جامعة الدكتور يحي فارس

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: توجيه وإرشاد

تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم المتمدرس في المرحلة الابتدائية

" دراسة ميدانية بولايتي المدية والبليدة "

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

من إعداد الطالبتين:

ـ طلحي فوزية

ـ مزيود أمينة

إشراف الأستاذة:

د. عباسي سعاد

السنة الجامعية:2019/2018

كلـمـة شكـر

الحمد لله حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي وفقنا وقدرنا على عملنا هذا ويسره لنا.

نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة **" عباسي سعاد"**

كما نتقدم بالشكر لكل أساتذة قسم العلوم الاجتماعية

"علوم التربية توجيه وإرشاد"

والى كل الأساتذة الذي تلقينا منهم التعليم من مرحلة التعليم الابتدائي حتى الجامعي.

ونشكر كل من ساعدنا في هذا العمل المتواضع من بعيد وقريب.

أميـــــنة فـــوزية

إهداء

إلى من هو سر وجودي من وهب لي اسمه و أحمله بكل افتخار، رمز العطاء والوقار

إليك **أبي** الغالي

إلى أحلى ما في الوجود إلى من حملتني وهنا على وهن إلى منبع الحنان والحب إلى من دعائها سر نجاحي في كل درب..... إليك **أمي** الغالية

إلى أعظم نعمة منها الله عليا في هذه الحياة إخوتي **"محمد، سفيان، ياسين"**

وأخواتي وزوجة أخي **"عقيلة، سهيلة، فريال"**

إلى المصابيح التي تنير البيت إلى النجوم اللامعة في السماء **"محمد، إيمان، وسيم، ملك**....."حفظهم الله ورعاهم

إلى رفيقة دربي لإنجاز هذا العمل **"أمينة"**

إلى أستاذتي الفاضلة التي لم تكل ولم تمل من إعطاء التوجيهات والنصائح

"عباسي سعاد"

إلى كل من أحبه قلبي ولم يذكره لساني إلى كل من علمني حرفا وقدم لي عونا ولو بكلمة

أهدي ثمرة جهدي

فـــــــــــــوزية

إهـــــــــــداء

إلى نبع الحنان: **" أمي"**

إلى الذي ساندي وقدم لي كل دعمه:**"أبي"**

إلى أخواتي:**" أسماء، وسام، سارة"**

إلى ابنة أختي غاليتي: **"رهف"**

إلى إخوتي:**" محمد، عماد"**

إلى توأمي:**" طراد أسمـــاء"**

إلى صديقتي التي شاركتني هذا العمل: **" فـوزية"**

إلى أستاذتي المؤطرة:**"عباسي سعاد"**

إلى صديقاتي اللواتي شاركنني أحلى اللحظات:**" فاطمة، عائشة، سوسن، سهام، ياسمين، هاجر، هجيرة، كريمة، شريفة، راضية، سمية، كلثوم، منال"**

والى من لم يسعهم حبر مذكرتي و وسعتهم ذاكرتي

إلى كل من يعرف **"أميـــــنة"**

أميـــــنة

ملخص:

هدفت الدراسة إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات بالتحصيل الدراسي لدى عينة أطفال الصم، من خلال قياس تقدير الذات لدى هذه الفئة، كما تسعى هذه الدراسة إلى المقارنة بين الجنسين من التلاميذ الصم في كل من متغير تقدير الذات و التحصيل الدراسي.

طبقت الدراسة على عينة مكونة من (48) طفل أصم، منهم (25) ذكور و (23) إناث، واسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي، أما في متغير الجنس على متغير تقدير الذات تم الحصول على نتائج دالة لصالح الإناث، أما في متغير الجنس على متغير التحصيل الدراسي تم الحصول على نتائج غير دالة لصالح الإناث، أما فيما يخص الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي، فقد تم التوصل إلى نتائج غير دالة إحصائيا.

Résumé :

L’étude visait à identifier la relation entre l’estime de soi et les résultats scolaires de l’échantillon d’enfants sourds en mesurant l’estime de soi dans ce groupe et à comparer le sexe des élèves sourds dans la variable d’autoévaluation et les résultats scolaires. L'étude a été appliquée à un échantillon de (48) enfants sourds, (25) hommes et (23) femmes, dont les résultats ont montré qu'il existait une corrélation entre l'estime de soi et le rendement. En ce qui concerne la variable de genre sur la variable de niveau d'instruction, les résultats n'étaient pas positifs pour les femmes, pas plus que pour les différences d'estime de soi chez les étudiants en ce qui concerne le niveau de réalisation, les résultats n'étaient pas statistiquement significatifs.

Abstract :

The study aimed to identify the relationship between self-esteem and scholastic achievement in the sample of deaf children, by measuring the self-esteem in this group. This study also seeks to compare the gender of the deaf students in both the self-assessment variable and the academic achievement. The study was applied to a sample of (48) deaf children, (25) males and (23) females. The results of the study showed that there is a correlation between self-esteem and achievement. In the sex variable, In terms of the gender variable on the educational attainment variable, the results were not positive for females. As for the differences in the level of self-esteem among the students with regard to the level of achievement, results were not statistically significant.

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
إهداء	
كلمة شكر وتقدير	
ملخص	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
مقدمة	أ،ب،ج
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: المدخل العام لإشكالية الدراسة	
1 ـ إشكالية الدراسة.....	06
2 ـ الفرضيات.....	09
3 ـ أهمية الدراسة.....	10
4 ـ أهداف الدراسة.....	10
5 ـ أسباب إختيار الموضوع	11
6 ـ التعريف الإجرائي للمفاهيم	11
7ـ الدراسات السابقة	12
الفصل الثاني: تقدير الذات، أهميتها ونظرياتها	
تمهيد	19
1 ـ مفهوم الذات.....	20
2 ـ بعض المفاهيم المرتبطة بالذات.....	21
3 ـ مراحل تطور الذات	23
4 ـ مفهوم تقدير الذات.....	25
5 ـ أهمية تقدير الذات.....	25
6 ـ الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	28

7 ـ النظريات المفسرة لتقدير الذات.....	28
8 ـ العوامل التي تؤثر في تقدير الذات.....	32
9 ـ مستويات تقدير الذات.....	33
10 ـ قياس تقدير الذات.....	36
11 ـ تقدير الذات والمدرسة.....	37
خلاصة.....	39
الفصل الثالث:التحصيل الدراسي وعلاقته بتقدير الذات	
تمهيد	41
1 ـ تعريف التحصيل الدراسي.....	42
2 ـ أهمية التحصيل الدراسي.....	43
3 ـ مستويات التحصيل الدراسي.....	45
4 ـ اتجاهات التحصيل الدراسي.....	46
5 ـ شروط التحصيل الدراسي.....	47
6 ـ خصائص التحصيل الدراسي.....	50
7 ـ العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....	50
8 ـ قياس التحصيل الدراسي.....	53
9 ـ مشاكل التحصيل الدراسي.....	55
10 ـ العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.....	56
خلاصة.....	58
الفصل الرابع:الإعاقة السمعية وتأثيرها على تقدير الذات والتحصيل الدراسي	
تمهيد	60
1 ـ مفهوم الإعاقة السمعية.....	61
2 ـ تشريح الجهاز السمعي وفسيولوجية الأذن.....	62
3 ـ مؤشرات الإعاقة السمعية.....	65
4 ـ تصنيفات الإعاقة السمعية.....	67

5 ـ أسباب الإعاقة السمعية.....	69
6 ـ خصائص المعاق سمعيا.....	71
7 ـ قياس السمع.....	72
8 ـ طرق التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية.....	74
9 ـ تأثير الإعاقة السمعية على تقدير الذات.....	75
10 ـ تأثير الإعاقة السمعية على التحصيل الدراسي.....	76
خلاصة.....	78
الباب الثاني:الجانب الميداني	
الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد.....	81
1ـ الدراسة الإستطلاعية.....	81
2ـ منهج الدراسة.....	84
3 ـ عينة الدراسة وخصائصها.....	84
4ـ أدوات جمع البيانات.....	87
5 ـ مجالات الدراسة.....	88
6ـ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	89
الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	91
عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات.....	91
تفسير ومناقشة النتائج حسب الفرضيات	95
الاستنتاج العام.....	98
المقترحات.....	99
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح نسبة القبول التي تحصل عليها كل بند من بنود مقياس تقدير الذات	83
02	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	85
03	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة	86
04	جدول يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن	86
05	جدول يوضح نتائج الفروق بين الجنسين في متغير تقدير الذات	91
06	جدول يوضح نتائج الفروق بين الجنسين في متغير التحصيل الدراسي	92
07	جدول يبين نتائج الفروق في متغير تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي	93
08	جدول يبين العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم	94

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	مقياس تقدير الذات
02	قائمة الأساتذة المحكمين
03	نتائج spss

مقدمة:

يعد الاهتمام بالطفولة أحد المعايير الأساسية لتقدم الدول، باعتبار أن الطفولة هي مستقبل الأمة بأكملها، لاسيما إذا كان هذا الاهتمام موجه لفئة الأطفال المعاقين، وخاصة وأن هذه الأخيرة تعاني من صعوبات مختلفة على جميع الأصعدة مما يعيق النمو الطبيعي لجميع جوانب الشخصية العقلية والنفسية والاجتماعية والانفعالية.

