفئة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بغرض التعرف على مستوى تقدير الذات لديها في التعليم الابتدائي تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة تحديدا، فقد وجدنا أنّه من الأنسب الانطلاق في هذه الدّراسة بدء بطرح **التساؤل الرئيسي** التالي:

-ما هو مستوى تقدير الذات بالنسبة لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم مادّة الرياضيات؟

وهو التّساؤل الذي يحيلنا بالضّرورة إلى طرح التساؤلين الفرعيين التاليين:

- هل يختلف مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي لذوي صعوبات تعلم مادة الرياضيات باختلاف الجنس ؟

–هل يختلف مستوى تقدير الذات لذوي صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى هؤلاء التلاميذ باختلاف المستوى الدّراسي؟

## 2- فرضيات الدراسة

### 1.2 . الفرضية العامة

– توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم مادة الرياضيات.

### 2.2–الفرضيات الجزئية

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم مادة الرياضيات تعزى لمتغيّر الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ذوي صعوبات تعلم مادة الرياضيات تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

## 3– أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع في حدّ ذاته، سواء من الناحية الميدانية أو الأكاديمية، خاصّة وأنّه يتعلّق بصعوبات التعلّم ومشاكله، الّتي باتت تؤرّق المنظومات التربوية في كافّة دوّل العالم، والّتي سخّرت لها العديد من الجهود البحثيّة في سبيل مجابهتها وإيجاد حلول علمية وعملية ناجعة لتطويقها، عموما يمكن إجمال أهمية هذه الدّراسة في العناصر التالية:

**3–1_** الأهمية البيداغوجية، الاجتماعية والنفسية لموضوع مستوى تقدير الذّات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلّم في العديد من الموادّ العلمية خاصّة مادّة الرياضيات.

**3–2_** تعطي تشخيصا لواقع العلاقة القائمة بين صعوبات التعلّم بين تلاميذ الطور الابتدائي في مادّة الرياضيات وبين مستويات تقديرهم لذواتهم.

**3–3_** إمكانية الخروج بسبل علمية وعمليّة ناجعة وكفيلة للاهتمام أكثر بفئة ذوي صعوبات التعلم وبالتّالي تسليط مزيد من الضوء عليهم و إيجاد حلول لمشاكلهم .

**3–4_** الأهمية الكبيرة الّتي تكتسيها عملية تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودورها الكبير في بناء شخصيتهم وتنشئتهم الصحيحة.

**3-5_** مكن لهذه الدّراسة أن تلفت نظر الجهات المختصة و الوصيّة و على رأسها وزارة التربية لوضع و تخطيط برامج تدريبية فعّالة للمعلمين و المربّين تمكّنهم من المساهمة أكثر في مرافقة المتعلّمين ذوي صعوبات التعلّم على اختلاف طبيعتها ومستوياتها.

## 4- أهداف الدراسة

نهدف من خلال هذه الدّراسة إلى تحقيق أهدافأبرزها:

**4-1_** معرفة مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، ذوي صعوبات تعلم مادّة الرياضيات.

**4-2_** معرفة الفروق الكامنة في مستويات تقدير الذات لدى هؤلاء التلاميذ.

**4-3_** مساعدة التلاميذ على تعزيز الثقة بالنفس ومواجهة الصعوباتوالتحديات ورفع مستوى تقديرهم لذواتهم خصوصا وأنهم في مراحل عمرهم الأولى.

**4-5_** التنبؤ بالواقع الذي يمكن أن تؤول إليه مستويات تقدير الذات لدى تلاميذ الطور الابتدائي في الجزائر.

**4-6_** محاولة الكشف عن مدى انتشار ظاهرة صعوبات التعلم –مادّة الرياضيات خاصة – عند تلاميذ الطور الابتدائي وإثارة الباحثين للعمل على دراستها.

## 5_ التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

**5-1_ تقدير الذات:** بناء على ما سبق يمكن أن نقدّم تعريفا إجرائيا لتقدير الذّات، و هومجموع الدرجات التي يحصل عليها تلميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بعد الإجابة على فقرات مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

**5-2_ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات:** نقصد بهم تلك الفئة من التلاميذ الذين يعانون من مشاكل عويصة و متراكمة ، تؤدّي إلى صعوبات في:

- العد وفهم الأرقام و مدلولاتها وحل المسائل الرياضية البسيطة.
- تقدير المسافات و تحديد مواقع في الفضاء .
- إدراك التحويل بين المقادير و الأطوال و العلاقة فيما بينها.
- تنظيم معطيات داخل الجدول و كذا استخراجها منه.

**6_ حدود الدراسة**

**6-1_ الحدود المكانية:** يتحدد مكان الدراسة بابتدائيات بلدية ابن ناصر – ولاية تقرت.

**6-2_ الحدود الزمنية** :يتحدد زمن الدراسة في الفترة المحددة من 2 إلى 17 مارس من عام 2023 .

**6-3_ الحدود البشرية:** يتمثل المجتمع الأصلي للدراسة في التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي لمستوى السنتين الرابعة والخامسة في المؤسسات التالية:

- ابتدائية هواري بومدين _ ابن ناصر.
- ابتدائية عبد الحميد بن باديس _ ابن ناصر.
- ابتدائية 13 مارس 1962 _ ابن ناصر.
- ابتدائية العربي تبسي _ ابن ناصر.

**7- الدراسات السابقة**

يعتبر تقدير الذّات من العوائق التي تواجه المتعلمين في المدارس خاصة فئة ذوي صعوبات التعلم، وعليه كان لهذين الموضوعين: ( **تقدير الذات – صعوبات التعلم** ) نصيب الأسد من الدراسات السابقة حيث نجد :

**7-1-** دراسة **الكفافي، 1989**، دراسة حول تقدير الذات والتنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء والشعور بالأمن النفسي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية في قطر وغيرهن من الجنسيات الأخرى وطبق عليهن بعض مقاييس التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من إعداد الباحث ومقياس الأمن النفسي ومقياس تقدير الذات لدى الفرد ، فكانت النتيجة أن التنشئة الوالدية التي تشعر الطفل بالأمن تساعده في بناء تقدير مرتفع لذاته والعكس صحيح، فأساليب التنشئة الخاطئة لا تجعل الطفل يشعر بالأمن وبالتالي لا يكون تقديره لذاته مرتفعا(الكفافي، 1989).

**7-2-** دراسة **حسين جبايب،2010**،هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي وفقا لمتغيرات: الجنس والمؤهل العلمي و الخبرة و التخصص وطبقت هذه الدراسة على عينة طبقية عشوائية من 123 معلما ومعلمة، 44 ذكورا و 79 إناثا وقد تم استخدام استبانة مؤلفة من 33 فقرة تم تحليلها، وأظهرت النتائج أن أبرز صعوبات تعلم القراءة والكتابة تمثلت في تعثر الطفل في القراءة والكتابة وكثرة المحو والضغط على القلم، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث كما توجد في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص(جبايب ، 2010).

**3-7_** دراسة **انتصار عشا. نافز البقيعي. مُحَمَّد العيسي، 2014**، هدفت لدراسة تحديد مستوى صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية و الآداب و اقتراحاتهم لمعالجتها . و قد تكونت عينة الدراسة من 101 من طلبة تخصص معلم الصف في الكلية، وقد قام الباحثون بإعداد مقياس يتكون من 38 فقرة و يتضمن صعوبات تعلم الرياضيات في ثلاث مجالات هي : (المنهاج 12 فقرة) والمعلم (10 فقرات) والطالب (16 فقرة)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الصعوبات كان متوسطا في المجالات الثلاثة. وبترتيب تنازلي لمستوى الصعوبات: الطالب- المعلم- المنهاج، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب (عشا و العيسى، 2014).

**4.7**-دراسة **زيوي و أيت حبوش، 2019**. بعنوان تقدير الذات لدى الطالب الجامعي- دراسة مقارنة على ضوء اختبار تقدير الذات لكوبر سميث، هدفت إلى مقارنة مستوى تقدير الذات لدى مجموعة من طلبة السنة الأولى والثانية جامعي وذلك باستعمال اختبار تقدير الذات لكوبر سميث، وقد تشكّلت عينة الدراسة من 130 طالبا جامعيا يدرسون بجامعة الجزائر 02، وقد خلصت الدراسة إلىأنّ تقدير الذات مرتفعا لدى طلبة السنة الثانية ومنخفضا لدى طلبة السنة الأولى، كما أظهرت النتائج انخفاض مستوى تقدير الذات على مستوى العلاقات الأسرية و الوالدية لدى المجموعتين الأولى والثانية(زيوي و أيت حبوش، 2019).

5.7-دراسة **شرقي وخطّوط، 2022**، بعنوان " تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا، دراسة ميدانية في ثانويات شلالة العذاورة– ولاية المدية-، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، حيث تكونت عينة الدراسة من 20 تلميذا، طبّق عليهم مقياس تقدير الذات لِ Coopersmith، والمكيف من قبل بشري معمريه(2011) على البيئة الجزائرية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّه لا توجد فروق دالة إحصائية لتقدير الذات بالنسبة لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا لتقدير الذات تبعا لمتغير التخصص وكانت لصالح التخصص العلمي، وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة المجموعة من التوصيات أبرزها: تسطير برامج إرشادية لزيادة مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في مختلف المستويات الدراسية، خاصة للمقبلين على اجتياز امتحان شهادة البكالوريا، وكذا تعزيز مفهوم تقدير الذات لدى التلاميذ من خلال تعليمهم مهارات وأساليب تساعدهم على مواجهة مختلف المواقف الحياتية بفعالية من خلال عقد ندوات وتقديم الدعم النفسي لهمكما أوصت بضرورة تحسين البيئة المدرسية من خلال تحسين البرامج الدراسية وتوعية الأساتذة و الإدارة بمرحلة المراهقة ومتطلباتها(شرقي و خطوط، 2022).

**6- التعقيب على الدراسات السابقة**

اشتركت جلّ الدراسات السابقة التي قمنا بمراجعتها، في نوعها وطبيعتها الميدانية، وكذا في متغيراتها " تقدير الذات وصعوبات التعلّم" والمنهج المستخدم وطرق المعاينة وأدوات البحث وكذا في بعض أهدافها، بينما اختلفت في أطرها الزمنية والمكانية وأيضا في حدودها البشريّة، وفي الفئة المستهدفة ( باختلاف المستويات الدراسية).

أمّا النتائج الّتي توصّل إليها الباحثون فقد اختلفت وتباينت، ولاسيّما ما تعلّق منها باختبار وقياس مستوى تقدير الذّات لدى عينّة الدّراسة، فدراسة الكفافي، 1989، توصّلت إلى أنّ الأطفال الذين يعيشون في ظلّ تنشئة أسرية صحيحة يتمتّعون بمستوى عال من تقديرهم لذواتهم، والعكس بالعكس تماما.

أمّا دراسة حسين جبايب،2010، فقد توصّلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث كما توجد في المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالةإحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص.

في حين أنّ دراسة كلّ من انتصار عشا؛ نافز البقيعي؛ مُحَمَّد العيسي، 2014، قد توصّلت إلى أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد صعوبات تعلم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب.

أمّا دراسة زيوي وأيت حبوش، 2019، فقد خلصت إلى وجود اختلافات في مستوى تقدير الذات باختلاف المستوى الدّراسي للطلبة.

بينما توّصلت دراسة شرقي وخطّوط، 2022، إلىأنّه لا توجد فروق دالة إحصائية لتقدير الذات بالنسبةلمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا لتقدير الذات تبعا لمتغير التخصص وكانت لصالح التخصص العلمي على حساب التخصّص الأدبي.

# الـفــصــل الـثـانـي
# تــقــديــر الــذات

- تمهيد

1- مفهوم الذات

2- خصائص الذات

3- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات

4- مظاهر الذات

5- مفهوم تقدير الذات

6- المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات

7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات

8- أهمية تقدير الذات

9- مستويات تقدير الذات

10_ النظريات المفسرة لتقدير الذات

_ خلاصة الفصل

**تمهيد:**

يعتبر مفهوم تقدير الذات من المفاهيم الهامة التي لا يمكن الاستغناء عنها في فهم الشخصية و السلوك الإنساني. فشعور الفرد بالتقدير و الاعتبار النابع من اتجاهه نحو نفسه غالبا ما يدعم عنده فرص النجاح في الحياة و يوجه نشاطه نحو تحقيق الأهداف. هذا و يعد تقدير الذات من الأبعاد الرئيسية لمفهوم أوسع و أشمل هو الذات.

إذ يشكل تقدير الذات جانبا مهما منها و يتصل اتصالا وثيقا بمختلف جوانبها . و عليه فإن التوصل إلى فهم صحيح لمفهوم تقدير الذات يدفعنا إلى إلقاء الضوء أولا و بصورة مختصرة عن الذات و بعض المفاهيم المرتبطة بها ليتم التطرق فيما بعد إلى مفهوم تقدير الذات بنوع من التفصيل.

1- **مفهوم الذات:** تعددت التعاريف التي تناولت مفهوم الذات من بينها:

**1-1- حامد الزهران:** يعرفها بأنها تكوين معرفي منظم و موحد و متعلم للمدركات الشعورية و التصورات والتعميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد و يعتبره تعريفا لذاته.

**1-2- مصطفى فهمي:** الذات تتكون من مجموع إدراكات الفرد لنفسه و تقييمه لها فهي إذن تتكون من خبرات إدراكية و انفعالية تتركز حول الفرد باعتباره مصدر للخبرة و السلوك و الوظائف(فهمي، 1979).

**1-3-** تعرف الذات أيضا بأنها تنشأ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيشها . حيث يتكون في مرحلة الطفولة و يتأثر بالظروف المحيطة. و عنها تنشأ الذاتية للشخص التييتصل بالناس من خلالها(كامل ، 0000).

– من خلال التعاريف السابقة يتبين أن الذات هي حصيلة تجربة المرء للظواهر المختلفة التي تشكل إدراكه وعواطفه و أفكاره.