تعد فئة المعاقين سمعيا واحدة من هذه الفئات التي تواجه مشكلات تعيق نموها، وتكيفها في المجتمع والمدرسة، مما دفع المختصين إلى العمل على تأهيلهم من خلال خلق وتوفير وسط خصب يساعدهم على المشاركة في الحياة الاجتماعية، ودمجهم مع الأطفال العاديين،كما ركز المختصون على مساعدتهم لتجاوز المشكلات النفسية والوقاية من مشكلات أخرى محتملة الحدوث، كانخفاض تقدير الذات، وتدني التحصيل الدراسي.

تؤكد الدراسات على وجود تأثير متبادل بين مفهوم تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ عموما، فنظرة الفرد لذاته قد تؤثر إيجابيًا أو سلبيًا في تحصيله الأكاديمي، والتلاميذ ذوي التقدير المرتفع تكون لديهم وجهة نظر إيجابية تجاه الذات، كما أنهم يميلون إلى الاتسام بالثقة حول ما يمتلكون من قدرات خاصة، وعدم القلق حول ما يفكر به الآخرون اتجاههم، فيندفع التلميذ للبحث عن العلاقة الإيجابية الفعالة مع التلاميذ والتي ترفع من مستوى تحصيلهم الدراسي. لذا تظهر الحاجة الماسة إلى إجراء دراسة تهتم بموضوع تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم.

واستجابة لمتطلبات هذا الموضوع تم تقسيم الدراسة إلى جانبين، أولهما الجانب النظري والثاني الجانب التطبيقي، وتمثلت محتوياتهما فيما يلي:

1/ الجانب النظري:

الفصل الأول: تضمن الإطار العام للدراسة بداية بتحديد الإشكالية ثم أهمية وأهداف الدراسة، وأسباب اختيار موضوع الدراسة، بالإضافة إلى عرض مفاهيم الدراسة إجرائيا، مرورا ببعض الدراسات ذات العلاقة التي ساعدت على وضع فرضيات الدراسة الحالية والتي كانت عبارة عن محاولات للإجابة على تساؤلاتها.

الفصل الثاني: تناولنا فيه تقدير الذات بشكل عام حيث تضمن تمهيد للفصل، مفهوم الذات وبعض المفاهيم المرتبطة به، تقدير الذات وأهميتها، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، العوامل المؤثرة في تقدير الذات، مستويات تقدير الذات، قياس تقدير الذات، تقدير الذات والمدرسة، وختم هذا الفصل بخلاصة.

الفصل الثالث: تمحور حول التحصيل الدراسي حيث تضمن تمهيد للفصل وتم فيه التطرق إلى أهمية التحصيل الدراسي، مستويات التحصيل الدراسي واتجاهات التحصيل الدراسي،شروط التحصيل الدراسي وخصائصه، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، قياس التحصيل الدراسي،مشاكل التحصيل الدراسي،العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي،وختم هذا الفصل بدوره بخلاصة.

الفصل الرابع: تمحور حول الإعاقة السمعية حيث تضمن تمهيد للفصل وتم فيه التطرق إلى تشريح الجهاز السمعي وفسيولوجية الأذن، مؤشرات الإعاقة السمعية، تصنيفات الإعاقة السمعية، أسباب الإعاقة السمعية، خصائص المعاق سمعيا، قياس السمع وطرق التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، تأثير الإعاقة السمعية على تقدير الذات، وتأثير الإعاقة السمعية على التحصيل الدراسي، وختم هذا الفصل بدوره بخلاصة.

2/ الجانب الميداني:

الفصل الخامس: عنون بمنهجية الدراسة وإجراءاتها حيث تم التطرق فيه إلى:

تمهيد للفصل والتطرق إلى الدراسة الاستطلاعية ثم عرض الدراسة الأساسية من خلال منهجها وحدودها وعينتها وأدواتها المكيفة، تم إجراء التطبيق الميداني، وأخيرا تم عرض الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة واختتم بخلاصة.

أما الفصل السادس: فتضمن عرضا للنتائج المتحصل عليها بعد معالجة البيانات المجمعة باستخدام الأساليب الإحصائية وبعدها تمت مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات الدراسة والدراسات السابقة وصولا في الأخير إلى الاستنتاج العام والاقتراحات .

الباب الأول:

الجانب النظـري

الفصل الأول:

مدخل عام لإشكالية الدراسة

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. أهداف الدراسة
5. أسباب اختيار الموضوع
6. تحديد المفاهيم إجرائيا
7. الدراسات السابقة

الإشكالية:

ارتبطت حاسة السمع بحياة الإنسان، كونها قاعدة لعملية الاتصال والتفاعل مع البيئة التي يعيش فيها، وعليه فإن ضعف السمع أو غيابه يحد من مشاركة الفرد وتفاعله مع الآخرين، ويبعده عن ممارسة النشاط العادي، ويؤدي به إلى عدم التوافق والتكيف مع أفراد المجتمع وهذا ما قد يستلزم سوء التوافق الشخصي، وما يترتب عليه من صراعات وتوترات نفسية كعدم الثقة بالنفس والضيق والقلق، مما ينعكس سلبا على كافة جوانبه الشخصية والعقلية والاجتماعية والأكاديمية واللغوية والجسمية والحركية.

(الرحبي،2009، ص54)

إن تناول تقدير الذات عند ذوي الإعاقة السمعية يندرج ضمن تناول ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة تقدير الذات لذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا التي توليها الدراسات النفسية اهتماما خاصا. **(خوجة، 2009، ص122)**

و تقدير الذات يعتبر أحد الجوانب الشخصية التي تتأثر بالإعاقة السمعية. وأهتم بهذا الموضوع العديد من الدراسات،إلا أن بدايته ترجع إلى أواخر الخمسينات، حيث تناوله **"كارل روجرزCarl Rogers"** بالبحث ضمن نظريته للذات، كما تناوله **"كوهن 1959 Cohen"** إذ يعرفه بأنه: **"**درجات التطابق مع المثالية و الذات الواقعية**"** بينما يعبر عنه **"أرجيل Argyl "** التقدير على أنه: **"**درجة التباين بين هذين المفهومين**"** .

(أمزيان، 2007، ص09)

وحسب النظرية الإنسانية فمفهوم تقدير الذات نابع من الحاجات الأساسية للإنسان، ويظهر ذلك من خلال سلم **"ماسلو Maslaw"** للحاجات، إذ صمم سلم الحاجات. ويرى أن الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها تقع في أعلاه " كما أن الطريقة التي ندرك بها ذاتنا

هي التي تحدد نوع شخصيتنا، فإن فكرة الفرد عن نفسه هي النواة الرئيسية التي تقوم عليها شخصيته". **(بن دهنون وماجي،2014، ص70)**

وتأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجابته نحو الآخرين ونحو نفسه، ما دفع العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد وكان**" فروم"** أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب. **(حمامة، 2000، ص81 ،82).**

وباعتبار المدرسة ضرورة ملحة بالنسبة للفرد، فإن الطفل الأصم مثله مثل باقي الأطفال ملزم بالالتحاق بها وكذا الاستفادة من برامجها، إلا أنه في خصم ميزته الدراسية يتعرض إلى جملة من الصعوبات التي تظهر في إطار ما يعانيه من آثار سلبية للإعاقة.

(قحطان ظاهر، 2000، ص94)

ومن أهم العوامل التي تؤثر على سلوك التلميذ، هي مدى تقبله لذاته وشعوره بالرضا وهذا ما يدفعه نحو الدراسة والعمل الجاد والتوافق مع الآخرين والإنجاز في مجالات تتفق مع ميوله وإمكاناته، أما التلميذ الذي لا يتقبل نفسه ولا يشعر بالرضا ويكون معرض للمواقف الإحباطية والتي يشعر من خلالها بالفشل وعدم التكيف الاجتماعي مما يدفعه إلى الانطواء أو العدوان واللذان يؤثران على تحصيله الدراسي.

(هنود، 2012، ص 07)

يتأثر مفهوم الذات للمعاق سمعيا بمفهومه عن قدراته وإمكانياته، فالمتعلم الذي يكون لديه مفهوم إيجابي عن ذاته يعدّ نفسه مسؤولا عن تعلم اللغة وعما يحدث له أثناء ذلك، ويفكر تفكيرا سليما، ويتمتع بإرادة قوية ودافعية عالية لمواصلة دراسته، أما من يكون مفهومه عن ذاته التعليمية سلبيا، يعتبر نفسه غير مسؤول عن تعلم اللغة، ويرجع المسؤولية للظروف

والأشخاص الآخرين، ويكون غير واثق من نفسه، وتكون دافعتيه لدراسة اللغة لدراسة اللغة منخفضة. **(الجوالدة، 2012، ص62)**.

وفي هذا المجال تناولت العديد من الدراسات هذه المشكلة وأهمها ما يلي:

دراسة **"تيري2002 Teri"** أن الإعاقة مرتبطة سلبا بتقدير الذات، حيث أن الطفل المعاق عنده تصور سلبي عن نفسه مما يؤثر على كفاءته الإجتماعية، وهم أقل في المشاركة الإجتماعية. كما أشارت دراسة **" هنشولد1994 Hinshold "** أن تقدير الذات المنخفض يؤدي إلى عجز الإنتباه والفوضى، كآبة أيضا وعلاقات سيئة مع الأقران والعدوان. **(ماجدة عبيد، 2010، ص489)**

وقامت **"ريجنالد 1995 Reginald"** بدراسة اهتمت بالتعرف على أهم المشكلات السلوكية لذوي الإعاقة السمعية وأثرها على مستوى التحصيل الدراسي لديهم، وأوضحت النتائج إلى أن جميع الطلاب يعانون من مشكلات سلوكية، كما أظهرت الدراسة وجود علاقة بين المشكلات السلوكية وانخفاض مستوي التحصيل الدراسي لديهم.

(مرجع سابق، 2010، ص488)

أما دراسة**"هيشتمان 1993Hechtmon "** أوجد إرتباط سالب بين تقدير الذات والمستوى الأكاديمي والاجتماعي إلى عوامل خارجية ليست في نطاق تحكمه، كما أنه أقل سعادة.

(كامل، 2003، ص15)

وعلى ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ـ هل توجد علاقة إرتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم (تلاميذ التعليم الابتدائي)؟

الأسئلة الجزئية:

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات تعزى لعامل الجنس لدى الطفل الأصم ؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي تعزى لعامل الجنس لدى الطفل الأصم ؟

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي ؟

1/ فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

ـ توجد علاقة إرتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم (تلاميذ التعليم الابتدائي).

الفرضيات الجزئية:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات تعزى لعامل الجنس لدى الطفل الأصم.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي تعزى لعامل الجنس لدى الطفل الأصم.

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي.

2/أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

ـ توضح هذه الدراسة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم.

ـ تقديم إضافة جديدة من خلال دراسة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى شريحة اجتماعية هامة " الطفل الأصم".

ـ ترجع أهمية الدراسة إلى تسليط الضوء على تقدير الذات كواحدة من أهم متغيرات الشخصية باعتباره جوهرها الذي يحقق تكاملها وتوافقها ويؤثر على تكييفها الاجتماعي.

ـ تكمن أهمية هذه الدراسة في عرض بعض الآراء والاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

3/ أهداف الدراسة:

مما لاشك فيه أن لكل دراسة أهداف يسعى الباحث إلى تحقيقها والوصول إليها،والبحث العلمي هو الذي يسعى إلى تحقيق الأهداف العامة غير الشخصية ذات قيمة ودلالة علمية وهدفت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

ـ التحقق من الفرضيات المقدمة

ـ التدريب على تقنيات البحث العلمي من خلال تقييم المعلومات المتحصل عليها بالنزول بها إلى الميدان وفهم المنهج العلمي المنظم.

ـ القياس والتعرف على درجة تقدير الذات لدى الطفل الأصم.

ـ التعرف على مدى وجود إرتباط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى هذه الفئة (الصم).

ـ التحقق من مقاييس الدراسة ومدى ملائمتها لعينة الدراسة.

ـ معرفة إمكانية وجود علاقة بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي يمكن إرجاعها إلى عامل الجنس.

4/أسباب اختيار الموضوع:

لكل باحث سبب ما يدفعه لاختيار موضوع ما لدراسته، ومن الأسباب التي أدت إلى اختيار هذا الموضوع هي:

ـ اكتساب خبرة في إجراء البحوث.

ـ الارتباط الوثيق بين موضوع تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

ـ محاولة معرفة الدور الذي يلعبه تقدير الذات في عملية التحصيل الدراسي.

ـ وسبب دراستنا لهذا الموضوع هو الإطلاع على أساليب وطرق التدريس لدى هذه الفئة ومدى ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم.

5/ تحديد المفاهيم إجرائيا:

1ـ تقدير الذات: هو الحكم الشخصي للطفل الأصم عن قيمته الذاتية، حيث يتضمن اتجاهات الإيجابية والسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاده على أنه قادر وهام وكفء وهذا من خلال الدرجة التي يتحصل عليها هذا الطفل في مقياس تقدير الذات لروزنبيرج .

2ـ التحصيل الدراسي: هو مجموع الدرجات أو العلامات المتحصل عليها في جميع المواد المقررة دراسيا ويقاس من خلال ما يحصل عليه التلميذ الأصم من نتائج فصلية أو

سنوية بإجرائه لامتحانات كتابية وشفهية وخضوعه للتقويم المستمر، ويحدد في هذه الدراسة بنتائج الفصل الثاني من السنة الدراسية 2019/2018.

3ـ الطفل الأصم: هو الطفل الذي حرم من حاسة السمع بشكل كلي لأسباب وراثية أو مكتسبة مما يمنعه من فهم الكلام والأصوات والطفل الأصم في هذه الدراسة يدرس في المرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة بذوي الإعاقة السمعية.

6/الدراسات السابقة:

1ـ دراسة محمد أحمد الإمام (2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الناتجة عن الإصابة بالإعاقة السمعية وعلاقتها ببعض المتغيرات، كما هدفت إلى تطوير قائمه المشكلات الناتجة عن الإعاقة السمعية، وتكونت عينة الدراسة من (130) معاقا سمعيا منهم 84 من الذكور و46 من الإناث عمرهم من (6 ـ 19) سنة واستخدم الباحث قائمة المشكلات السلوكية، تتكون من أربعة مجالات رئيسية هي المشكلات الأسرية، المشكلات التواصلية، المشكلات السلوكية والإنفعالية والمشكلات الأكاديمية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الناجمة عن الإعاقة السمعية مشكلات متداخلة ومتصلة، حيث أن الإعاقة السمعية لها التأثير الأكبر على المهارات التواصلية.

ـ كما كشفت الدراسة أن أكثر المشكلات ظهوراً هي مشكلة التواصل حيث أنها تأثر على معظم الجوانب المختلفة للشخصية.

ـ كما كشفت أن مشكلة التواصل تنعكس على المشكلات السلوكية لاعتماد المهارات الإجتماعية والمشاركة بالأنشطة الإجتماعية والمجتمعية على التواصل، فمشكلة التواصل

قد انعكست على التفاعل مع البيئة المحيطة وعلى التفاعل مع الأسرة وأنشطتها.

(شاهين، 2016، ص147)

2ـ دراسة إيمان فؤاد كاشف 2004:

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين الصم المدمجين في الفصول الملحقة بالمدارس العادية وأقرانهم الملحقين بمعاهد الصم المتخصصة لتعليم المعاقين سمعيا،وذلك للتعرف على تأثير الدمج مع الأطفال العاديين مع درجة انتشار المشكلات السلوكية بينهم، كما تحاول الدراسة الكشف عن العلاقة بين انتشار المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدى الأصم المدمج وغير المدمج.