2- **خصائص الذات** :توصلت الدراسات إلى وجود سبع (07) خصائص هامة تصف الذات و هي:

**2-1- بناء تنظيمي:** يتكون من خلال خبرات الفرد على اختلافها و تنوعها و التي تشكل معطيات إدراك الفرد لذاته و لكي يخفف الفرد من درجة تعقيد هذه الخبرات فإنه يعيد ترميزها في تصنيفات أو صيغ أبسط. فمثلا تدور خبرات الطفل حول أسرته و رفاقه و مدرسته و هذه تبدو في الجمل التي يصف بها الأطفال أنفسهم و ذواتهم . كما أن هذه التصنيفات تمثل الطريقة التي يتم بها تنظيم الخبرات و إعطائها معنى فالخاصية الأولى لمفهوم الذات هي أنه بنية أو تنظيم.

**2-2- متعدد الأوجه:** بمعنى أن النظام التصنيفي المستخدم تتعدد مجالاته مثل:وضع المدرسين. التقبل الاجتماعي . الجاذبية الشخصية . القدرة أو الذكاء العام.

**2-3- هرمي:** بمعنى أن هذه البنية المتعددة المظاهر أو الأوجه ربما تكون هرمية على بعد العمومية. أي أن المفهوم العام للذات ربما ينقسم إلى شقين من المكونات :

**2-3-1_ أكاديمي:** و يندرج تحته مفهوم الذات المتعلق بكل مادة من المواد الدراسية المختلفة.

**2-3-2_ غير أكاديمي:** و يندرج تحته مفهوم الذات المتعلق بالتقبل الاجتماعي أو تقبلاآخرين ( الأسرة. الأقران. المدرسون).

**2-4- ثابت نسبيا:** بمعنى أنه في ضوء التنظيم الهرمي لمفهوم الذات يصبح التغير الذي يحدث عند المستويات المنخفضة من هذا التنظيم ضعيفا أو منخفضا عندما يصل هذا التغير إلى المستويات العليا الأعم مما يجعل مفهوم الذات مقاوم نسبيا للتغير . و لكي يحدث تغير في مفهوم الذات العام يتعين حدوث مواقف متعددة. و محددةو متزامنة و غير منسقة . فمثلا خبرات النجاح و الفشل لأحد تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التاريخ ربما يؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي لديه لكن تأثيرها على المفهوم العام للذات يكون ضعيفا.

**2-5- نامي أو متطور:** بمعنى أن هذا المفهوم له خاصية نمائية فمفاهيم الذات لدى صغار الأطفال كلية أو شاملة و غير متمايزة و تتمثل في استخدامهم لكلمة (أنا) و مع عمليات النضج و التعلم يحدث تزايد للخبرات المختزنة و تبدأ عمليات تصنيف الأحداث و المواقف. و خلال عمليات النمو تبدو بعض الأشياء في العالم الخاص للطفل. من حيث تغير معناها و دلالاتها و مع تزايد العمر الزمني و الخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تميزا.

**2-6- تقويمي:** أي أن مفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية و ليست وصفية و هذه التقويمات تحدث في مواجهة المعايير المطلقة (كالمثالية) كما تحدث في مواجهة المعايير النسبية (كالواقعية) مثل استقبال تقويمات الآخرين . وبعد التقويم يمكن أن يتباين في الأهمية بالنسبة لمختلف الأفراد و المواقف و هذا التباين الوزني ربما يعتمد على خبرات الفرد الماضية و ثقافته الخاصة و مركزه و أدواره في مجتمع معين.

**2-7- متمايز أو فارقي:** بمعنى أنه متمايز أو مستقل عن الأبنية الأخرى التي ترتبط نظريا بها فمثلا يمكن افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدو أكثر ارتباطا بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف كالموقف الاجتماعي و هكذا(الزيات ف.، 2001).

**3- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات:**

**الجدول رقم (01): المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات**

| المفهوم | صاحب التعريف | التعريف |
|---|---|---|
| الذات | علاء الدين كفافي | تتكون بالدرجة الأولى من مجموعة الأحكام و التقييمات التي يصدرها المحيطون بالفرد منذ الصغر عنه و عن سلوكه فهي تفاعل مستمر بين الكائن و البيئة التي يعيش فيه(الكفافي، 1989) |
| النفس | ويليام جيمس | يعتبر أن النفس تعني المظاهر الروحية و المادية و الاجتماعية أما الميول و القدرات العقلية فكان يرى أنها تندرج تحت النفس الروحية و اعتبر الممتلكات المادية بمثابة النفس المادية أما التقدير و الاعتبار المدركين يشكلان النفس الاجتماعية. |
| الأنا | ألبورت | اهتم بمفهوم الذات و ترجمها بالأنا حيث ربط علاقة النفس المتبادلة ربطا متقنا على اعتبار أنها شيء ما و عملية من العمليات . و يطلق ألبورت على الأنا أنها وظيفة النفس. |
| الهوية | بيرك | ذكر بيرك أنه عندما يدرك المراهقون ما لديهم من معتقدات على أنفسهم من خطط طويلة الأمد فإنهم ينتقلون نحو وحدة الذات الضرورية لبناء هوية ناضجة حيث يتضمن تنمية الإحساس بالهوية .(أحمد ا.، 2004) |

4- **مظاهر الذات** : استطاع علماء النفس التمييز بين ثلاث مظاهر للذات يشير إليها (**جماليحياوي**) عن ويليام جيمس كالآتي:

**4-1- الذات المادية** : تتضمن مختلف المظاهر الجسمية بما في ذلك الملابس وكذا مختلف الممتلكات التي يتمتع بها الفرد.

**4-2- الذات الاجتماعية**: وتشمل الصور الاجتماعية التي يسعى الفرد إلى الوصول إليها والادوار التي يقوم بها اتجاه الآخرين .

**4-3- الذات الروحية**: وتتضمن مختلف القيم والعقائد الراسخة في ذهن الفرد بصفة دائمة كما تتصل بالكفاءة الشخصية للفرد وقدرته على التحصيل المعرفي والاستفادة والخبرة ونمو تفكيره الابتكاري ورأيه في نفسه ومدى رضاه عنها . ومحاولة التدعيم الجانب الخلقي والاعتماد على النفس . فالذات إذن تحتوي على ذات مادية وذات اجتماعية وذات روحية هذه الذات مكملة لبعضها البعض فهي تحتوي على تحقيق وتقبل وتقدير الذات (يحياوي، 2003).

**5- مفهوم تقدير الذات**: يعد تقدير الذات من المفاهيم التي اهتم بها علماء النفس و الباحثين على حد السواء و هذا لأهميته في تكوين الشخصية السوية، وعليه فإنّ كلمة Self_Esteem عبارة عن كلمتين هما:

- Self أي الذات وتصف الخصائص التي يكون عليها الشخص.

_ Esteem هي تقييم لهذه الخصائص والصفات وبالتالي فمصطلح Self_Esteem يعني القيمة التي يعطيها الفرد لنفسه.

**5-1- يعرف دامون Damon**، تقدير الذات بأنه التقييم الفعال لذات الفرد على أساس السمات الإيجابية أو السلبية.

**5-2- يعرف كوبر سميث**: تقدير الذات بأنه الحكم على صلاحية الفرد معبر عنها بواسطةالاتجاه الذي يكنه نحو ذاته فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية ويعبر عنها بالسلوك الظاهر(بظاظو، 2013).

**5-3- يعرفه مصطفى فهمي**: بأنه عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات ويتكون هذا المدرك في اتجاه حاجات الطفولة وخاصة الحاجة إلى الاستقلال و الحرية والقبول والنجاح.(فهمي، 1979)

**5-4- يعرفه أنجلس**: بأنه تقويم صريح لما هو حسن وما هو سيء حيث يبدأ الأطفال بتكوين مشاعرهم الأولية لتقدير الذات منذ الأسبوع السادس في حياتهم وذلك استنادا إلى الكيفية التي يستجيب بها العالم من حولهم لاحتياجاتهم الجسمية والانفعالية( الجوع، البرد، البكاء والخوف) وأثناء مرور الأطفال بمراحل النمو

المختلفة فإنّ تقديرهم لذاتهم يتغير تبعا للكيفية التي يستجيب بها الأشخاص المهمون في حياتهم لاحتياجاتهم وتبعا لدرجة النجاح التي يحققونها في كل مرحلة من مراحل النمو(كريمان ، 2008).

**5-5- يعرف روزنبرج:** تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة أو موجبة نحو نفسه وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع هو عندما يعتبر الفرد نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات أي أن تقدير الفرد لذاته يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية و تقييم الآخرين له(Rosenberg, 1979).

**6- المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات:**

**الجدول رقم (02): المفاهيم المرتبطة بتقدير الذات**

| المفهوم | صاحب التعريف | التعريف |
|---|---|---|
| تقدير الذات | / | يهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة و إصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها.(الحافظ، 1982) |
| الذات | / | يشمل مفهوم الشخص و آرائه عن نفسه بمعنى ما يكونه عن ذاته. |
| تحقيق الذات | / | الشخص الذي يعمل بكل طاقاته و يستفيد من كل إمكانياته مقبل على الحياة متفتح الذهن يسعى إلى تطوير نفسه و تنميتها(عصام، 2009) |
| مساعدة الذات | / | بعد تطوير مهارات ضبط الذات فإن على الفرد أن ينقل هذه المهارات إلى البيئة التي يتفاعل معها لضبط سلوكياته الشخصية في مواقف متنوعة فهناك برامج عملية يستخدمها الفرد لخفض القلق و الاكتئاب و غيرها من المشكلات (فرج، 2007) |
| تقييم الذات | / | أي أن كل صفة من الصفات التي يتضمنها مفهوم الذات لها ناحيتان : الأولى هي المحتوى و الثانية المستوى و بهذا نستطيع أن نقول لا يوجد مفهوم للذات لا يتضمن تقديرا أو تقييما للذات بدرجة أو بأخرى. (فرج، 2007) |
| توكيد الذات | / | يشير هذا المفهوم إلى حرية التعبير الانفعالي و حرية الفعل سواء كان في الاتجاه الإيجابي الدال على التعبير عن الأفعال و التعبيرات الانفعالية الدالة على الاستحسان أو في الاتجاه السلبي الدال على التعبير عن الرفض و عدم التقبل |
| تقبل الذات | / | و هو جزء مهم في مفهوم الذات حيث يقدر الفرد ذاته و يقبلها بشكل مشروط و غير مشروط و يكون على الأقل استخداما لوسائل الدفاع. (محسن، 2016) |

– من خلال التعاريف السابقة وتوضيح بعض المفاهيم ذات الصلة بالموضوع، يمكننا القول بأن تقدير الذات هو دعامة أساسية للشخصية وإثراء وتعبير عن رصيدها المعرفي وكيانها الوجداني ونشاطها السلوكي ولعل خير تعريف لتقدير الذات هو: مقدار حبّ المرء لذاته وما يشعر به من أهمية وقيمة تجاه نفسه.

**7– العوامل المؤثرة في تقدير الذات:**

تتداخل عدة عوامل في تحديد موقف الفرد من نفسه وتقييمه لذاته، ولذلك فإنّ أيّ تأثّر بالعوامل الاجتماعية والجسمية والنفسية يؤدّي بالشّخص إلى حالة عدم توافق ولعل أهمّ هذه العوامل يمكن تصنيفها إلى ثلاث فئات متداخلة وهي:

**7–1– عوامل ذاتية:** وتشمل المتغيّرات التّالية:

**7–1–1_ صورة الجسم:** ذكر **دويدار1999** أن صورة الجسم تتمثل في التطور الفسيولوجي مثل الحجم، سرعة الحركة، حركة الأداء والتنافس العضلي، ويختلف هذا حسبنوع الجنس والصورة المرغوب فيها، إذ يتبين أنه بالنسبة للرجال يعود رضا الذات إلى البناء الجسماني الكبير وإلى قوة العضلات، بينما يختلف الأمر عند المرأة فكلما كان الجسمأصغر من المعتادإلى حدّ ما،فإنّ ذلك يؤدي إلى الرّضا و الراحة.

**7–1–2_القدرة العقلية:** أورد **زهران1997** أنّ موقف الفرد وتقييمه لذاته ينمو إذا كانت قدراته العقلية تمكنه من أن يقيم خبراته فالإنسان السوي ينموا لديه بصورة أفضل أما غير السوي فهو لا يستطيع أن يقيم خبراته.

**7–1–3_ مستوى الذكاء:** ذكر زهران 1997 أن الشخص الذكي تكون له درجة كبيرة من الوعي و البداهة و فهم الأمور لذلك فهو ينظر لنفسه بشكل أفضل من الشخص قليل الذكاء بالإضافة إلى الأحداث العائلية حيث يعمل الذكاء على إعطاء نظرة خاصة للفردحول ذاته.

**7–2– عوامل اجتماعية:**

**7–2–1– المعايير الاجتماعية:**هذه الأخيرة لها تأثير واضح وجلّي في تقدير الفرد لذاته، وفي صورة الجسموالقدرات العقلية وهذا ما توصل إليه **الأشول1999**، أنّ نمو هذا التقدير للذّات، والرضا عنها يختلف عند الجنسين، كما ذكر **زهران1977** أن الرضا عن الذات في هذه الحالة يعتمد على كيفية قياسه للمظاهر التي يكتشفها والتوافق مع هذه الظاهرة.

**7–2–2– الدور الاجتماعي:** يؤثر الدور الاجتماعي في تقدير الذات من خلال التفاعلالاجتماعي وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية و أثناء تحرك الفرد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه فإنه عادة يوضع في أنماط من الأدوارالمختلفة منذ طفولته وأثناء تحركه خلال الأدوار ويتعلم أن يرى نفسه كما يرى زملاءهفي المواقف الاجتماعية المختلفة وفي كلّ منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعاتالسلوكية التي يربطها الآخرون بالدور.

**7-2-3-التفاعل الاجتماعي:** إنّ التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرةالسليمة عن الذات الموجب، وإنّ نجاح التفاعل الاجتماعي يزيدمن نجاح العلاقات الاجتماعية ويؤدي إلى زيادة نجاح التفاعل الاجتماعي. (التربية، 2016)

**7-2-4- اللغة:** إنّ تطور اللغة يساعد في رفع تقدير الفرد لذاته حيث إن الطفل عندمايستعمل صوته ويسمع نفسه يتحدث فإنه يثير نفسه فضلا على إثارته الآخرين، وبذلك يستطيع أن يتفاعل مع كلماته الخاصة ويبدأ تفكيره بها.