وتكونت عينة الدراسة من (80) من التلاميذ الصم تتراوح أعمارهم بين (10ـ 14) سنة، واستخدمت الباحثة قائمة المشكلات السلوكية، ومقياس تقدير الذات للصم.

وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائيا بالنسبة للمشكلات السلوكية لصالح الطلاب غير المدمجين، وأن التلاميذ الصم المدمجين وغير المدمجين يعانون من انخفاض في تقدير الذات وارتفاع في المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأصم مثل السلوك المدمر والعنيف والسلوك المضاد للمجتمع وسلوك التمرد والعصيان والانسحاب والسلوك النمطي وإيذاء الذات. **(مرجع سابق، 2016، ص148)**

3ـ دراسة إلديك Eldik 2005:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي يعاني منها الشاب الأصم، وذلك من خلال استبيان الشباب المقنن لتقدير الذات YSR، وتكونت عينة الدراسة من(202) شاب يتراوح أعمارهم من (11ـ 18) سنة منهم 111 ولداً و91 بنتا لديهم إعاقة سمعية، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات للشاب YSR، واستمارة تقدير المعلم.

وأظهرت نتائج الدراسة :

1ـ أن الشباب الصم يعرفون ويقدرون بوجود مشكلة أكثر من ضعفاء السمع ويرجع ذلك إلى:

ـ أن الأصم غير قادر على التجريد والتعميم.

ـ أن الصم لا يفكر في مشاعره أو أحداث حياته بنفس الطريقة التي يستخدمها القادر على السمع.

ـ أن الأصم يتلقى معلومات اجتماعية أقل من عدد المعلومات التي يتلقاها الشخص العادي وهذا يفسر وجود مثل هذه المشكلات.

ـ أن الشباب منخفضي الذكاء أظهروا مشكلات سلوكية من ذوي الذكاء المرتفع.

ـ أن معدل المشكلات الداخلية والعقلية والاجتماعية لدى الصم أعلى من 2 .3 مرة لدى العاديين.

ـ يعاني الأصم من انخفاض واضح في تقدير الذات . **(شاهين، 2016، ص148)**.

4 ـ دراسة مسعود وزملائه 2009:

هدفت الدراسة للتعرف على الفروق في التحصيل الدراسي، وكان عدد العينة (27) طفلا زارعي القوقعة و (30) طفلا عادي، وأظهرت النتائج فروقا بينهم لصالح العاديين، إلا أنه ما يقرب من نصف عدد المعاقين سمعيا تقريبا (48,1%) أظهروا أداء أعلى من المتوسط.

وأشارت النتائج إلى أنه يمكن لزارعي القوقعة تحقيق تحسن في التحصيل الدراسي.

(حافظ الترك، 2016، ص 120)

5 ـ دراسة نصيرة زلال وصونيه مجقون حمداش 2015:

حاولت هذه الدراسة الكشف عن أهمية سياسة إدماج الأطفال الصم في الوسط التربوي العادي، وذلك من خلال إبراز درجة تقدير الذات بين الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين، وهذه السياسة من شأنها أن تهيأ الطفل الأصم للاندماج في الحياة الاجتماعية ومن أجل تحقيق أهداف هذه الدراسة، تم الاعتماد على أداة تقدير الذات لـ Burce Harrée وذلك بعد ترجمته والتأكد من خصائصه السيكومترية والتي طبقت على عينة قوامها (32) طفلا أصماً (16 طفل مدمجين و16 غير مدمجين).

وقد أسفرت نتائج الدراسة على أن هناك فروق دالة بين فئتي الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين مدرسيا في مستوى تقدير الذات وذلك لصالح الأطفال المدمجين، كما بينت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث للأطفال الصم مدرسيا في مستوى تقدير الذات. **(زلال ومجقون حمداش، 2015، ص 323)**

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة والتي كانت بدافع الاستفادة منها في إطار الدراسة الحالية باعتبارها تناولت في مجملها جوانب مهمة من موضوع الدراسة المتمثل في تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم، لدى عينه من التلاميذ الصم في مرحلة التعليم الابتدائي، ومن خلال وذلك تم تحليلها من حيث مجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة والمنهج ومن حيث النتائج.

ليس هناك تباين كبير في المجتمعات التي أجريت عليها الدراسات، حيث أن معظمها تناولت الأفراد الصم المتمدرسين ما عدا دراسة الباحث **Eldik إلديك** (2005) التي تناولت المشاكل التي يعاني منها الشاب الأصم، أما دراسة كل من **أحمد الإمام** (2004) ودراسة **مسعود** (2009) قد طبقت على تلاميذ الصم في الطور الابتدائي، في حين

كانت دراسة كل من **إيمان فؤاد كاشف** (2004) ودراسة **نصيرة زلال** (2015) حول الأطفال المدمجين وغير المدمجين في المدارس الابتدائية. وعلى هذا الأساس قد تراوحت عينة الدراسة ما بين(8 ـ 15) سنة.

كما تبين من خلال الإطلاع على الدراسات أن جميعها تبنت المنهج الوصفي للتأكد من فرضياتها بالرغم من اختلاف مجتمعات الدراسة، وهذا يدل على أنه المنهج المناسب للدراسة. والسبب هو محاولة فهم وتفسير سلوك الطفل أو الشاب الأصم انطلاقا من فكرة أنتعرض الفرد لمشكلة فيزيولوجية تعيق إحدى حواسه سيؤثر على كفاءاته الأخرى.

ومن ناحية أخرى تعددت وتنوعت الأدوات المستخدمة لجمع البيانات في الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، فنجد دراسة **إيمان كاشف** التي قامة بإعداد مقياس تقدير الذات للصم وقائمة المشكلات السلوكية، كما استخدم الباحث **محمد أحمد الإمام** كذلك قائمة المشكلات السلوكية، في حين اعتمد كل من الباحثان **نصيرة زلال وإيلديك** مقياس تقدير الذات **(Burce Harxée)** ومقياس تقدير الذات للشباب YSR.

من خلال التعليق على الدراسات لوحظ وجود اختلافات بسيطة في اتجاهات الباحثين وفي أهدافهم ومجتمعات بحثهم، هذا ما أظهره التباين الطفيف في نتائج الدراسات، بصفة عامة فقد توصلت دراسة كل من **إيمان كاشف** (2004) **ونصيرة زلال** (2015) إلى وجود فروق دالة إحصائيا، حيث توصلت دراسة **إيمان كاشف** إلى أن التلاميذ الصم المدمجين وغير المدمجين يعانون من وانخفاض في تقدير الذات وارتفاع في المشكلات السلوكية. أما الباحثة **نصيرة زلال** فقد توصلت إلى وجود فروق بين فئتي الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين لصالح الأطفال المدمجين.

أما الباحث **محمد أحمد الإمام** (2004) فقد توصلت دراسته إلى أن المشكلات متداخلة ومتصلة وليست منفصلة، في حين أظهرت **دراسة مسعود** (2009) أنه لزارعي القوقعة تحقيق تحسن في التحصيل الدراسي، في حين توصلت دراسة **إيلديك Eldik** (2005) أن الأصم يعاني من انخفاض واضح في تقدير الذات. إن اختلاف الدراسات سابقة الذكر في النتائج المتحصل عليها لديها تفسيرات موضوعية أهمها اختلاف هذه الدراسات من حيث الهدف ومن حيث خصائص العينة المتناولة.

الفصل الثاني:

تقدير الذات، أهميتها ونظرياتها

تمهيد

1. مفهوم الذات

2. أهمية تقدير الذات

3. بعض المفاهيم المرتبطة بالذات

4.مراحل تطور الذات

5. مفهوم تقدير الذات

6. الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

7. النظريات المفسرة لتقدير الذات

8. العوامل التي تؤثر في تقدير الذات

9. مستويات تقدير الذات

10. قياس تقدير الذات

11. تقدير الذات والمدرسة

خلاصة

تمهيد:

يعتبر الذات بمثابة حجر الزاوية في شخصية الإنسان، حيث أن سورة الفرد عن ذاته لها أهمية كبيرة في حياته المستقبلية من خلال ما تعكسه من تصور ورؤية الفرد لذاته واحترامه وتقبله لها، فكلما كان ذلك المفهوم إيجابيا قرب الفرد من الصحة النفسية والعكس صحيح، ولأهمية مفهوم الذات وكثرة الباحثين فيه واختلاف المنطلقات التي انطلق منها هؤلاء، هناك تعارف متعددة .

1/ مفهوم الذات:

يرى حامد **زهران** أن مفهوم الذات هو تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتقييمات الخاصة للذات يصوغه الفرد كتعريف نفسي لذاته.

ويتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد الذاتية المتسقة المحددة الأبعاد عن العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية.

وتشمل هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو الذات المدركة (Perceived self)، والتصورات والمدركات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها، والتي يمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، الذات الاجتماعية (Social self)، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية كما يود أن تكون الذات المثالية

(Ideai self) . **(قحطان ظاهر، 2004، ص31)**

ويعرف **تام وزملاءه (Tam et al.2003)** مفهوم الذات بأنه إطار مرجعي لفكرة الفرد عن نفسه يتكون من خلال تفاعل الفرد مع العالم، وقد عرفه **"كيم وكاسيرولي"**

(Kim, Kasser et le 2003) بأنه مجموعة الاعتقادات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم، وهناك ثلاث مظاهر معروفة لمفهوم الذات يحملها أي فرد عن نفسه.

(أحمد عبد اللطيف،2015،ص 231)

ويعرفه **"روجرز Rogers"** الكشتالت التصويري الثابت والمنظم المتألف من مدركات خاصة بضمير المتكلم بصيغة الفاعل أو المفعول، والمدركات وعلاقته بالآخرين وبمظاهر الحياة المختلفة والقيم المرتبطة بهذه المدركات. **(الرزنجي، 2010،ص231)**

أما **"وليام ألبورت" (William Alport)** استعمل مصطلح النفس ويطلق على الأنا إسم الوظيفة الملائمة للنفس، ويرى **"ألبورت"** أن مصطلح الأنا والنفس صفات تدل على الوظائف المناسبة للشخصية. **(مجموعة من الباحثين،2001،ص155)**

ويعرفه **"محي"** 2002 على أنه بناء نفسي يدل على الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته وكينونته ويتكون هذا المفهوم من خلال خبراته التراكمية الواعية التي تشكل قيمته واتجاهاته ومشاعره وانطباعات الآخرين عنه ويتضمن أيضا قدرات الفرد وإمكانياته وتصوراته السلبية والايجابية التي يعتقد انه يتصف بها. **(الرزنجي، 2010، ص30)**

يتبين من استعراض التعريفات السابقة أن مفهوم الذات هو أحد الأبعاد الهامة في الشخصية الإنسانية، ذات الأثر الأكبر في سلوك الأفراد وتصرفاتهم، كما أنه يعد المجموع الكلي لإدراك الفرد، وما تتضمنه من مكانة الفرد ووضعه الاجتماعي.

2/ بعض المفاهيم المرتبطة بالذات:

2ـ1.صورة الذات: حسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فإن صورة الذات هي"الذات كما يتصورها أو يتخيلها صاحبها، وقد تختلف صورة الذات كثيرا عن الذات الحقيقية"

إن لصورة الذات أهمية كبيرة في تكوين شخصية الفرد، إذ أساسها يشكل كل واحد منا فكرته عن نفسه، ويبدي سلوكا متميزا يتماشى وتلك الصورة، غير أن هذه الصورة المأخوذة ليست ثابتة بل تكون متجددة ودائمة التغيير أو بالأحرى ديناميكية.

وقد قسم **"طومي Tomi"** صورة الذات إلى:

1ـ صورة خاصة: وتتضمن الشعور بالذات وإدراكها عن طريق التعبير عن الميول والتقدير الذاتي.

2ـ صورة اجتماعية: ويقصد بها ما يمثله دور الآخرين من تحديد إدراك الفرد لذاته.

(حمري، 2012، ص12)

2 ـ 2. فعالية الذات: تشير فعالية الذات إلى مدى توقع الفرد بقدرته على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين. **(جابر عبد الحميد، 1990، ص442)**

2 ـ 3.الوعي أو الشعور بالذات: يرى فاخر عاقل" أن الشعور بالذات يكون مرادفا للحالات الوجدانية الأقل أو الأكثر ثباتا، والتي تسعى للاحتفاظ بشروط النجاح والإمتلاكات المرغوبة والتطلعات الشخصية، والشعور بالذات هو الوعي خاصة في مجالات العلاقات الاجتماعية.

حسب**" سبيتز Spitz "** فإن الوعي بالذات يكون من خلال:

ـ الابتسامة التي تظهر حوالي الشهر الثالث كرد للقبول .

ـ قلق الشهر الثامن الذي يتضمن التعرف على الموضوع .

ـ استعمال عبارة "لا" أي الرفض في حوالي الشهر الخامس عشر.

(أحمد عبد الخالق و النيال،2009، ص102)

2 ـ 4. فهم الذات: هو معرفة الذات بصدق وواقعية وصراحة ومواجهة، وهو ليس مجرد الاعتراف بالحقائق لكن أيضا التحقق من مغزى هذه الحقائق. **(لعويدة، 2002، ص50)**

2 ـ 5. تقبل الذات: حسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي فإن تقبل الذات هو "رضا المرء عن نفسه وعن صفاته وقدراته وإدراكه لحدوده" وهو اتجاه يكونه المرء الراضي عن نفسه، وعن استعداداته، والمدرك لحدود معارفه، وهو أيضا اتجاه الفرد عن نفسه ونحو خصائصه الشخصية.

(أحمد عبد الخالق و النيال،2009، ص774)

2 ـ 6.تحقير الذات: هو إذلال الذات، وما يصاحبها بالشعور بالنقص وهو كذلك حط المرء من شأن نفسه أو الإحساس السلبي للذات أو الإحساس بالدونية.

إن عدم إشباع حاجة تقدير الذات إلى الفرد يشكل مظهرا من مظاهر احتقار الذات بذلك يدخل شأن تقدير الشخص لذاته، فإن المصاب أو المريض ينمو عنده الشعور بالنقص ويساهم في ذلك أفراد المجتمع . **(أمزيان، 2007، ص25)**

2 ـ 7.تحقيق الذات: يشير" **ماسلو Maslow** " إلى أن تحقيق الذات هو أن يكون للفرد اتجاها واقعيا وأن يتقبل نفسه والآخرين والعالم الخارجي كما هو، وأن يتمركز حول المشاكل بدلا من تمركزه حول نفسه، وأن يتسم بالاستقلال الذاتي عن الآخرين، وجد **"آدلر Adler "** أن تحقيق الذات يعني السعي وراء تحقيق التفوق والأفضلية والكمال التام. **(أبو زيد،2006، ص 84)**

3/ مراحل تطور مفهوم الذات:

ينمو مفهوم الذات كغيره من جوانب الشخصية المتعددة، فلا يولد إنسان ولديه مفهوم الذات وإنما يتكون هذا المفهوم وينمو مع مراحل العمر، فمفهوم الذات مفهوم تام متطور يمر بمراحل متدرجة ومتسلسلة، وهذا ما اتفق عليه العلماء، مع أن البعض يركز في وصفه لمراحل النمو على جوانب معينة تتفق مع المدرسة النفسية والمنظور النفسي التي

انطلق كل منهم في وصفه لتطوير نمو مفهوم الذات، ويمكن تلخيص نمو مفهوم الذات كما يحدده زهران كالتالي:

1 ـ من الميلاد إلى أربعة أشهر: يكون التمايز خلال الحواس والعضلات.

2 ـ من أربعة أشهر إلى ستة أشهر: التمايز اللفظي للذات وغير الذات.

3 ـ من ستة أشهر: تمايز الذات البدائية المنطوقة.

4 ـ من تسعة أشهر: يفهم الطفل الإشارات وهنا يعتبر وكأنه بداية الولادة النفسية للطفل عند الشعور بذاته، فهذا ميلا ثان للطفل .

5 ـ سنة كاملة: مرحلة الكشف والاستكشاف، تنمو صورة الذات ويزداد التفاعل مع الأم والآخرين، من الكبار إلى الصغار، وهنا تبدأ فردية الطفل الداخلية وهي مازالت تجاهد امتزاجها بالبيئة الخارجية، ثم تبدأ عملية الأخذ والعطاء، وتبدأ الذات النامية في التفريق بين العالمين الداخلي والخارجي.

6 ـ سنتان كاملتان: يزداد تمايز الطفل لذاته ويكون متمركزا حول ذاته، ويفرق بين المشاعر الاجتماعية وتزداد القدرة على فهم الذات.