**7-2-5- المدرسة:** تعتبر الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية التي ترفع من تقدير الفرد لذاته أو تخفضه حيث يمر الفرد بخبرات و ظروف و مواقف و علاقات جديدة . فيكون صورة جديدة عن قدراته الجسمية و العقلية وسماته الاجتماعية والانفعالية متأثرا بالمواصفات التي يصفها الآخرون لذاته.

**7-2-6- الأسرة:** إنّ الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه وترفع من تقديره لذاته هي نتاج أنماط التنشئة الأسرية والاجتماعية والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب ولعل أهم هذه المصادر أساليب التنشئة الأسرية، ويشير **السرطاوي (1996)** إلى أنّ الأسرة والمدرسة تلعبان دورا كبيرا في تقدير الفرد لذاته حيث تقوم الأسرة بالتنشئة الاجتماعية للطفل و توفر الرعاية الشاملة له و من خلالها تنعكس نظرتها على سلوك الطفل و تصرفاته .

**7-2-7- جماعات الزملاء و رفاق اللعب و الأصدقاء و زملاء المهنة:** تلعب هذه الجماعات دورا هاما في التأثير على تقدير الفرد لذاته فنظرة الأقران للفرد وتقديرهم له يحدد إلى حدّ ما فكرته عن نفسه فهذه التقويمات العاكسة إن كانت مقبولة فإنها تؤدّي إلى استحسان الفرد لنفسه وإن كانت غير مقبولة فإنّه ينتقص من نفسه وينمّي تقديرا سلبيا عن ذاته. (إبراهيم أ.، 1987)

## 7- أهمية تقدير الذات:

إنّ التقدم التحصيلي للفرد في المدرسة يتأثر بمفهومه عن ذاته ومدى تقديره لذاته الأكاديمي فأصحاب المفهوم الإيجابي عن الذات والذين يقدرون أنفسهم تقديرا عالياأو معقولا يحققون إنجازات مدرسية أفضل من الآخرين من ذوي التقدير المنخفض للذات أو أصحاب المفهوم السالب للذات.

**8-1-** يرى **كفافي2009** أنّ مفهوم تقدير الذات له تطبيقات مهمة في السلوك فالأفراد ذوي التقدير المرتفع للذات يميلون إلى أن يكونوا واثقين من أنفسهم ومستقلين ومتحملين للمسؤولية في حين أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يحتمل أن يكونوا اعتماديين و متشائمين و شكاكين و قلقين غير واقعيين و غير قادرين على تقبل المساعدة مع الآخرين عندما يكونون في حاجة إليها.

**8-2-**كما يرى **رانجيت سينج 2005** أن تقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتنا فهو يؤثر على مستوى أدائنا في العمل و على الطريقة التي نتفاعل بها مع الناس و في قدرتنا على التأثير على الآخرين و على مستوى صحتنا النفسية .

**8-3_ ناتانيا لبراندين** و هو عالم نفس ممارس و رائد في مجال تقدير الذات يقول: (من جميع الأحكام التي تصدرها في حياتنا ليس هناك حكم أهم من حكمنا على أنفسنا ). باختصار تقدير الذات هو مفتاح النجاح(ريزنر، 2005)

**9_ مستويات تقدير الذات:** هناك مستويان لمفهوم تقدير الذات يتميز كل مستوى بخصائص تؤثر بدرجات متفاوتة على شخصية الفرد و سلوكه. و بالتالي على حياته التفاعلية في المجتمع و هيكالتالي:

**9-1- المستوى المنخفض لتقدير الذات:** ذكرت **بوزقاق2006** أن الأسرة المضطربة من شأنها أن يكون تقدير الذات منخفض عند أبنائها و يلاحظ الباحثون في العلاقات الأسريةأن تقدير الذات المنخفض لا يؤثر على الوالدين فحسب بل ينقل إلى أطفالها الصغار و كأنه يورث إليهم و في معظم الأحيان لا يستطيع الوالدين منخفضو التقدير لذاتهم أن يمنحوا الآخرين التقدير و الثقة و الاحترام. كما ذكرت أن المميزات الخاصة لصاحب تقدير الذات المنخفض هي: عدم الكفاءةو عدم الثقة بالنفس و انعدام القدرة على تحقيق النجاح كما أنهم يوصفون بأنهم أقل تحكما في أمورهم.

**9-2- المستوى المرتفع لتقدير الذات:** ذكرت **بوزقاق2006** أنه توجد لدى عامة البشرالحاجة الملحة للشعور بالدفء و الحب و الاحترام و التعاطف و التقبل من الآخرينو خاصة من أولئك الذين يمثلون أهمية في حياتنا كالوالدين و تبقى هذه الحاجة للتقدير الإيجابي نشطة طوال الحياة و يتمثل التقدير المرتفع للذات في احترام الذات و تقديرها . فيتميز بالثقة في النفس كما أن هؤلاء الأفراد ينظرون إلى أحاسيس الآخرين و اتجاههم بمنظور إيجابي و يميلون أكثر إلى حب الغير و يلتمسون العون في التدعيم الذاتي. (سميرة، 2006)

8- **النظريات المفسرة لتقدير الذات:** و من بين النظريات التي حاولت تفسير تقدير الذات مايلي :

**10-1- نظرية روزنبرج:** من أوائل النظريات التي حاولت تفسير تقدير الذات و ذلك منخلال دراسة نمو و ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته و سلوكه من خلال العواملو المعايير السائدة في المجتمع المحيط بالفرد كالعامل الاجتماعي و الاقتصادي و الديانة و ظروف التنشئة الاجتماعية .و اهتم **Rosenberg** بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذاتهم . و وسع دائرة اهتمامهبعد ذلك حيث اشتملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة . كما اهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقييم الفرد لذاته. و وضع **Rosenberg** ثلاثة تصنيفات للذات كما يلي:

- **الذات الحالية ( الموجودة)**: و هي كما يرى الفرد ذاته و ينفعل بها.
- **الذات المرغوبة**: و هي الذات التي يحب أن يكون عليها الفرد .
- **الذات المقدمة**: و هي صورة الذات التي يحاول الفرد أن يقدمها و يوضحها للآخرين. (Rosenberg، 1979)

- مما سبق نستطيع أن نقول أن نظرية **روزنبرج** اهتمت بتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج و المراهقين البيض. اعتبر أن تقدير الذات يعكس اتجاه الفرد نحو نفسهو طرح فكرة أن الفرد يكون اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها و ما الذات إلا أحد هذه الموضوعات.

**10-2- نظرية كوبر سميث**: أجرى **Cooper Smith** دراسته لتقدير الذات علىأطفال ما قبل المدرسة الثانوية و قد ميز بين نوعين من تقدير الذات هما:

- **تقدير الذات الحقيقي**: و يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.
- **تقدير الذات الدفاعي**: و يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم ليسوا ذوي قيمة.و لكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور و التعامل على أساسه مع أنفسهم و مع الآخرين فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق . و يفترض سميث **Smith** أن هناك أربع محددات لتقدير الذات و هي: النجاحات. القيم. الطموحات. الدفاعات (الكفافي، 1989).

- نستطيع القول أن كوبر سميث يرى ظاهرة تقدير الذات أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات . كما تتضمن ردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية.

**10-3_نظرية روجرز**: جعلت نظرية **Rogers** من الذات جوهر الشخصية و تؤكد المجال السيكولوجي و ترى أنه منبع السلوك كما ارتكزت على عمق خبرته في الإرشاد و العلاج النفسي و خاصة في الطريقة التي ابتدعها في العلاج النفسي و هو العلاج المتمركز حول الذات و بالنسبة لهذه النظرية فإن الذي يحدد السلوك ليس المجالالطبيعي الموضوعي و لكنه المجال الظاهري (( عالم الخبرة)) الذي يدركه الفرد نفسه فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد سلوك الفرد إزاء الموقف.

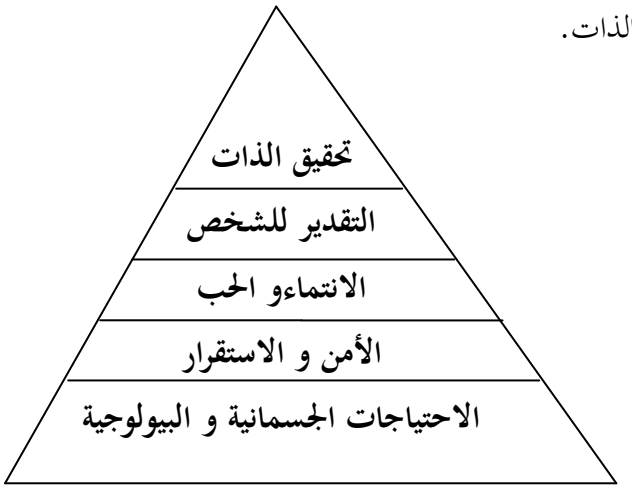
- و هنا يمكن القول أن كارل روجرز ينظر لتقدير الذات على أنه سلسلة متصلة من عالية جدا إلى منخفضة جدا فالشخص الذي يتمتع بقيمة عالية لذاته . تكون لديه ثقة و مشاعر إيجابية تجاه نفسه أو نفسها . و يواجه تحديات في الحياة و يتقبل الفشل و التعاسة في بعض الأحيان . ومنفتح مع الناس بعكس الشخص ذو القيمة الذاتية المنخفضة يكون دفاعيا و حارسا معالآخرين .

**10-4- نظرية زيلر**: يعتقد **Zeller** أن تقدير الذات يحدث في معظم الأحيان فيالإطار المرجعي الاجتماعي بمعنى أن الفرد يقيم ذاته بناء على المرجعية الاجتماعية و أن تقدير الذات هو تقدير الفرد لنفسه و يلعب دور الوسيط بين الذات و العالم الواقعيو لذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الفرد الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك (كامل م.، 2018).

– تقدير الذات طبقا لزيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية و قدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. و لذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه .

**10-4- نظرية إبراهام ماسلو**: **Ibraham Maslow Theary** لقد وضع ( **ماسلو**) نظريته في هرم الحاجات و التي تقوم على أساس أن الحاجات لا تتساوى في أهميتها بالنسبة للإنسان و بالتالي لا تتساوى في قوتها الدافعية و في إلحاحها طلبا للإشباع. و لكي يصور ( **ماسلو**) هذا التدرج افترض أن الدوافع يمكن تصنيفها و ترتيبها في مستويات تقع على شكل هرم متدرج فالحاجات في قاعدة الهرم و المنتسبة إلى مستوى أدنى تدل على قوتها و أهميتها و أنها الأولى بالإشباع بينما الحاجات المنتسبة إلى مستوى أعلى تدل على ضعف إلحاح الحاجة إليها . و لكي يصل الفرد إلى قمة الهرم ( الحاجات العليا) فلابد أن يكون قد أمن إشباع حاجاته الأولية و التي تقع قبلها في التدرج الهرمي و متى ما وصل الفرد إلى إشباع حاجاته العليا في قمة الهرم فهذا دليل على درجة رقيه و مدى تحقيقه لذاتيته . (الرفاعي، 1982)

– من خلال هذا الطرح يؤكد ماسلو أن للناس احتياجات ذات ترتيب أدنى يجب عليهم قضاؤها عموما قبل أن يستطيعوا تحقيق الاحتياجات ذات الترتيب الأعلى . و يرى أنها حالما تقضى هذه الاحتياجات يصبح الفرد جاهزا لتحصيل تحقيق الذات.




**شكل 1: هرم ماسلو في تنظيم الحاجات**

**خلاصة الفصل:**

في ضوء ما تقدم يبدو أن تقدير الذات هو التقييم العام الذي يكونه الفرد نحو ذاته فيالمجالات الاجتماعية والشخصية و الأكاديمية فإن إحساس الفرد بتقدير الآخرين له يساعده في رفع تقديره لذاته و على العكس فعندما يحرم الفرد من التقدير من طرف الآخرين سواء في المنزل أو الشارع أو في المدرسة فإن هذا يؤدي به إلى العزلة والوحدة أو الانحراف و بالتالي يخفض تقديره لذاته.

وخلاصة القول أن الذات تنمو و تتحقق من خلال اتصالات و خبرات الفردالاجتماعية فمن خلال تفاعله مع الأوساط سواء الأسرية أو الاجتماعية أو المدرسةيقدر الفرد ذاته سواء بالسلب أو الإيجاب .

# الـفـصـل الـثـالـث

# صعوبات تعلم مادّةالرياضيات

- تمهيد
1- مفهوم صعوبات التعلم
2- أسباب صعوبات التعلم
3- تصنيف صعوبات التعلم
4- مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات
5- مؤشرات صعوبات تعلم الرياضيات
6- أنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات
7- خصائص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات
8- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم
9- تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات
10- علاج صعوبات تعلم الرياضيات
- خلاصة الفصل

**تـمـهـيـد:**

يتكون القسم التعليمي من مجموعة من المتعلمين الذين يتلقون أساليب تربوية مختلفة ولكل واحد منهم نمط تفكير معين. الشيء الذي يؤكد وجود فوارق فردية. وكل من لا يسعفه الخط ولايستجيب للمعايير المدرسية يعتبر مختلفا .وقد يوصف من ذوي الاحتياجات الخاصة. وبالأخص أولئك الذين يعانون صعوبات تعليمية.حيث يعتبر سوء الأداء الدراسي من المشاكل الهامة التي تواجه المؤسسات التربوية .

وقد يرافق التلميذ مدى الحياة وتحتاج تفهم ومساعدة مستمرة خلال سنوات الدراسة من الابتدائي إلى الثانوي وما بعدها. ويترتب على معانات شخص مامن صعوبة التعلم أنه يصبح في حالة من التأخر يتعلق بالعديد من المهارات الأساسية مثل تعلم الكتابة والقراءة والرياضيات ومهارات مختلفة هو في غاية الاحتياج لها لكي يتمكن من الاستمرارية بنجاح في العملية التعليمية .

ونخص بالذكر في هذا الفصل الحديث عن الصعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية. لما لها من أهمية في باقي المراحل الأخرى من حياة التلميذ.

**1- مفهوم صعوبات التعلم:**

**1-1- لغة:**

- صعوبات: جمع صعوبة معناها المانع والعائق
- التعلم: من تعلم أي أتقن (المنجد الإعدادي، 1982)

**1-2- اصطلاحا:**

**1-2-1 تعريف اللجنة الوطنية:** ترى بأن مصطلح الصعوبات التعليمية يعود إلى مجموعةمتباينة من الاضطرابات التي تظهر من خلال صعوبة في اكتساب القدرات السمعية والكلامية و القرائية والكتابية و التحليلية والحسابية واستخدام هذه القدرات . وهي داخلية ترجع إلى ظروف كامنة في الفرد ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي. (معوض، 2004)

**1-2-2_ تعريف صعوبة التعلم للحكومة الاتحادية الأمريكية:** أصدرت الحكومة الاتحاديةالأمريكية القانون رقم الفئة.4.9.142 أغسطس 1977 والذي حدد هذه الفئة بأنهم الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو اكثر من العمليات الأساسية التي تتطلب فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة ,ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع. أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو في أداء العمليات الحسابية وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك أو إلى إصابة في المخ أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط أو إلى عسر القراءة أو حبسة الكلام النمائية .(يحي، 2006)

**1-2-3_ يعرف كيرك 1963:** صعوبات التعلم على أنها تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام واللغة والقراءة و التهجئة والكتابة و العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو مشكلات سلوكية باستثناء الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي أو تخلف عقلي أو الحرمان الثقافي. (عوين، 2014)

**1-2-4_ عرفت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم:** بأنها مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الارتباطات والتي تعبر على نفسها من خلال صعوبات نمائية دالة تؤدي إلى صعوبات في اكتسابو استخدام قدرات الاستماع أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية .(غني، 2010)

**1-2-5_ تعريف باتمان 1965:** جاء تعريف باتمان لاستكمال النقائص التي ظهرت في تعريف كيرك . فأشار لذوي صعوبات التعلم على أنهم هؤلاء الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط بالاضطرابات الأساسية في العملية التعلمية . قد تنشأ عن الاختلال

الوظيفي للجهاز العصبي المركزي في حين أنها لا ترتبط بالتخلف العقلي العام أو الاضطراب الوجداني أو الثقافي أو غياب الحواس .(الخطاب، 2006)

**1-2-6_ تعريف مايكل باست 1963**: يعرف صعوبات التعلم على أنها عبارة عن اضطراباتنفسية عصبية في التعلم وتحدث في أي سن تنتج عن انحرافات الجهاز العصبي المركزي وقد يكون السبب راجع إلى الإصابة بالأمراض أو التعرض للحوادث أو لأسباب نمائية . (القاسم، 2000)

**1-2-7_ تعريف هلاهان وكوفمان 1976**: لقد تطرق الباحثان في هذا التعريف إلى وصف ذوي صعوبات التعلم بقولهم أن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم هو ببساطة ذلك الذي لايستطيع أن يصل إلى كامل إمكانياته الكامنة .(سيسالم، 1992)

- من خلال التطرق لبعض التعاريف التي تخص صعوبات التعلم يمكننا القول أن هذه الأخيرة مصطلح عام يصف التحديات التي تواجه الأطفال ضمن عملية التعلم و رغم أن بعضهم يكون مصابا بإعاقة نفسية أو جسدية إلا أن الكثيرين منهم أسوياء. لكنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل العمليات السابقة.

**2- أسباب صعوبات التعلم**: أشار السرطاوي و آخرون 1995 إلى أن صعوبات التعلمتعود إلى العوامل التالية:

**2-1- عوامل فردية** : و هي المتعلقة بالفرد منذ تكوينه و نشأته و نمو خصائصه الجسمية وقدرته العقلية و سماته الشخصية و يمكن إجمالها في ما يلي :

**- الوراثة**: لقد ثبت في بعث الدراسات على عائلات الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أنه مثل هذا النوع منتشر بين تلك العائلات.

**- الخلقة و الجبلة**: وهي سمات ترجع إلى عوامل كيميائية داخل الرحم أو طفرات وراثية أو إلى عوامل مرضية. أو تحول صفات متنحية إلى سائدة أو تنحيصفات سائدة مما قد ينتج عنه صفات مرضية خاصة في وظائف الجهاز العصبي المركزي. الذي يلعب دورا هاما في عملية التعلم. إذ أن عيوب في نمو مخ الجنين و إصابات الدماغ قبل و أثناء أوبعد الولادة تؤثر سلبا على الوظائف الفكرية و اللغوية للدماغ.

**- تأخر في النضج**: إن التأخر في بعض مجالات النمو قد ينشأ عنه عند بعض الأطفال صعوبات في التعلم وهذا من الأسباب التي ترتبط بالتلميذ ذاته حيث يرجع بعض الباحثين أسباب صعوبات التعلم إلى أسباب نورولوجية للدماغ أو بمسببات لها تأثير سلبي على النمو السليم للدماغ وعمله وبالتالي تؤثر على السلوك والتعلم و على النضج العقلي والجسمي.

**- الغدد**: إن اضطراب إفرازات الغدد النخامية والدرقية وجارات الدرقية يمكن أن يؤثر سلبا في نمو الجهاز العصبي المركزي مما يترتب عليه حدوث صعوبات التعلم .

**2-1- العوامل البيئية:** وهي العوامل الخاصة بالوسط الذي ينشأ فيه الفرد وينمو وأبرزها :

_ **البيئة البيولوجية (الرحم):** وتشمل صحة الجنين و الأم وللتدخين والخمول وبعض العقاقير أثناء الحمل وسوء التغذية الشديد أثر على النمو السليم للجنين .

_ **البيئة الاجتماعية أو الثقافية:** كالأسرة وحجمها وتركيبها وعدد الإخوة .

**2-3_ العوامل الفردية البيئية:** وهي عوامل تتفاعل فيها العوامل الفردية والبيئية وتشمل : عمر الوالدين _ نوع الولادة _ تعرض الطفل للأمراض والحوادث _ الإعاقات _ التغذية والنضج والتعلم

**2-4_ العوامل الوجدانية والدافعية:** وهي العوامل التي لا يرجع السبب فيها إلى أحد العوامل السابقة ويعتمدالخبراء والأخصائيون و الأطباء لتمييز صعوبات التعلم من حالات الإعاقة الأخرى على محاكاة يجب توفرها قبل تشخيص الطفل بذوي صعوبات التعلم أم لا.(بلقاسم، 2016)

**2-5- عوامل تربوية:** يتطلب النجاح المدرسي في العمليات التربوية داخل الصف التفعيل أطراف العملية التعليمية من الطلاب والبيئة الصفية و المعلمون وطرق التدريسالمستخدمة من قبل المعلم والوسائل التعليمية المساندة المتوفرة في الصف فيعتمد نجاح الأطفال بصورة عامة و أطفال صعوبات التعلم بصورة خاصة على مقدار الانسجام و التفاعل بين هذه الأطراف عموما فكلم ازداد تفاعل الطالب مع أطرافالعملية التربوية بصورة إيجابية ازداد تعلمه في حين إذا انخفض تفاعله في البيئة التعليمية بصورة سلبية انخفض مستوى تعلمه .(آخرون، 2003)

**3- تصنيف صعوبات التعلم:** يكاد يكون هناك اتفاق بين المتخصصين و العاملين في مجال صعوبات التعلم على تصنيف هذه الصعوبات تحت تصنيفين رئيسيين هما:

**3-1_ صعوبات التعلم النمائية:** وهي الصعوبات التي تتعلق بالوظائف الدماغية و بالعمليات العقلية و المعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي.

**3-1- صعوبات التعلم الأكاديمية:** و تشمل عدة تعاريف من بينها :

_ صعوبات التعلم الأكاديمية: هي انخفاض في التحصيل الدراسي و هو السمة المميزةللأطفال الذين يعانون من صعوبات خاصة في التعلم . فلا وجود لصعوبات تعلم أكاديمية دون وجود مشاكل مدرسية حيث تربط إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية و العلاقة بينهما هي علاقة سبب و نتيجة .

_ هي نتيجة للقصور في عمليات التفكير، الإدراك، الانتباه، و التذكر حيث يتعرض الطفل إلى صعوبات في القراءة و الكتابة و التهجئة و التعبير الكتابي وكذا العمليات الحسابية ، و هذا ما سنخص بالذكر و التعمق فيه في هذا الفصل بالحديث عن صعوبات تعلم الرياضيات (أحمد ع.، 2008).

**4- مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات :**

**4-1-** يعتبر **لهينشن** وهو أول من استخدم مصطلح ديسكلكوليا للإشارة إلى اضطراب القدرة الرياضية المرتبطة بضمور المخ و افترض أنه ناتج من تلف المخ. و من هنا ظهرت عدة تعاريف لصعوبات تعلم الرياضيات منها:

**4-2- مجدي عزيز 2008**: ذكر بأن صعوبات تعلم الرياضيات هي كل صعوبة تعيق التلميذ للوصول إلى الحل السليم في خطوة من خطوات الحل . كما أنها عبارة عن عدم القدرة على اكتساب المفاهيم الرياضية و المهارات و الإجراءات . (إبراهيم م.، 2008)

**4-3- إسماعيل صادق 2001**: أشار إلى صعوبات تعلم الرياضيات على أنها عدم قدرة التلميذ الذي يتميز بمستوى ذكاء متوسط على النجاح في الرياضيات . و هي مصطلح يعبر عن عسر أو صعوبات في:

- استخدام و فهم المفاهيم و الحقائق الرياضية .
- الفهم الحسابي و الاستدلال العددي و الرياضي.
- إجراء معالجة العمليات الحسابية و الرياضية. (صادق، 2001)

**4-4- يرى جودي جراي 1998**: أن التلميذ الذي يعاني من صعوبة في تعلم الرياضيات هو تلميذ لديه صعوبات في:

- عملية فهم المفاهيم الرياضية.
- عدم القدرة على تطبيق و توظيف المفاهيم الرياضية .
- الصعوبة في اكتساب المفاهيم الرياضية.
- الصعوبة في أداء المهارات الإجرائية

**4-5- حسن الجندي 2004**: يرى أن التلميذ يكون لديه صعوبة في تعلم الرياضيات إذا كان لديه واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية:

- صعوبة في فهم القيمة المكانية.
- صعوبة في إجراء العمليات الحسابية الأربعة
- صعوبة في فهم ما تشير إليه الرموز الرياضية

و يقاس ذلك من خلال مجموعة من الاختبارات التشخيصية التي تشمل : الأعداد و العد و القيمة المكانيةو العمليات الحسابية الأربعة و المسائل الرياضية.

**4-6- الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع المعدل للاضطرابات النفسية**:يرى أن صعوبات تعلم الرياضيات تتمثل في:

- انخفاض القدرة الحسابية كما تقيسها الاختبارات المقننة المطبقة بشكل فردي.
- الاضطراب في أ يعيق بدرجة ملحوظة تحصيله الدراسي
- صعوبات القدرة الحسابية في حالة وجود قصور حسي(صالح، 2016)

_ من خلال التعاريف نستطيع القول أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم تلاميذ يتميزون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط و يظهرون تباينا دالا بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) و بين أدائهم الفعلي (كما يقاس باختبارات التحصيل) كما أن لديهم مشكلات في بعض العمليات المتصلة بالتعلم مع استبعاد ذوي الإعاقات العقلية أو الحسية أو المضطربين انفعاليا.

**5- مؤشرات صعوبات تعلم الرياضيات** :يوجد العديد من المؤشرات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات منها:

**5-1_ ضعف أو سوء الإعداد السابق لتعلم الرياضيات:** إن عملية التحصيل في مجال الرياضيات عملية تراكمية فهي تقوم أولا على الإلمام بأساسيات المعرفة الرياضية التي تقوم بدورها على فهم و استيعاب و إدراك المسائل المكانية و المسافات و الأشكال و الزمن فعندما يطلب من التلاميذ أداء بعض الواجبات المدرسية التي تتطلب هذه المهارات أو الخبرات فإنهم يعجزون عن أدائها و يتراكم لديهم الإحساس المستمر بالعجز أو الصعوبة.

**5-2_ صعوبة الترميز الرياضي للمواد المحسوسة** : يعاني العديد من الأطفال صعوبات ملموسة في الترميز الرياضي للمواد أو المسائل اللفظية التي تتناول مواد محسوسة .

**5-3_ صعوبات في فهم هذه الرموز والتعبير الكتابي عنها:** فهم يظهرون اضطرابا في بعض المعرفة والحقائق والمفاهيم الرياضية المتعلقة بالإجراءات الشكلية التي يتم التعبير عنها من خلال المعادلات الرياضية . وهؤلاء الأطفال يحتاجون إلى العديد من الخبرات المتكررة المتنوعة والعديد من المواد المحسوسة المتباينة لجعل هذا الرابط قائما أو ناجحا قويا و راسخا و الواقع أن هذا النمط من الصعوبات هو أكثر أنماط صعوبات تعلم الرياضيات شيوعا في مدارسنا ولدى طلابنا بدءا بتلاميذ المرحلة الابتدائية و انتهاء بطالب المرحلة الجامعية بسبب :

- ضعف التطبيقات الرياضية التي تقدم لهم .
- عدم التمييز بين التدريبات والتطبيقات .
- ما يقدم في مدارسنا هو نوع من التدريبات التي تفتقر الى تطبيقات حياتية على المواد محسوسة و متنوعة (فتحي، 2002)

**5-4_ اضطراب في ادراك العلاقات المكانية:** إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات لديهم اضطرابات ملموسة في إدراك العلاقات المكانية . فقد وجد أن هؤلاء الطلبة يبتعدون عن الأنشطة التي تنمي

لديهم الإحساس بالفراغ والحجم والمسافة و أكبر من أو أصغر من .....الخ. وذلك بسبب ارتباكهم و اضطرابهم وعدم تمييزهم بين هذه المفاهيمكالافتقار إلى التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالأشكال الهندسية الرياضية

- ضعف أو صعوبة بالغة في إدراك معنى الأرقام.
- صعوبات في التمثيل المعرفي التصوري للأشكال .
- صعوبات في كتابة الأرقام والتعبير عنها و تداخل تراكيبها المكانية على الصفحة (غسان، 2007).