7ـ في السن الثالثة: يرسم الطفل صورة أشمل للعالم المحيط به ويسميه ويزداد شعوره بفرديته وشخصيته، ويعرف أن له شخصية وللآخرين شخصيتهم المختلفة ويزداد تمركزه حول ذاته .

8 ـ سن الرابعة: يكون الطفل علاقات عقلية واجتماعية وانفعالية مع الآخرين المهمين في حياته، تسمع منه أسئلة الاستكشاف (لماذاـ كيف ـ أين ـ حتى).

(الخرعان، 2016، ص161)

9 ـ في السن الخامسة: يتقبل الطفل فرديته، ويزداد الوعي بالذات ويقل اعتماده الكامل على الوالدين ويزداد استقلاله ويتضح تفاعله الأكبر مع العالم الخارجي.

10 ـ في سن المدرسة (السادسة): يشعر الطفل بتأثير الجماعة التي تعزز مفهومه عن ذاته، ويلعب المعلم دورا هاما في نمو الذات لدى الطفل وتنمو ذاته الاجتماعية، ويزداد شعور الطفل بقيمته، ويزداد شعوره بالحب والعطف والحنان وتزداد مقدرته عن التعبير عن ذاته بالنشاط العقلي، وفي النشاط الاجتماعي.

11ـ في مرحلة الطفولة المتأخرة: يتسع الإطار المرجعي الذي يحدد في ضوء مفهوم الذات الموجب، وتقبل الذات التوافق النفسي أو العكس.

أما في مرحلة المراهقة فإن ما يطرأ على الفرد متغيرات جسمية وعقلية ونفسية تؤثر في شخصيته عامة، وعلى مفهوم الذات لديه. **(مرجع سابق، 2016، ص162)**

4/ تقدير الذات

تقدير الذات لغة:

تقدير: بمعنى قدر أي اعتبر، ثمن. **(Le petite Matkon , 2007,p 50)**

وهو معيار تقيم به درجات الطالب في سمة أو إنجاز ما.

(أحمد العايد وآخرون، 1989، ص970)

عرف**" كوبر سميث Cooper Smith "** (1867) تقدير الذات على أنه" تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات الاتجاهات الإيجابية أو السلبية نحو ذاته كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه هام وقادر وناجح وكفء.

(Cooper smith ,1984 , p 10)

كما يعرفه **"صفوت فرج"** (1991) أنه يستخدم بوصف اتجاه الفرد نحو نفسه يعكسه الفرد من خلال فكرته عن ذاته، وخبرته الشخصية معها، وهو بمثابة عملية فينومينولوجية يدرك الفرد بواسطتها خصائص الشخصية مستجيبا لها سواء في صورة انفعالية أو سلوكية. **(عايدة، 2010، ص 77)**

ويرى**" روزنبرج Rosenburg "** أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد حول نفسه، وأن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات، إن الاتجاه نحوها يختلف عن جميع الموضوعات الأخرى، ويرى أن تقدير الذات العالي لدى الفرد يعني شعوره بأهمية نفسه، واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها. **(الشناوي وآخرون، 2001، ص125)**

أما**" مكانديس Mccandiess "** يرى أن تقدير الذات يشير إلى أهمية كل جانب من جوانب مفهوم الذات لدى الفرد وتوقع النجاح أو الفشل في كل جوانب ومشاعر الفرد، سواء كانت إيجابية أو سلبية تجاه كل جانب من الجوانب التالية: الوظائف الجسدية، الجوانب الإدراكية، الجاذبية الشخصية، التفاعل الاجتماعي.

(أحمد عبد اللطيف، 2015، ص145)

أما الموسوعة النفسية ترى أن تقدير الذات هو سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات التي يشعر بها.

(رولان دورون فرانسواز،1997، ص431)

نستنتج في خلاصة هذه التعاريف أن مفهوم الذات هو التقييم الوجداني للفرد نحو ذاته، فضلا عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته، وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية والثقة بالنفس والاستقلال.

5 /أهمية تقدير الذات:

إن تأثير الذات العميق على جميع الجوانب الاجتماعية، فهو يؤثر على طريقة تفاعل الفرد مع الآخرين بتأثيرهم عليه أو تأثيره بهم، وهو بذلك مفتاح كل النجاح الذي يتلقاه الفرد، وتتمثل أهمية تقدير الذات حسب **"مالهي وريزنز"** (2005) فيما يلي :

1ـ تقدير الذات والسلوك البناء: يعتبر تقدير الذات من أهم السلوك البناء والمثمر، فعندما يعتبر الفرد نفسه أهلا لإنجاز عمل فإنه سيكون جديرا بالنجاح فيه وقادرا على بلوغ الأهداف الصعبة.

2ـ تقدير الذات والأداء في العمل: أشارت الدراسات والأبحاث أن الموظفين الذين يتمتعون بتقدير مرتفع للذات هم أكثر قدرة للإنتاج وأكثر قابلية للعمل، كما أنهم أقل سلبية بالضغوط المستمرة كغموض الدور والصراع، وعموما هم أسرع استجابة للتغير وأقل اتخاذ للمواقف الدفاعية، حيث توصلت دراسة**"جالوب Jalop"**(1992) أن (89%) من المجيبين يرون أن تقدير الذات يعتبر عاملا هاما جدا في التحفيز للعمل وتحقيق النجاح.

3ـ تقدير الذات والقيادة: يتمتع الأفراد ذوي القدرة على القيادة بتقدير عال مما يجعلهم بالحسم والاستعداد لاتخاذ القرارات القوية والمهمة والثقة في القدرات الشخصية، فتقدير الذات يلعب دورا حاسما وضروري في صنع القرارات والتطبيق الفعلي لها، ويستنتج **"هيل Hill"** ذلك بقوله: أن الأفراد الذين يستطيعون التأثير على الآخرين يتمتعون بدرجة عالية من تقدير الذات.

4ـ تقدير الذات والعلاقات الشخصية: في كتاباتها المتعددة تقول **"ساتير Satir.v"** تتبع العلاقات البشرية الطيبة والسلوكيات الملائمة من أشخاص يتمتعون بتقدير لذاتهم وإحساس بقيمتهم. **(مالهي وريزنز، 2005، ص7، 10)**

6/ الفرق بين تقدير الذات ومفهوم الذات:

مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس. وفي الأبحاث التي قام بها **"فوكس Fox"** ميز بين الاصطلاح الوصفي "مفهوم الذات" والاصطلاح الوجداني الانفعالي "تقدير الذات" ففي تعليقه يقول: أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلاله استخدم سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: "أنا طالب ـ أنا إنسان ـ أنا رجل "وذلك لتكوين صورة شخصية متعددة الجوانب، أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يهتمون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها، وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة. **(شايع،2013، ص 68)**

7/ النظريات المفسرة لتقدير الذات:

7 .1. نظرية روزنبيرج Rosenberg (1965):

تدور أعمال" روزنبيرج " حول محاولة دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذاتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها. **(عبد الرحمن، 1992، ص89)**

لذا نجد أن أعمال "روزنبيرج " قد دارت حول دراسة نمو ارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته ووضع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطوير صورة الذات الإيجابية في

مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته والعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا، والمنهج الذي استخدمه "روزنبيرج" هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

(الشناوي،2015، ص126)

ويؤكد روزنبيرج على أن تقدير الذات هو التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض. **(علاء الدين الكفافي، 1989، ص153)**

7. 2. نظرية كارل روجرز Carl Rogers (1907 ـ 1909):

تعتبر نظرية **" روجرز Rogers "** من أهم النظريات المعاصرة إذ يمثل مفهوم الذات جانبا أساسيا فيها يحدد على أنه تنظيم عقلي معرفي مرن ومتماسك، وينطلق روجرز من فرضيته أن لكل فرد عالمه المتغير أو مجاله الظاهري الذي يعرفه عن نفسه وهو يستجيب له كما يدركه، فالفرد بهذه الصفة أقدر الناس بأن يعطي المعلومات عنه، غير أن فكرته عن الواقع من حوله ليست فكرة حقيقية وإنما هي افتراض عن الواقع من حوله قد يصدق أو يكذب، وهو الفرد الوحيد القادر على اختيار هذه الصورة بمقارنة المعلومات التي يتلقاها عن واقعه من مصادر مختلفة.

ويتجه روجرز أن الكائن يستجيب لمجاله الظاهري ككل منظم، ويسعى دائما إلى تحقيق ذاته وهو ما يمكنه من التغلب على المشكلات التي تواجهه ويتجه في نضجه نحو الاستقلال والتمايز والاتساع ويصبح بذلك أكثر وعيا بذاته، حيث يؤدي تطوير الذات لدى روجرز إلى تطوير حاجتين مترابطتين تهدفان إلى حفظ وتدعيمها وتمثل هاتان الحاجتان:

1ـ الحاجة إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين Regard Positif d autre :

هي تلك الحاجة التي تدفع الشخص إلي الحصول على التقبل والحب والرعاية والاحترام من طرف المحيط، ويتعلم الطفل ذلك من خلال التنشئة الإجتماعية إذ يعلق الأولياء الاعتبار الإيجابي للطفل على وجود السلوك الإيجابي والمرغوب فيه.

2ـ الحاجة إلى الاعتبار الذاتي(تقدير الذات) Estime dexi:

إن الفرد لا يحتاج إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين بل أيضا من ذاته، وتنمو الحاجة إلى الاعتبار الذاتي من خبرات الذات المرتبطة بإشباعها أو إحباطها، ويتحقق التكيف مع المحيط إذا حدث الاتساق بين الحاجة للاعتبار الذاتي وبين الاعتبار الإيجابي الذي يتلقاه من الآخرين، وإذا كان هناك اتساق بين هذه الحاجة وتقييم الفرد لذاته والذي يترتب عنه نمو اعتبار الذات.

ويذكر **"عبد الفتاح دويدار"** (1998) أن نظرية **" كارل روجرز "** في الشخصية تؤكد مع الواقع كما يخبره الشخص ويعتبر السلوك نتيجة لذلك، وإذا كان شخص ما لا يستطيع التوصل بدقة إلى الإطار المرجعي الداخلي فإن ذاته هو الذي بمقدوره أن يكون على وعي بذلك. **(عبد الفتاح دويدار،1998، ص46)**

7. 3. نظرية "زيلر Ziller " (1969):

تفرض نظرية **"زيلر"** أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي إذ ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي عيش فيه الفرد، لذا ينظر **"زيلر"** إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف **"زيلر"** تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بيئة الشخص

الاجتماعي فإن تقدير الذات هو العالم الذي يحدد نوعية التغيرات التي تحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك. وتقدير الذات طبقا لـ **" زيلر"** مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من جهة وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من جهة أخرى، ولذلك فإنه افترض الشخصية تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه، إن تأكيد **" زيلر"**على العامل الاجتماعي جعله يسهم مفهومه. ووافقه النقاد على ذلك بأنه تقدير الذات الاجتماعي وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها في نشأة تقدير الذات. **(الضيدان الضيدان، 2004، ص23)**

7. 4. نظرية كوبر سميث Coopar Smith (1967):

تمثلت أعمال **" كوبر سميث"** في دراسة تقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة الثانوية، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات و ردود الأفعال و الاستجابات الدفاعية، وذهب **"سميث"** في تفسيره لتقدير الذات بأنه مفهوم متعدد الجوانب، لذا فإن علينا أن لا نعتمد على منهج واحد أو مدخل واحد لدراسته بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد "كوبر سميث" بشدة على أهمية تجنب رفض الفروض الغير ضرورية ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

الأول: هو التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.

الثاني: هو التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته و التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية. **(الشناوي، 2001، ص127)**

ويميز **"كوبر سميث"** بين نوعين من تقدير الذات: الحقيقي، ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة. وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بأنهم ذو قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور، وقد افترض أربع مجموعات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي "النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات" وقد بين أن هناك ثلاث من الحالات الرعاية الوالدية تبدو مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء، تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء، واحترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير عن جانب الآباء.

(أبو جادو، 1998، ص153)

8/ العوامل التي تؤثر في تقدير الذات:

تتداخل عدة عوامل في تحديد موقف الفرد من نفسه وتقييمه لذاته، ولعل أهم هذه العوامل ما يلي:

ـ **الخصائص الجسمية:** تلعب دورا كبيرا في رسم صورة الذات لدى المراهق عند نفسه، فحجم الجسم و العضلات القوية والقدرة على التحمل تناسق الجسم وخاصة عند الأنثى، ونظرة الآخرين لها، تساعد في تكوين مفهوم إيجابي للذات، والنقص في هذه الجوانب يحدث تكوين مفهوم سلبي للذات عند الشخص.

ـ **الأسرة:** لأن الأسرة هي الموجه الأول للطفل لاكتساب السلوك السليم وهي المكتشف الأول لقدرات الطفل ومهاراته، كما أنها المدرب الأول للطفل لتنمية المهارات، فتوفر الجو العاطفي للأبناء يعد من أهم العوامل في تكوين شخصياتهم، ومقدار ثقتهم بأنفسهم.

(عبد اللطيف، 2015، ص146)

ـ **القدرة العقلية:** حيث ينمو موقف الفرد من نفسه وتقييمه لذاته إذا كانت قدراته العقلية تمكنه من أن يقيم خبراته، فإن الإنسان السوي ينمو لديه بصورة أفضل، أما الإنسان غير السوي فهو لا يستطيع أن يقيم خبراته. **(حامد زهران، 2003، ص293)**

ـ **المدرسة:** تعتبر المدرسة الموجه الثاني للطفل بعد الأسرة، لأنها تسهم في رسم صورة الطفل لذاته، من خلال الخبرات المدرسية ومن خلال مواقف جديدة وأفراد جدد في حياة الطفل.

ـ **المجتمع:** يعتبر المجتمع الطرف الثالث في توجيه الطفل بعد الأسرة و المدرسة، فالدور الاجتماعي يتطلب من الفرد الارتباط بمن حوله ومخالطة الناس، والعمل معهم والشعور بالألفة والتعاطف لينال منهم القبول، وهذا الدور يختلف باختلاف الثقافات، والنوع الاجتماعي، العمر، والمهنة، فقد تنسجم هذه الأدوار فيحدث الرضا عن الذات وقد لا تنسجم ويحدث الصراع في الأدوار مما يؤثر في تقدير الفرد لذاته.

(أحمد عبد اللطيف، 2015، ص 147)

9/ مستويات تقدير الذات:

يرى الكثير من العلماء من بينهم **"بوش Boesh"** أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب الفرد وردود أفعاله، فلتقدير الذات مستويات، ولكل مستوى خصائصه ومميزاته حسب شخصية كل فرد ولقد صنف العلماء هذه المستويات إلى:

ـ المستوى المرتفع لتقدير الذات (العالي).

ـ المستوى المنخفض لتقدير الذات (المتدني).

9. 1. المستوى العالي لتقدير الذات:

إن الحاجة للتقدير الإيجابي هي ملحة ونشطة طول حياة الفرد، ولقد عرف **"جوزيف نوثان nutin Joseph "** تقدير الذات العالي بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه إنسان ناجح جدير بالتقدير وتنمو لديه الثقة بقدراته اتجاه الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة و بافتراض أنه سينجح فيها.

ـ كيفية تكوين تقدير ذات عالي: ينمو تقدير الذات ويتطور من خلال عملية تتمثل في الفرد نفسه، ومن خلال عملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته وجدارته، ويمكن تمييز ذوي التقدير العالي بالصفات التالية:

ـ أنهم يستمتعون بالخبرات الجديدة .

ـ لديهم حب الاستطلاع .

ـ يطرحون الأسئلة .

ـ يتطوعون للقيام بالمهمات والأنشطة .

ـ يستجيبون للتحديات .

ويبدأ تكوين الاتجاهات عند الأفراد عندما يبدؤون بالتعامل مع الآخرين الذين يلبون حاجاتهم و متطلباتهم.

وهناك ثلاثة ظروف أساسية تساهم في تكوين عال لتقدير الذات:

1ـ الحب والعاطفة غير المشروطين .

2- وجود قوانين محددة بشكل جيد ويتم تطبيقها باتساق مع إظهار قدر واضح من الاحترام للأبناء. **(أمزيان ، 2007، ص 35،36)**

2.9. المستوى المتدني لتقدير الذات: ويمكن أن نجده بعدة تسميات: التقدير السلبي للذات، ويعرفه "Rosenberg " 1978: بأنه عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها.