**5-5_ اضطراب القدرة الحركية البصرية والإدراكية البصرية:** نتيجة لهذا الاضطراب فإن الطلبة ذوي الصعوبات تعلم الرياضيات يقعون في الكثير من الأخطاء الحسابية المتصلة بالعد والعمليات الأساسية المتمثلة في الجمع والطرح و الضرب و القسمة والتمييز بين خانات الآحاد والعشرات والمئات وكذلك الكسور .

**5-6_ اضطراب اللغة وصعوبات القراءة:** هؤلاء التلاميذ يجدون صعوبة حل المشكلات الحسابية التي تقدم بقالب لفظي، وفي تفسير المفاهيم أو الألفاظ الرياضية المقروءة بينما يمكنهم حل بعض هذه المشكلات عندما تقدم لهم بصيغة إجرائية مجردة . لذلك توجد ارتباطات قوية بين صعوبات القراءة و خاصة الفهم القرائي وصعوبات حل المسائل أو المشكلات الرياضية . (مصطفى ا.، 1998)

**5-7_ الافتقار إلى المفاهيم المرتبطة بالاتجاه و الزمن:** يعاني كثير من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات من ضعف القدرة على معرفة الزمن و تقديره و كذلك الاتجاهات ( يمين _ يسار _ فوق _ تحت ) و هي تجعلهم غير قادرين على إنجاز المهمات الرياضية. (غسان، 2007)

**5-8_ اضطرابات أو مشكلات الذاكرة:** الطلاب الذين يعانون من هذه الاضطرابات قد يفهمون حقائق النظام العددي و القواعد التي تحكمه و لكنهم يجدون صعوبات في استرجاع عدد من هذه الحقائق بالسرعة أو الكفاءة أو الفاعلية المطلوبة . وتعتبر الذاكرة البصرية من أكثر العمليات المعرفية أهمية بالنسبة للطلبة في تعلم الهندسة خاصة بمختلفأنواعها والتي تتطلب ضرورة تذكرهم لمختلف الأشكال الهندسية(مصطفى ا.، 1998)

**5-9_ قصور في استراتيجيات تعلم الرياضيات:** غالبا ما يلجأ ذو صعوبات تعلم الرياضيات إلى استراتيجيات بدائية في حلهم للمسائل الرياضية كما أنهم أكثر عرضة لارتكاب أخطاء عند استخدام العد لحل المسائل الحسابية وعدم القدرة على التتبع المنطقي في حل المسائل الرياضية في المراحل المتقدمة . فهم يستخدمون طرق عشوائية وغير ملائمة. (أحمد ا.، 2004)

**5-10- اليأس من تعلم الرياضيات أو قلق الرياضيات:** يمثل قلق الرياضيات متغيرا انفعاليا ينشأ عن رد فعلالفرد اتجاه الرياضيات و ربما يرجع منشأ القلق إلى الخوف من الفشل المدرسي أو الخوف من فقد تقدير الذات سواء تقديره لذاته أو تقدير الآخرين له و قد يعيق قلق الرياضيات بعض الطلاب عن حلالمشكلات الرياضية أو المسائل الحسابية كما قد يؤدي إلى تكوين و تنمية اتجاهات سالبة نحو الرياضيات خصوصا و التخصصات عموما.(مصطفى ا.، 1998).

**6- أنواع الأخطاء في تعلم الرياضيات:** من بين الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات نجد:

- الخطأ في الربط بين الرقم و رمزه كأن يطلب منه كتابة رقم 7 فيكتب 9 مثلا.
- الخلط و عدم التمييز بين الأرقام المتشابهة و ذات الاتجاهات المتعاكسة مثل:( 9 . 6) أو ( 61. 16) أو ( 82. 28 )
- الخطأ في اتجاه كتابة الرقم 3 .
- عكس الأرقام أثناء القراءة أو الكتابة مثلا الرقم ( 48) يقرأه ( 84 )
- الخطأ في إتقان المهارات و المفاهيم الحسابية كعمليات الجمع و الطرح و الضرب والقسمة و كذا الخلط في التعامل مع الأرقام حسب مكانها ( آحاد . عشرات. مئات...)

مثلا: يقوم بعملية الجمع وينسى الاحتفاظ بالواحد 27+14=31 أو يكتبها على الشكل :27 +14=311

أو يخلط عملية الجمع بعملية الضرب في وقت واحد 42*5=207 أو يجريالعمليات الحسابية المعروفة بداية من اليسار بدلا من اليمين مثل: 213+194=308 و غيرها .

**7- خصائص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:**

يتميز التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات بخصائص كثيرة قد تكون مرتبطة بالجوانبالعقلية أو الجسدية أو الانفعالية أو السلوكية و غيرها. تتمثل في نقص المفردات اللغوية الخاصة بتعلم الرياضيات ( عجز لغوي ) و العجز في التمييز البصري المكاني يظهر في تبديل اتجاه الأرقام (6/9) و ضعفالتكامل الحسي و العجز في الانتباه الذي يصرف الطفل عن فهم ما يشاهد أ يسمع و يدفعه إلى النشاط الزائد و الاضطرابات الانفعالية كعدم الثقة بالنفس و القلق و الخوف المتكرر و غيرها. و قد ذكر **الكوافحة (2003)**: مجموعة من الخصائص المميزة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات هي :

- يستخدم الطالب استراتيجيات متعددة لحل المشكلات المقدمة.
- تختلف العديد من تلك الاستراتيجيات عن تلك التي تم تدريسها له.
- تؤدي بعض الاستراتيجيات غير المألوفة إلى الحصول على أجوبة صحيحة.
- يعطي الطالب في الغالب أجوبة غير صحيحة رغم كون الحقائق العددية الأولية صحيحة و هذا بسبب الاستراتيجية التي يستعملها و التي تكون مسؤولة عن الإجابات الخاطئة.
- يرتكب العديد من الأخطاء في المسائل الكسرية مقارنة بالمسائل التي تضم أعداد صحيحة.
- يستخدم العديد من طلاب الصف السابع العد في عملياتهم الحسابية على الرغم من افتراض معرفة

الطالب في مثل هذا العمر بالحقائق العددية الأساسية .

- يقوم الطلاب الذين يعانون من ضعف العمليات الحسابية بتطوير إجراءات خاصة بهم عندما ينسون ما درسوه.
- يعرف الطلاب ذوو صعوبات تعلم الرياضيات حقائق أساسية قليلة مقارنة بالطلابالعاديين. (عباس، 2010 / 2011)

**8- النظريات المفسرة لصعوبات التعلم :**

**8-1_ الاتجاه الطبي:** يعتقد المؤيدون للنموذج الطبي أن العوامل الجينية أو الوراثية و العوامل المتعلقة بالإصابات المكتسبة للدماغ و العوامل التي تتعلق بسلامة أداء الدماغ لوظائفه هي العوامل التي تقف وراء ظهور صعوبات التعلم منفردة أو مجتمعة . لذلك شرع الباحثون في السنوات الأخيرة في استخدام الأساليب التكنولوجية المتقدمة لتقييم نشاط المخ بشكل أكثر دقة و تقييم اختلال الأداء الوظيفي النيورولوجيو الفكرة الأساسية التي يقوم عليها النموذج الطبي أن أي خلل يصيب الدماغ من شأنه أن يؤدي إلى ظهور صعوبات التعلم خصوصا العوامل الفيسيولوجية التي يعتقد أن لها دورا بارزا في حدوث صعوبات التعلم (ممادي، 2013)

_ معنى هذا أن الاتجاه الطبي يفسر صعوبات التعلم في ضوء إصابة المخ مستندة في ذلك على المدخل النمائي الذي يفترض أن نمطا واضحا و محددا للنمو العادي أو الطبيعي و أن تتبع تعثرات أو انحرافات منحنى أو خط نمط النمو يمكن أن يكون سببا يقف خلف مشكلات التعلم.

**8-2_ الاتجاه التشخيصي العلاجي:** يستند هذا الاتجاه الى فكرة مفادها أن بعض العمليات السيكولوجية كالذاكرة السمعية والبصرية وبعض مجالات التعلم كالقراءة والرياضيات مثلا قد تتعرض لبعض المشكلات و الأخطاء التي نتعرف بها على مسارها الصحيح . فيتولد عن ذلك ما يعرف بصعوبات التعلم ويمكن للاختبارات والمقاييس النفسية كاختبارات الذكاء أن تقيس المهارات اللغوية و الحركية والتصورية والاستدلالية البارزة لدى التلاميذ وبذلك يتم الكشف عن العمليات السيكولوجية أو المجالات الأكاديمية التي تتعرض للخطأ ومن ثم يتم تقديم البرامج العلاجية المناسبة .(كوفمان، 2008)

**8-3_ الاتجاه السلوكي:** كرد فعل على الاتجاه العصبي أظهرت النظرية السلوكية التي تعتمد في تفسيرها لصعوبات التعلم على الأعراض التي ترتبط بهذه الاخيرة . فركزت في دراساتها على الخصائص التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم لاعتقادها أنه من الصعب تحديد العلاقة بين صعوبات التعلم والعجز العصبي لأنه غير مرئي ويمكن الاستدلال عنه فقط . فهم يرجحون صعوبات التعلم لعدة عوامل منها :

_ **داخلية:** خاصة بالطفل كافتقاره للدافعية للتعلم أو استعماله أساليب معرفية مندفعة لا تتلاءم مع متطلبات حجرة الدراسة فحسب رأيهم عندما تتناسب المهام المدرسية مع الأسلوب المعرفي المفضل للتلميذ فإن هذا الأخير يتمكن من التعلم بشكل جيد.

ـ **خارجية:** مثل الاتجاهات الوالدية السلبية نحو الإنجاز والتحصيل التي تؤثر على الطفل وتجعله غير مبالي بالدراسة مما يؤدي الى انخفاض تحصيله الاكاديمي فتتشكل لديه الصعوبة . كما أن غياب التعزيز الموجب لدعم سلوكيات التلميذ المرغوبة يمكن أن يشكل لدى الطفل أساليب تحصيل خاطئة تنتج عنها صعوبة في التعلم (كامل م.، 1996).

– نستطيع القول أن الاتجاه السلوكي قام على أساس أن أساليب التحصيل الخاطئة و متغيرات السياق الاجتماعيو تاريخ تعلم الطفل تعد من أهم الأمور في اكتساب المهارات الأكاديمية حيث يفترض أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كثيرا ما يأتون من أسر منخفضة المستوى المعيشي و الاجتماعي و الاقتصادي. و بالتالي فإن علاج مشكلات التحصيل لديهم يتم بشكل أفضل عن طريق تعديل الظروف البيئية و التعليمية.

**8-4_ الاتجاه المعرفي:** يقوم الاتجاه المعرفي على افتراض أن الصعوبات التعلم تنتج بسبب. قصور في العمليات المعرفية الأساسية (الانتباه. الادراك. الذاكرة ) لدى التلاميذ .ويعد العجز الوظيفي البسيط والمشكلات الأكاديمية أحد أهم مظاهر هذا القصور باعتباره مؤثرا على المهارات ( الاكاديمية) . فحين يفشل التلميذ في تركيز انتباهه على المهام الدراسية بشكل مناسب وتحويل الانتباه إلى المهام الجديدة فإن هذا يعد أحد أهم مظاهر صعوبات التعلم كما يعاني التلاميذ ذو الصعوبات التعلم من ضعف في القدرة على إدراك المثيرات المختلفة و تفسيرها .(عادل، 2012)

ـ يركز هذا الاتجاه في تفسيره لصعوبات التعلم أن كثيرا من التلاميذ أصحاب صعوبات التعلم ذوي قدرات سليمة و مع ذلك فإن أساليبهم المعرفية غير ملائمة لمتطلبات حجرة الدراسة. و يرون أن الطفل صاحب صعوبة التعلم يختلف عن أقرانه في أساليبهم في استقبال المعلومات و تنظيمها و التدريب على تذكرها فهم يتعلمون بشكل جيد عندما تتناسب المهام المدرسية مع أساليبهم المعرفية المفضلة.

**8-5_ الاتجاه البنائي:** يقوم هذا الاتجاه على أساس مفاده أن التلاميذ يجب أن يقوموا ببناء معارفهم و تنظيمها ذاتيا ويرى أنصار هذا الاتجاه أن التلاميذ سواء كانوا ممن يعانون من صعوبات التعلم او ممن لا يعانون منها يقومون بتكوين وجهات نظرية عن العمل بمفردهم ولذلك فإن من المهام الاساسية التي يجب على المعلم القيام بها هو تقديم المهام التربوية للتلاميذ بشكل واقعي وحقيقي يتضمن تفاعلا اجتماعيا تتم من خلاله عملية التعلم .

ـ وعليه فإن مفتاح تعامل التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حسبرأي أصحاب هذا الاتجاه يتمثل فيجعلهم يقومون ببناء معارفهم خلال المواقف الاجتماعية الحقيقية.(ممادي، 2013)

**9- تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات:**تتضح معالم صعوبات التعلم في الرياضيات من خلال أداء التلميذ عندما يواجه بمسألة حسابية و فيمراحلمتقدمة في مسائل رياضية حيث يستخدم طرقا غير مناسبة في الحل الأمر الذي يجعله ينفر منكل ما له علاقةبالحساب. و من أجل تشخيص هذه الصعوبات يمكن استخدام إجراءات التشخيص العامة التيتستخدم في مجال صعوبات التعلم بصورة عامة مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصية المادة

و ما يتعلق بها و هذه الاجراءات قد تكون رسمية تتم عبر اختبارات مقننة يجريها الخبراء و المختصون. أو غير رسمية يقوم بها معلم الرياضيات أو أولياء الأمور ممن يهتمون بتدني تحصيل ابنهم في الرياضيات و من بين هذه الإجراءات :

**9-1_ تحديد مستوى التحصيل في الرياضيات** : حيث يلجأ المعلم إلى استخدام محتوى المادة التعليمية (الرياضيات) الخاصة بالمستوى الدراسي للتلميذ و يقوم بتصميم اختبار ليجيب عليه التلميذ و بعد تصحيحه يتم تحديد مستواه الفعلي و نوعية الصعوبات التي يعاني منها من حيث أدائه للعمليات الحسابية و مقدار فهمه للحقائق الأساسية و المفاهيم الأولية في الرياضيات.

**9-2_ تحديد التباعد بين التحصيل و القدرة الكامنة:** يتم تحديد هذا التباين من خلال إعطاء التلميذ اختبارات ذكاء و قدرات رياضية تضعه في صف معين ثم إعطائه اختبار تحصيلي في الحساب ثم تقدير مدى الفرق بين درجات التلميذ في الاختبارين. أي هل التحصيل في مستوى قدراته الكامنة أم أنه أعلى أو أدنى منها

**9-3_ تحديد مواقع العجز في العمليات الحسابية في الرياضيات:** يمكن للمعلم أن يتعرف إلى إخفاق الطفل في الحساب عن طريق معرفة الأخطاء التي يقع فيها أثناء أدائه للمهمات الحسابية فعندما يقوم بتحديد الأخطاء التي يقع فيها الطفل فإنه من المؤكد أنه يستطيع تشخيص هذا الأخير و تحديد نقاط الضعف لديه في مادة الحساب و من ثم تحديد نوع البرامج العلاجية التي تتناسب مع حالته.

**9-4_ تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات الرياضيات:** و هنا لا ننسى أثر الصعوبات النمائية لدى الطفل على تعلمه للحساب أثناء عملية التشخيص و المتعلقة بالعمليات النفسية النمائية من ذاكرة و انتباه و تفكير و هي كلها عوامل مؤثرة في صعوبات تعلم الرياضيات . (القاسم، 2000)

**10- علاج صعوبات تعلم الرياضيات** :هناك ارتباط وثيق لا يمكن فصله بين العملية التشخيصية والعملية العلاجية و عليه يمكن عرض عدة طرق و استراتيجيات لعلاج صعوبات تعلم الرياضيات. كما يقول **نبيل عبد الفتاح (2000)**: أن لكل طريقة مبادئها وأسسها و إجراءاتها و يمكن إجمالها فيما يلي:

**10-1_ طريقة التعلم الإيجابي:** وتستند إلى فاعلية التلميذ وعدم سلبيته، وتفاعله مع المدرس والمعلم وقيامه بالأنشطة التعليمية اللازمة .

**10-2_ طريقة التدريس المباشر:** و هو نوع من التعليم الإتقاني يستند إلى التكامل بين تصميم المنهج و طرق التدريس، و يتم بأربع خطوات رئيسية و هي :

- تحديد المهارات الفرعية التي نحتاج إليها لتحقيق الهدف
- رسم خطوات الوصول إلى تحقيق الهدف
- حديد الأهداف الإجرائية من تدريس مقرر الرياضيات من أجل تحقيقها.

**10-3_ طريقة التعلم المسموع (الجهري)**: حيث يطلب من التلميذ فعل الآتي:

- اقرأ المسألة بصوت عال .
- حدد المطلوب بصوت عال
- اذكر المعلومات المتجمعة بصوت عال
- قدم افتراضات الحل و فكر فيها بصوت عال
- توصل إلى الحل بصوت عال
- احسب و اكتب الحل
- اعرف الحل بنفسك و تحقق منه

**10-4- طريقة التعلم الفردي**: و يستند إلى الخطوات التالية :

- فردية التعلم حسب الحاجات التربوية لكل تلميذ
- عدم ثبات زمن التدريس لجميع التلاميذ
- تنويع أسلوب معالجة محتويات المادة
- كتابة المنهج في بطاقات يدرسها التلميذ في الفصل أو المنزل تحت إشراف المعلم و متابعته.

**10-5_ طريقة الألعاب الرياضية**: و هي نشاط هادف ممتع يقوم به التلميذ أو مجموعة التلاميذ بقصد إنجاز مهمة رياضية محددة في ضوء قواعد معينة للعبة مع توفر الحافز لدى التلميذ للاستمرار في النشاط و هي تتميز بزيادة دافعية التلاميذ للتعلم و تحقيق أهداف معرفية كالفهم و التطبيق و أهداف وجدانية تتمثل في زيادة الميل نحو الرياضيات كما تستخدم معينات تساعد على ترسيخ المفاهيم و طرق الحل.

**10-6- طريقة التدريس الشخصي**: و تقوم على الإجراءات التالية:

- تحديد الأهداف العامة للبرنامج العلاجي.
- تحديد الأهداف التعليمية للدروس
- تحليل محتوى البرنامج بتحليل كتاب الرياضيات المقرر بحيث يتضمن (المفاهيم .المهارات.التطبيقات الرياضية ) و إعداد دروس صغيرة. .
- تحديد طرائق التعلم التي تتمثل في:
- التعلم الشخصي الذي يقوم على تمكن التلميذ من الدرس قبل الانتقال إلى الدرس التالي .
- الطريقة التبعية لمسارات التفكير عند التلميذ حتى يصل إلى الحل
- طريقة العرض التفسيرية التطبيقية بمعرفة المعلم

- تحديد الوسائل التعليمية بحيث تتضمن مواد شيقة ملونة
- التقويم المصاحب لقياس تحقق الأهداف التعليمية أولا بأول . و لهذا البرنامج دليل معلم و كراسة أنشطة للتلاميذ.(حافظ، 2000)

**خلاصة الفصل:**

صعوبات التعلم هو مصطلح يعبر عن صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم و الحقائق الرياضية و الفهم الحسابي و الاستدلال العددي و الرياضي و إجراء و معالجة العمليات الحسابية و الرياضية .

و تعتبر صعوبات تعلم الرياضيات أكثر صعوبات التعلم أهمية و شيوعا حسب الدراسات التي تناولناها في هذا البحث حيث أشارت كثير منها إلى أن العديد من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات و صعوبات في تعلم الرياضيات و غالبا ما تبدأ هذه الصعوبات في المرحلة الابتدائية و تستمر حتى المرحلة الثانوية و حسب بعض الدراسات تصل حتى مرحلة الجامعة و انعكاسات ذلك كله على مسيرة الطالب الأكاديمية و حياته اليومية و المهنية.

# الجانب الميداني للدراسة

# الـفـصـل الـرابـع

# الإجـــراءات المنهجيـة المتبعـة

1- المنهج المتبع

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1- عينتها

2-2- أداة الدراسة

2-3- خصائصها السيكومترية

3- الدراسة الأساسية

3-1- عينتها

3-2- إجراءاتها

3-3- الأساليب الإحصائية

- خلاصة الفصل

**- تمهيد:**

حتى يتسنى لأي باحث إتباع خطوات صحيحة خلال إنجازه لبحثه، لابد من التسلح بمنهج معين و طريقة معالجة صحيحة لمعلوماته من خلال أدوات مقننة و موضوعية يستخدمها في الجانب الميداني من بحثه تمكنه من التحكم في موضوع الدراسة و متغيراتها.

**1- المنهج المتبع:**

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الاستكشافي الذي يتميز بالدقة في ذكر خصائص الشيء الموصوف، حيث يعرفه **حسان هشام** بأنه طريقة من طرق التحليل و التفسير بشكل علمي للوصول إلى أغراض محددة لوظيفة اجتماعية معينة. (هشام، 2007)

ويعرفه **ربحي مصطفى** على أنه المنهج الذي يقوم على رصد و متابعة دقيقة للظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو المحتوى و المضمون والوصول إلى نتائج و تعميمات تساعد في فهم الواقع و تطويره. (عليات، 2000)

**2- الدراسة الاستطلاعية:**

و تتم الدراسة الاستطلاعية من أجل التعرف أكثر على المجتمع الأصلي للدراسة و استطلاع الميدان، من خلال التأكد من صحة و صلاحية أداة القياس.( **مقياس تقدير الذات للأطفال**)و ذلك بحساب الصدق و الثبات و لعل من أكثر الأهداف أهمية:

- التعامل مع أفراد العينة و معرفة مدى تجاوبهم مع الأداة .
- استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث و التعرف على العقبات التي تقف في طريق إجرائه .
- التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة.

**2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية:**

اعتمدنا على الطريقة القصدية (العمدية) في اختيار العينة، لأنها من الفئات الخاصة في المدارس العادية و هم فئة ذوي صعوبات التعلم ( الرياضيات خاصة) في مرحلة التعليم الابتدائي السنة الرابعة و الخامسة تحديدا. حددت معدلاتهم في مادة الرياضيات بين ( 5 فما أقل من 10) و ذلك بعد تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات لكلا المستويين و تم استبعاد ذوو الإعاقات البصرية و السمعية والحركية و غيرها. موزعين على أربع ابتدائيات بمنطقة ابن ناصر . كما هي موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (03): خصائص أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية**

| الجنس | المستوى الدراسي | الاختيار من كل مؤسسة | الحجم الكلي للعينة | الابتدائيات التي طبقت فيها الدراسة الاستطلاعية |
|---|---|---|---|---|
| ذكور و إناث | السنة 4 | 7 تلاميذ | 30 تلميذا من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات | ابتدائية هواري بومدين ابن ناصر |
| | السنة 5 | 8 تلاميذ | | ابتدائية عبد الحميد بن باديس |
| | السنة 4 | 7 تلاميذ | | ابتدائية 13 مارس 1962 |
| | السنة 5 | 8 تلاميذ | | ابتدائية العربي تبسي |

**2-2- أداة الدراسة:**

تم تطبيق مقياس تقدير الذات للأطفال المعد من طرف الباحث. مكون من 20 عبارة مقسمة على أربعة أبعاد مختلفة و هي كالتالي:

- البعد الأول من 1إلى 5 : الاتجاه نحو الذات
- البعد الثاني من 6 إلى 10: الاتجاه الاجتماعي
- البعد الثالث من 11 إلى 15: الثقة بالنفس
- البعد الرابع من 16 إلى 20: الاتجاه الدراسي )مقياس تقدير الذات للأطفال(2022 ,

**2-3- خصائصها السيكومترية:** تمثلت الخصائص السيكومترية للأداة في حساب الصدق و الثبات.

**2-3-1- الصدق:** تم الاعتماد في حساب الصدق على:

- **حساب الصدق عن طريق الاتساق الداخلي:**

بما أن المقياس معد من طرف الباحث و قد قام بتطبيقه على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فهو صادق حسب تصحيح الباحث حيث قام بتصحيحه و حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس و بين كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس ، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول أدناه:

**الجدول رقم (04) نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لصاحب المقياس**

| أبعاد المقياس | الاتجاه نحو الذات | التفاعل الاجتماعي | الثقة بالنفس | الاتجاه الدراسي |
|---|---|---|---|---|
| **الاتجاه نحو الذات** | _ | **0.48** | **0.30** | **0.32** |
| **التفاعل الاجتماعي** | **0.48** | _ | **0.32** | **0.36** |
| **الثقة بالنفس** | **0.30** | **0.32** | _ | **0.28** |
| **الاتجاه الدراسي** | **0.32** | **0.36** | **0.28** | _ |
| **المجموع الكلي** | **0.72** | **0.71** | **0.71** | **0.75** |

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن قيم معاملات الارتباط لبيرسون بين أبعاد مقياس تقدير الذات و الدرجة الكلية للمقياس دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.01) و(0.05) مما يعني أنها مرتبطة فيما بينها و هذا يدل على صدق المقياس و صلاحيته لقياس تقدير الذات للأطفال.

**2-3-2- حساب الثبات :**

للتأكد من دقة النتائج قمنا بحساب الثبات وفق نظام (spss) و ذلك باستخدام معاملي الارتباط ألفا كرونباخ و قوتمان ، فكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (05) :

**الجدول رقم (05) حساب الثبات بمعاملي ألفا كرونباخ و قوتمان**

| عدد الأفراد | معامل ألفا كرونباخ | معامل قوتمان | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **30** | **0.50** | **-0.58** | **0.01** |

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن درجات الثبات للمقياس بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية مقبولة بمستوى دلالة 0.01 و بالتالي المقياس ثابت .

- بعد معرفة معامل الثبات ، نستطيع حساب الصدق الذاتي و ذلك بتجذير معامل الارتباط و معادلته:

**الصدق الذاتي=** $\sqrt{\text{الثبات}}$ (الطيب، 1999)

و عليه تكون نسبة الصدق الذاتي ر $=\sqrt{0.58}=\sqrt{0.76}$ و هكذا يكون المقياس صادق و ثابت .

من خلال تناولنا الجزء الخاص بالدراسة الاستطلاعية بإبراز الخطوات الإجرائية لها. بدأنا بالمنهج المتبعو الهدف من هذه الدراسة ثم تطرقنا لوصف العينة و الأداة المستعملة في الدراسة الاستطلاعية، مرورا بخصائصها السيكومترية من حساب للصدق و الثبات بطرق متنوعة وفق برنامج (spss) كان المقياس صادقا و ثابتا . و للحصول على الدقة في النتائج كان من الضروري التركيز على الجانب الكمي للدراسة الذي يتمثل في الدراسة الأساسية.

**3_ الدراسة الأساسية:** بعد تفرغ الباحث من اختيار مشكلة البحث و تحديد أبعادها و منهجها و صياغة أدوات جمع البيانات مسترشدا بأسلوب البحث المحدد الذي يسير وفقه محاولا بذلك جمع أقصى ما يمكن من البيانات ، و إذا لم يتيسر له جمع البيانات عن جميع أفراد المجتمع الأصلي، فإنه يضطر لاختيار عينة(أحمد غ.، 1995).

**3-1- عينتها:** تتكون عينة الدراسة الأساسية من التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات في المستويين سنة رابعة و خامسة من مرحلة التعليم الابتدائي و ذلك في أربع ابتدائيات بمدينة ابن ناصر ، حيث تم اختيار العينة بالطريقة العمدية و ذلك بعد تطبيق اختبار تحصيلي في كلا المستويين في مادة الرياضيات و تم استبعاد عينة الدراسة الاستطلاعية و هذا ما يوضحه الجدول الجدول رقم (06) من خلال النسبة المئوية.

**الجدول رقم (06) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس**

| الجنس | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| **توزيع العينة** | 50 | 50 | 100 |
| **النسبة المئوية** | %50 | %50 | %100 |

يوضح الجدول رقم (06) توزيع أفراد العينة حسب المتغير الوسيطي الجنس(ذكور / إناث) حيث كان عدد الذكور (50) بنسبة مئوية (50 %) كذا عدد الإناث (50) بنسبة مئوية (50 %).

**الجدول رقم (07) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي**

| المستوى الدراسي | السنة الرابعة | السنة الخامسة | المجموع |
|---|---|---|---|
| **توزيع العينة** | 50 | 50 | 100 |
| **النسبة المئوية** | %50 | %50 | %100 |

يوضح الجدول رقم (07) أنه تم توزيع العينة نفسها في كل مستوى بنسبة (50%)

**3-2- إجراءات الدراسة الأساسية:**

اعتمدت دراستنا على المنهج الوصفي الاستكشافي الذي سبق ذكره في الدراسة الاستطلاعية و قد اعتمدنا في هذه الدراسة على تبني مقياس تقدير الذات معد من طرف الباحث ، مكون من 20 بند و بعد التأكد من صدقه و ثباته وزع على عينة الدراسة الأساسية المكونة من (100 فرد) في مدة زمنية حددت بـ 15 يوم و ذلك في شهر مارس من 2 إلى 17 ، و بعد استرجاع الاستمارات من التلاميذ في نفس اليوم ، تم تفريغها على حسب متغيرات الدراسة و ذلك لتسهيل عملية المعالجة الإحصائية .

**3-3- الأساليب الإحصائية :**

وهي إحدى الركائز العلمية في البحوث الإنسانية و العلوم المتصلة بها، و لذلك لا يمكن لأي باحث مهما كانت دراسته أن يستغني عن هاته الطرق و الأساليب ، كما أنها تمده بوصف دقيق للموضوع و معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين متوسطات المجموعات موضع الدراسة أم لا.(خيري، 1970) و بعد ضبطنا لمتغيرات الدراسة كانت الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة كالتالي:

**3-3-1- اختبار " T . test ":** و يستخدم اختبار " ت" في الحالات التالية:

- لحساب دلالة فروق متوسطين لعينتين متساويتين في عدد الأفراد.
- لحساب دلالة فروق متوسطين لعينتين غير متساويتين في عدد الأفراد.حيث تم تطبيق الحالة الأولى في هذه الدراسة .

**3-3-2- النسبة المئوية:** و يتم حسابها كالتالي:

$$\text{ن م} = \frac{\text{عدد التكرارات}}{\text{العينة إجمالي}} \times 100$$ (معمرية، 2007)

**خلاصة الفصل:**

قمنا في هذا الفصل بإتباع الإجراءات المنهجية المعتمدة للدراسة و ذلك بإتباع المنهج الوصفي الاستكشافي الذي يرتقي بعد ذلك إلى وصف الظاهرة و تحليلها و تفسيرها . مقسمين بذلك الدراسة إلى فرعين: الأول خصص للدراسة الاستطلاعية باختيار عينتها و وصفها و من ثم التطرق إلى أدواتها و التي تمثلت في مقياس موجه للتلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية. و حساب صدقه و ثباته .

أما الفرع الثاني خصص للدراسة الأساسية و التي شملت عينة مكونة من (100 تلميذ و تلميذة) و بعد تفريغ هذه الأخيرة تحصلنا على مجموعة من البيانات استعملنا كل من اختبار "ت" و النسبة المئوية لمعالجتها و الوصول إلى النتائج التي سوف يتم عرضها في الفصل الموالي.

# الـفـصـــل الـخـامـس

# عرض و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة

2- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

3- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية.

## تمهيد

بعدما تم تطبيق المقياس على عينة من الدراسة الأساسية ، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى عرض و مناقشة و تفسير نتائجها و التوصل إلى مدى صحة الفرضية العامة و الفرضيتين الجزئيتين من خلال عرض جدول لكلفرضية على حدة باستعمال: اختبار "ت" لعينتين متساويتين و النسبة المئوية.

- **عرض و مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات:**

**1- عرض ومناقشة و تفسير نتائج الفرضية العامة :**

**1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة :**

نص الفرضية: توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات لدىتلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي ذوو صعوبات تعلم مادة الرياضيات

**جدول رقم (08): توزيع التلاميذ لكل مستوى حسب متغير تقدير الذات.**

| المستوى / المتغير | ضعيفة | | متوسطة | | عالية | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة |
| **تقدير الذات** | 32 | %32 | 48 | %48 | 25 | %25 |

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن عدد التلاميذ ذوو مستوى تقدير الذات الضعيفة تقدر بـ 32 تلميذ و تلميذة وبنسبة 32 %، وعدد التلاميذ ذوو المستوى المتوسط 48 تلميذ و تلميذة بنسبة 48%، أما عن المستوى الثالث فيقدر عدد التلاميذ ذوو تقدير الذات العالية يقدر بـ 25 تلميذ و تلميذة أي بنسبة 25%. وللتحقق من دلالة الفروق بين هاته المستويات، قمنا بحساب اختبار كا$^2$ والجدول الموالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (09): دلالة الفروق بين مستويات تقدير الذات**

| المؤشرات / تقدير الذات | التكرار المشاهد | التكرار المتوقع | كا$^2$ | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| **ضعيفة** | **33.33** | **32** | **1.16** | **0.01** |
| **متوسطة** | **33.33** | **48** | | |
| **عالية** | **33.33** | **25** | | |

يتبن من الجدول رقم(09 ) أن قيمة كا$^2$ 1.16 وهي قيمة دالة عند 0.01، ومنه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة في مستويات تقدير الذات بما أن النسبة المئوية الأكبر كانت لصالح المستوى الثاني، و عليه يمكننا

القول أن فرضية الدراسة صحيحة و بالتالي توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى تقدير الذات لدى عينة الدراسة بدرجة متوسطة.

### 1-1-1- تفسير نتائج الفرضية العامة:

بناء على النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة و التي أظهرت نفس توقعاتنا ، تبين أن تلاميذ المرحلة الابتدائية لديهم تقدير ذات متوسط . و هذا يتزامن مع المرحلة العمرية للتلاميذ التي يتدخل فيها التطور الفسيولوجي للجسم: كالحجم و حركة التناسق العضلي، حيث أن **زهران 1977** رأى بأن نمو التقدير للذات يعتمد على كيفية قياس الفرد للمظاهر التي يكتشفها. فالتلميذ في هذه المرحلة عادة ما يوضع في سلسلة من الأدوار الاجتماعية.

كما أن دعم المحيطين به – خاصة الأسرة – يلعب دورا في تقدير الذات ، فهي تتوقع منهم أشياء و إنجازات كثيرة. و لقد ركز **توماس 1970** على نمط المدرسة و النظام المدرسي و العلاقة بين المعلم و التلميذ فهي تؤثر في تقدير الذات لديه ، فإما أن تكون اتجاهات التلميذ نحو قبول ذاته أو رفضها. لكن دراستنا الحالية تنافت مع بعض الدراسات السابقة مثل : دراسة **الخطيب 2004** التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة في تقدير الذات مرتفعة لدى أفراد العينة. و كذا دراسة **الكفافي** التي أبرزت وجود تقدير للذات إما منخفضا أو مرتفعا و ذلك تبعا لمتغيرات الدراسة.

### 2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بغرض معالجة الفرضية الأولى للدراسة والتي تنص على أنه " توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس "قمنا بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Test

**الجدول رقم (10): قيمة ودلالة الفروق في تقدير الذات لدى التلاميذ تعزى لمتغير الجنس**

| المؤشرات / المتغيرات | ذكور | | | إناث | | | قيمة T | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ن | م | ع | ن | م | ع | | |
| تقدير الدات | 50 | 7.56 | 1.90 | 50 | 7.28 | 1.55 | 0.80 | غير دالة |

يتبين من النتائج الموضحة في جدول رقم ( 10) أن قيمة T تقدر بـ 0.80 وهي قيمة غير دالة إحصائيا، ومنه نقبل الفرض الصفري القائل أنه لا توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الدات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، بمعنى أن تقدير الذات لا تختلف باختلاف الجنس، وعليه يمكننا أن نقول أنه لم تتحقق الفرضية الأولى.

**2-2- تفسير نتائج الفرضية الأولى:**

من خلال النتائج التي توصلنا إليها في هذه الدراسة يتضح أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى العينة تعزى لمتغير الجنس ، و يرجع السبب في ذلك إلى أن الذكور و الإناث يشتركون في خصائصهم الشخصية و النفسية و الاجتماعية و اهتماماتهم. كما أن لديهم أهداف و ارتباطات اجتماعية ، إضافة إلى تشابههم في الظروف الدراسية التي يعيشونها و قد يرجع السبب في ذلك إلى أنهم ينتمون إلى نفس الوسط الذي يعيشون فيه و تشابهه من حيث الأفكار و انتشار الوعي ،كما تلعب المدرسة دورا فعالا في ذلك كالمساواة بين الجنسين في كل الظروف و اتباع طرق سليمة للمعاملة و الموضوعية في التقييم.

وهذا ما يجعلنا ندعم نتائج فرضيتنا بدراسات سابقة كدراسة **الهامي** التي توصلت إلى عدم وجود فرق دال بين الجنسين في تقدير الذات ، و كذا دراسة **الخطيب** التي أشارت نتائجها إلى نفس ما توصلت إليها الدارسة المذكورة أعلاه. في حين كانت دراسة **حسين الجبايب 2010** تؤكد على وجود فروق دالة إحصائيا لدى الجنسين و ذلك لصالح الإناث .

**3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:**

بغرض معالجة الفرضية الثانية للدراسة والتي تنص على أنه " توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي " قمنا بحساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لكلا الفئتين ثم طبقنا عليها اختبار T.Test

**الجدول رقم (11): قيمة ودلالة الفروق في تقدير الدات لدى التلاميذ تعزى لمتغير المستوى الدراسي**

| المؤشرات / المتغيرات | سنة رابعة | | | سنة خامسة | | | قيمة T | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ن | م | ع | ن | م | ع | | |
| تقدير الدات | 50 | 7.80 | 1.77 | 50 | 7.04 | 1.62 | 2.23 | 0.05 |

يتبين من النتائج الموضحة في جدول رقم (11 ) أن قيمة T تقدر بـ 2.23 وهي قيمة دالة إحصائيا عند 0.05, ومنه يمكننا القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي،ولمعرفة اتجاه هذه الفروق قمنا بالمقارنة بين متوسطي المستويين سنة رابعة و خامسة ، فتبين لنا أن الفروق دالة لصالح السنة الرابعة، ومنه نستطيع القول أنه توجد فروق دالة احصائيا في تقدير الذات تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح السنة الرابعة.

**3-1- تفسير نتائج الفرضية الثانية:**

نصت الفرضية الثانية على أنه توجد فروق دالة إحصائيا في تقدير الذات لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي. و بهذا تحققت الفرضية بوجود فروق لصالح تلاميذ السنة الرابعة ، و يرجع السبب في ظهور

نتائج دراستنا إلى اختلاف تفكير التلميذ و تقديره للأشياء خاصة أن تلميذ السنة الخامسة مقبل على امتحان مصيري.

كما يلعب نمط التدريس و أساليب التقييم دورا فعالا في تقدير التلميذ لذاته و من شأنه أن يؤثر على شعوره اتجاه نفسه، و لا ننسى حجم الضغط الأسري على هؤلاء التلاميذ للحصول على نتائج مرضية و هذا ما يؤدي بهم إلى حالات تكاد تتحول إلى اضطرابات نفسية لديهم خاصة تلاميذ السنة الخامسة ، فيساهم ذلك على انخفاض مستوى تقديرهم لذاتهم. لكن دراستنا الحالية تنافت مع بعض الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المستوى الدراسي مثل دراسة **إبراهيم مُحَمَّد عيسى 2006**.

في ختام دراستنا التي كان موضوعها تحت عنوان " مستوى تقدير الذات لدىتلاميذ السنة الرابعة والخامسةابتدائيذوو صعوبات تعلم الرياضيات " هذه الفئة التي يتطلب التعامل معها مجموعة من المهارات التدريسية داخل الفصل، و باعتبار أن التلاميذ ذوو صعوبات تعلم الرياضيات ليس لديهم ذلك القدر الكافي من التحليل والتركيب و الاستنتاج، فهم بذلك يحتاجون لتحديد مستوى تقدير الذات لديهم ، و هذا ما نصت عليه تساؤلات و فرضيات الدراسة باختلاف الجنس و المستوى الدراسي.

توصلت نتائج دراستنا إلى أن هناك فروق في مستويات تقدير الذات بنسبة متوسطة لدى التلاميذ ، بينما لا وجود للاختلاف في مستويات تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس في حين كان هناك اختلاف في مستويات تقدير الذات يعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ السنة الرابعة.

بناء على هذا كان من الضروري الخروج من موضوع دراستنا بمجموعة من الاقتراحات أهمها:

1- إعداد المعلم حسب متطلبات التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة أو التلاميذ العاديين.

2- الاهتمام بفئة ذوي صعوبات التعلم و ذلك بتخصيص فصول أو ساعات خاصة بهم لاستدراك النقائص الموجودة لديهم.

3- إعادة هيكلة المناهج الدراسية، و ذلك باحتوائها على نشاطات محفزة لعقل التلميذ ذو صعوبات التعلم بصفة عامة لتفادي تراكم المشكلات التعلمية لديه.

4- مراعاة الظروف الصحية و النفسية و كذا الاجتماعية المحيطة بهذه الفئة لما لها من أهمية.

# قائمـــــــــة المراجـــــع


- المنجد الإعدادي (المجلد 5). (1982). بيروت، لبنان : دار المشرق.
- أبو حويج، مروان ، و الصفدي عصام. (2009). المدخل إلة الصحة النفسية (المجلد ط1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- أبو زايد إبراهيم. (1987). سيكولوجية الذات و التوافق. الاسكندرية، مصر : دار المعرفة الجامعية.
- أبو فخر غسان. (2007). صعوبات التعلم و علاجها. كاية التربية دمشق، 2، 188.
- أحمد سهير كامل . (0000). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة أنجلو المصرية.
- أحمد فرحات ، مُحَمَّد الهادي عوين. (2014). نموذج تشخيصي علاجي لصعوبات التعلم الأكاديمية قائم على بيداغوجيا الإدماج. صفحة 188.
- أحمد مُحَمَّد الطيب. (1999). التقويم و القياس النفسي و التربوي (المجلد 1). الاسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- أسامة مُحَمَّد البطاينة و آخرون. (2003). صعوبات التعلم النظرية و الممارسة (المجلد 1). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.
- اسماعيل مُحَمَّد صادق. (2001). طرق تدريس الرياضيات نظريات و تطبيقات (المجلد 1). القاهرة، مصر : دار الفكر العربي.
- الختاتنة ، سامي محسن. (2016). مهارات الحياة بين النظرية و التطبيق (المجلد ط1). عمان، الأردن: دار حامد للنشر و التوزيع.
- الرزيقان، إبراهيم ، عبد الله فرج. (2007). تعديل سلوك الأطفال و المراهقين المفاهيم و التطبيقات (المجلد ط1). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.
- الزيات فتحي مصطفى. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية و التشخيصية و العلاجية (المجلد 1). مصر: دار النشر للجامعات.
- الزيات، مصطفى فتحي. (2002). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم (المجلد 1). مصر : دار النشر للجامعات.
- السيد مُحَمَّد خيري. (1970). الإحصاء في البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية. القاهرة، مصر: دار النهضة العربية.
- الظاهر، قحطان، أحمد. (2004). مفهوم الذات بين النظرية و التطبيق (المجلد ط2). عمان، الأردن: دار وائل للنشر و التوزيع.

– العدل مُحَمَّد عادل. (2012). صعوبات التعلم و أثر التدخل المبكر و الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة (المجلد 1). القاهرة، مصر : دار الكتاب الحديث للنشر و التوزيع.

– انتصار عشا، و مُحَمَّد العيسى. (2014). تحديد مستوى صعوبات تعلّم الرياضيات من وجهة نظر طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية والآداب. 02.

– أنسام مصطفى بظاظو. (2013). برنامج علاجي لتخفيف اكتئاب ما بعد صدمتي الوفاة والطلاق لدى الأطفال (المجلد 1). الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.

– بدير كريمان . (2008). تقويم نمو الطفل (الإصدار 1). عمان: دار الفكر.

بشير معمرية. (2007). القياس النفسي و تصميم أدواته للطلاب و الباحثين (المجلد 2). الجزائر: منشورات الحبر.

– بلقوميدي عباس. (2010 / 2011). صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي و علاقتها بالخصائص السلوكية و تقدير الذات الأكاديمي. رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراء العلوم في علم النفس التربوي، 69/ 70.

– بوزقاق سميرة. (2006). علاقة الضغوط النفس اجتماعية بتقدير الذات لدى المدمنين المسجونين. 107.

– جمال مثقال ، مصطفى القاسم. (2000). صعوبات التعلم (المجلد 1). عمان، الأردن: دار صفاء.

– حسام هشام. (2007). منهجية البحث العلمي. 2، صفحة 72.

– حورية شرقي، و رمضان خطوط. (14 04, 2022). تقدير الذات لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا – دراسة ميدانية-. مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية ، الصفحات 09-21.

– خولة أحمد يحي. (2006). البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة (المجلد 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

– دانيال هالاهان ، جيمس كوفمان. (2008). سيكولوجية الأطفال غير العاديين و تعليمهم مقدمة في التربية الخاصة (المجلد 1). عمان، الأردن: دار الفكر.

– رانجيت سينج مالهي روبرت دبليو، ريزنر. (2005). تعزيز تقدير الذات (المجلد ط1). المملكة العربية السعودية : مكتبة جرير.

– ربحي مصطفى عليات. (2000). مناهج و أساليب البحث العلمي (المجلد 1). الأردن : دار صفاء للنشر و التوزيع.

– ريم نشابة معوض. (2004). الولد المختلف تعريف شامل لذوي الحاجات الخاصة و الأساليب التربوية المعتمدة (المجلد 1). بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.

– زيدان أحمد السرطاوي، كمال سيسالم. (1992). المعاقون أكاديميا و سلوكيا. الرياض، السعودية : مكتبة الصفحات الذهبية.

– شوقي حمادي. (2013). النماذج المفسرة لصعوبات التعلم و سبل توظيفها في تدريس التلاميذ ذوي هذه الصعوبات. العدد 13، صفحة 240.

– عبلة زيوي، و سعاد أيت حبوش. (فيفري, 2019). تقدير الذات لدى الطالب الجامعي- دراسة مقارنة-. دراسات نفسية وتربوية، 1، الصفحات 105-112.

– علاء الدين الكفافي. (1989). التنشئة الوالدية والأمراض النفسية- دراسة إمبريقية إكلينيكية- (المجلد 1). بغداد، العراق: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.

– علي حسن أسعد جبايب . (2010). تعليم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصفّ السادس. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

– عمر مُحَمَّد الخطاب. (2006). مقاييس في صعوبات التعلم (المجلد 1). عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي.

– عواندا أحمد. (2008). صعوبات التعلم (المجلد 1). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

– غريب السيد أحمد. (1995). تصميم و تنفيذ البحث الاجتماعي. مصر: دار المعرفة الجامعية.

– فتحي الزيات. (2004). سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي. مصر: دار النشر للجامعات.

– فتحي مصطفى الزيات. (2001). علم النفس المعرفي (الإصدار 2، المجلد 1). القاهرة، مصر : دار النشر للجامعات .

– فكري لطيف متولي، و شتوي مبارك القحطاني. (2016). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.

– ليلى، عبد الحميد، عبد الحافظ. (1982). مقياس تقدير الذات للصغار و الكبار (المجلد د.ط). القاهرة، مصر: دار النهضة.

– مثال عبد الله غني. (2010). صعوبات التعلم لدى الأطفال. العدد 10، صفحة 148.

– مجدي عزيز إبراهيم. (2008). تدريس الرياضيات لذوي صعوبات التعلم (المجلد 1). القاهرة، مصر : عالم الكتب.

– مجلة كلية التربية. (2016). تقدير الذات الأكاديمية لدى طلاب كليات المجتمع بالمملكة العربية السعودية. العدد 169 / الجزء 2، صفحة 171 / 172.

– مُحَمَّد جمال يحياوي. (2003). دراسات في علم النفس. وهران، الجزائر : دار الغريب.

– مُحَمَّد علي كامل. (1996). سيكلوجية الفئات الخاصة. كلية التربية، 1، 41.

– محمود كامل، مُحَمَّد كامل. (2018). التنمر الإلكتروني و تقدير الذات لدى عينة من الطلاب المراهقين الصم وضعاف السمع. 39.

– محمود مصطفى عطية صالح. (2016). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسات في المناهج و طرق التدريس. مصر: دار المنظومة.

– مصطفى فهمي. (1979). علم النفس الاجتماعي: دراسات نظرية وتطبقات علمية (المجلد 3). القاهرة: مكتبة الخانجي.

– منصوري مصطفى ، كحلول بلقاسم. (2016). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة قبل سن التمدرس. صفحة 56/ 57.

– نبيبل، عبد الفتاح، حافظ. (2000). صعوبات التعلم و التعلم العلاجي (المجلد 1). القاهرة، مصر : دار زهراء الشرق.

– نعيم الرفاعي. (1982). الصحة النفسية دراسة في سيكلوجية التكيف. دمشق: جامعة دمشق.

_PB Rosenberg .(1979) .Perceptual- motor and attentional correlates of developmental dyscalculia, Annals Neurology.

–**www.Psyco-dz.info**. **2022**. **مقياس تقدير الذات للأطفال**

# الملاحــق

**الملحق الأول: مقياس تقدير الذات للأطفال في صيغته كما وجه لأفراد العينة**

**جامعة الشهيد حمه لخضر – الوادي–**

**كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية** **قسم علم النفس و علوم التربية**

**استبيان**

**عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة:**

**فيما يلي مجموعة من العبارات حول نفسك ضع علامة (×) داخل الخانة المناسبة التي تبين مدى موافقتك على العبارات التي تصفك كما ترى نفسك ، أجب عن كل عبارة بصدق علما أنه ليس هناك عبارة صحيحةأو خاطئة.**

**معلومات خاصة بالتلميذ(ة):**

**اسم المدرسة:** .....

**المستوى الدراسي:** **سنة رابعة** ☐ **سنة خامسة** ☐

**الجـــــــنـــــــس:** **ذكـــــر** ☐ **أنـثى** ☐

| الرقم | العـــــــــبـــــــــــارة | تنطبق | لا تنطبق |
|---|---|---|---|
| 01 | أشعر بأهميتي بين الآخرين | | |
| 02 | لست راضيا عن نفسي | | |
| 03 | أشعر بحب الآخرين لي | | |
| 04 | أشعر أن الآخرين أفضل مني | | |
| 05 | أحب تقديم المساعدة للغير | | |
| 06 | أعتمد على الآخرين في حل مشاكلي | | |
| 07 | أتنازل عن حقوقي حتى لا يغضب الآخرين | | |
| 08 | أحب التنافس مع الآخرين | | |
| 09 | أشعر أنني غير مقبول مثل الكثير من الناس | | |
| 10 | لا يوجد لدي ما يجعلني أفتخر بنفسي | | |
| 11 | لا أتردد في الاعتراف بالخطأ أمام الآخرين | | |
| 12 | أشعر بحاجتي للمزيد من الثقة بالنفس | | |
| 13 | رأيي عن نفسي منخفض | | |
| 14 | أستطيع القيام بما يطلب مني من أعمال | | |
| 15 | تزعجني المواقف الطارئة و الضاغطة | | |
| 16 | أشعر بالضيق في المدرسة | | |
| 17 | أجتهد لأحقق النجاح | | |
| 18 | مستواي الدراسي ليس كما أريد | | |
| 19 | يبدو لي النجاح في الدراسة صعبا | | |
| 20 | أستطيع التفوق على زملائي | | |

**الملحق رقم : 02 نتائج المعالجات الإحصائية وفق نظام SPSS**

| م | العبـارة | المقياس الكلي لمقياس (تقدير الذات) | |
|---|---|---|---|
| | | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| 01 | اشعر بأهميتي بين الآخرين | 0.37 | 0.01 |
| 02 | لست راضيا عن نفسي | 0.28 | 0.05 |
| 03 | أشعر بحب الآخرين | 0.59 | 0.01 |
| 04 | أشعر بأنّ الآخرين أفضل مني | 0.52 | 0.01 |
| 05 | أحب تقديم المساعدة للغير | 0.32 | 0.05 |
| 06 | أعتمد على الآخرين في حل مشاكلي | 0.63 | 0.01 |
| 07 | أتنازل عن حقوقي حتى لا يغضب الآخرين | 0.36 | 0.05 |
| 08 | أحب التنافس مع الآخرين | 0.39 | 0.01 |
| 09 | أشعر أني غير مقبول مثل الكثير من الناس | 0.42 | 0.01 |
| 10 | لا يوجد لدي ما يجعلني أفتخر بنفسي | 0.28 | 0.05 |
| 11 | لا أتردد في الاعتراف بالخطأ أمام الآخرين | 0.31 | 0.05 |
| 12 | أشعر بحاجتي للمزيد من الثقة بالنفس | 0.62 | 0.01 |
| 13 | رأيي عن نفسي منخفض | 0.55 | 0.01 |
| 14 | أستطيع القيام بما يطلب مني من أعمال | 0.29 | 0.01 |
| 15 | ترعجني المواقف الطارئة والضاغطة | 0.41 | 0.05 |
| 16 | أشعر بالضيق في المدرسة | 0.28 | 0.05 |
| 17 | أجتهد لأحقق النجاح | 0.59 | 0.01 |
| 18 | مستوى الدراسي ليس كما أريد | 0.56 | 0.01 |
| 19 | يبدو لي النجاح في الدراسة صعبا | 049 | 0.01 |
| 20 | أستطيع التفوق على زملائي | 0.59 | 0.1 |

**Statistiques descriptive**

| | N | Moyenne | Ecart type |
|---|---|---|---|
| VAR00015 | 100 | 7,4200 | 1,73601 |
| N valide (liste) | 100 | | |
| | | | |

**Statistiques de groupe**

| | الجنس | N | Moyenne | Ecart type | Moyenneerreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00015 | ذكر | 50 | 7,5600 | 1,90766 | ,26978 |
| | أنثى | 50 | 7,2800 | 1,55235 | ,21954 |

**Test des échantillonsindépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| VAR00015 | Hypothèse de variances égales | ,845 | ,360 | ,805 | 98 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | ,805 | 94,113 |

**Test des échantillonsindépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatéral) | Différencemoyenne | Différenceerreur standard |
| VAR00015 | Hypothèse de variances égales | ,423 | ,28000 | ,34782 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,423 | ,28000 | ,34782 |

**Test des échantillonsindépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes<br>Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
|---|---|---|---|
| | | Inférieur | Supérieur |
| VAR00015 | Hypothèse de variances égales | -,41024 | ,97024 |
| | Hypothèse de variances inégales | -,41060 | ,97060 |

**Statistiques de groupe**

| | المستوىالدراسي | N | Moyenne | Ecart type | Moyenneerreur standard |
|---|---|---|---|---|---|
| VAR00015 | سنة رابعة | 50 | 7,8000 | 1,77281 | ,25071 |
| | سنة خامسة | 50 | 7,0400 | 1,62832 | ,23028 |

**Test des échantillonsindépendants**

| | | Test de Levene sur l'égalité des variances | | Test t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | F | Sig. | t | ddl |
| VAR00015 | Hypothèse de variances égales | ,073 | ,787 | 2,233 | 98 |
| | Hypothèse de variances inégales | | | 2,233 | 97,300 |

**Test des échantillonsindépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes | | |
|---|---|---|---|---|
| | | Sig. (bilatéral) | Différencemoyenne | Différenceerreur standard |
| VAR00015 | Hypothèse de variances égales | ,028 | ,76000 | ,34042 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,028 | ,76000 | ,34042 |

**Test des échantillonsindépendants**

| | | Test t pour égalité des moyennes | |
|---|---|---|---|
| | | Intervalle de confiance de la différence à 95 % | |
| | | Inférieur | Supérieur |
| VAR00015 | Hypothèse de variances égales | ,08445 | 1,43555 |
| | Hypothèse de variances inégales | ,08439 | 1,43561 |