(فيوليت، سيد عبد الرحمن، بدون سنة، ص192)

يستجيب الأشخاص الذين لديهم تقدير متدني للذات لمتغيرات لظروف الحياة و متغيراتها بإحدى الطريقتين:

1- الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم: فهم يشكون في قدراتهم لذلك يبذلون القليل من الجهد في أنشطتهم، وهم يعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإثراء فالمدح يسبب لهم الحرج، لأن لديهم شعور بالنقص في حياتهم، وهذا الشعور السلبي المهلك لصحتهم النفسية.

2- الشعور بالغضب والرغبة في الانتقام: فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي حياتهم العامة مما قد يسبب لهم في النهاية الاضطراب النفسي والعضوي، وهذا من شأنه أن ينمي عندهم الرغبة في الانتقام من الآخرين، وهنا قد يكون السلوك العدواني كوظيفة دفاعية لحماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن طريق الإحباط.

وفي هذا الصدد يذكر **"فاروق عبد الفتاح 2004"** أن الأفراد ذو تقدير الذات المنخفض يميلون إلى الشعور بالهزيمة حتى من قبل اقتحام العوائق الجديدة أو الصعبة حيث أنهم يعتقدون الفشل مستقبلا. **(سليم، 2003، ص18،19)**

10/ قياس تقدير الذات:

إن أكثر الأساليب الشائعة في قياس تقدير الذات هي الاستبيانات وقوائم الشطب التي تعتمد على تقدير الفرد لذاته، وحتى نحصل على نتائج أدق أو التأكد من النتائج يتحصل عليها الفرد يمكن إجراء مراقبة مباشرة للفرد أو اعتماد تقديرات المعلمين والأهل ويوجد العديد من المقاييس المستخدمة لقياس تقدير الذات، ويطلق على بعضها قياس مفهوم الذات لكنها حقيقة معنية بقياس قيمة الذات، ومن هذه المقاييس:

1ـ مقياس كوبر سميث (Cooper smith Self-esteem Inventorg): وهو مفيد للمسح داخل الغرفة الصفية، لقياس تقدير الذات وتقويم برامج تطوير تقدير الذات، ويمتاز بأهمية واسعة في مجال البحث العلمي و أجريت عليه دراسات عدة، وتوافرت معلومات كافية عن صدقه وثباته ويستخدم للقياس القاعدي قبل مشاركة الطلبة في برنامج تحسين تقدير الذات وبعد انتهاء البرنامج .

2ـ المقاييس الثقافية الحرة لتقدير الذات للأطفال والبالغين لباتل (Culture- Free Self-Esteem Inveutorjes fir children and Adults): وعددها اثنان الأول للصغار من الصف الثالث إلى التاسع، والآخر للبالغين ويقيسان مدى إدراك الفرد لذاته.

3ـ مقياس بيرس هارس لمفهوم الذات لدى الأطفال (The piers-Harris children s'Self-concept scale): وهو ملائم لغايات التشخيص العيادي لتقدير الذات، وهو مهم للطلبة من الصف الرابع إلى الصف الثاني عشر ويقيس ستة أبعاد لتقدير الذات وهي: السلوك، المظهر العام، الانفعال، الشعبية، السعادة، الرضا والوضع الأكاديمي والعقلي.

4ـ مقياس تقدير الذات لـ روزنبرج (The Risenberg Self-esteem Scale):

يختص تقدير الفرد لذاته، يمتاز بأنه مختص ويقيس تقدير الذات الكلي ويستعمل للكبار.

5ـ مقياس مفهوم الذات لـ تنيسي (Tennessee Self-concept Scale):

ويستعمل مع الأفراد من عمر أثنى عشر عاما وأكبر ما يوفر نتائج متعددة، وهي تقدير الذات الكلي ونتائج لثلاث مقاييس فرعية ويستخدم لغايات التشخيص العيادي.

6ـ مقياس تقدير الذات للسلوك الأكاديمي لـ كوبر سميث وجلبيرتز (Behavioal Acadinic Self-esteem Scale): وهو موجه للمعلم لبيان رأيه في الطفل ويقيس تقدير الذات الأكاديمي للأطفال في الروضة إلى الصف الثامن عن طريق تقدير المعلم.

7ـ مقياس تقدير الذات للأطفال لـ شولدرن (Self-Esteem Rating Scale for children): وهو موجه للمعلم ويقيس تقدير الذات من مرحلة رياض الطفل وحتى الصف التاسع عن طريق تقدير المعلم. **(سالم الحجري، 2011، ص17)**

11/ تقدير الذات والمدرسة:

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته حيث يشير **"جيرسليد Jersild"** إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها، كما رأى **"توماس Thmoas"** أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه، كما أشار **"حامد زهران"** إلى أن بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه، كما أشار **"حامد زهران"** إلى أن المعلم له تأثير على مستوى تأثير الطفل عن نفسه، إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في مستوى طموحات الطفل وأدائه.

(الحميدي، 2003، ص31)

وباعتبار المعلم نموذجا للطالب فالتقدير العالي للذات عند المعلم ينعكس على الطلاب إيجابيا من خلال النمذجة، ويواجه المعلم في المدرسة حالتين:

ـ **طلبة مفهومهم لذاتهم إيجابي:** وهنا فإن المعلم أساسا صلبا ثابتا يبنى عليه.

ـ **طلبة مفهومهم لذاتهم سلبي:** وعندها سيحتاج المعلم لطرق يطور من خلالها مشاعر الطفل الإيجابية نحو ذاته.

إذن فالأصل في نشوء تقدير الذات يبدأ من البيت.

إن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب لها أهمية كبيرة في تحسين تقدير الذات عند الطالب، وكيف يشعر المعلم تجاه نفسه يؤثر في نوعية العلاقة التي تتطور بينه وبين طلبته، كما يؤثر في تطوير بيئة تعليمية إيجابية يشعر فيها الطالب بالانتماء والسعادة والأمن، مما يزيد فرص التعلم لديه، ويظهر هنا دور الإدارة في تشجيع المعلم وتعزيز الأعمال الإيجابية التي يقوم بها لبناء تقدير ذات عال عنده.

(بطرس حافظ، 2008، ص492)

إن للنجاح والفشل المدرسي أيضا دور كبير في تقدير الفرد لذاته حيث يؤكد **"روزنبيرج Rosenberg"**على أهمية النقاط المدرسية العالية،كان تقديرهم لذاتهم مرتفعا، والعكس صحيح فالنقاط المدرسية المنخفضة تؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته، في حين يؤدي الفشل المدرسي إلى فقدان الفرد لثقته بنفسه ثم بالآخرين بعد ذلك، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته . **(يونسي، 2011، ص92)**

خلاصة:

إن تقدير الذات يعتبر مجموعة من المدركات التي يمتلكها الفرد عن قيمته الذاتية، وإن إحساسه بتقدير الآخرين له يساعده في رفع تقديره لذاته، ومن هنا يمكن القول أن الذات عند الفرد تنمو وتتحقق من خلال اتصالاته وخبراته الاجتماعية، فهو خلال تعامله وتفاعله مع الوسط الأسري الاجتماعي والمدرسي يقدر الفرد ذاته سواء بالسلب أو الإيجاب باعتبار الوسط مصدر تشجيعه أو إحباطه ومصدرا لتقييمه المستمر.

الفصل الثالث:

التحصيل الدراسي وعلاقته بتقدير الذات

تمهيد

1. تعريف التحصيل الدراسي

2. أهمية التحصيل الدراسي

3. مستويات التحصيل الدراسي

4. إتجاهات التحصيل الدراسي

5. شروط التحصيل الدراسي الجيد

6. خصائص التحصيل الدراسي

7. العوامل المؤثر في التحصيل الدراسي

8. قياس التحصيل الدراسي

9. مشاكل التحصيل الدراسي

10. العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي احد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ والذي يضم فيه اثر التفوق الدراسي، فهو عمل مستمر يستخدمه المعلم لتقدير مدى تحقيق الأهداف عند المتعلم، كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استخدام نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير، وهو عملية تربوية تتطلب طلقات بشرية وإمكانيات مادية حتى تتم هذه العملية على أكمل وجه.

1/ تعريف التحصيل الدراسي:

ـ **لغة:** (مادة:ح ص ل) حصل الشيء والأمر خلصه وميزه عن غيره ويحصل الشيء تجميع وتثبيت. **(عبده فكية ،2004، ص72)**

ـ **اصطلاحيا:** يشير "**فرج عبد القادر طه**" إلى أن مصطلح التحصيل يستخدم بمعنى خاص به إلى التحصيل الأكاديمي، وهو في هذه الحالة يشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية محددة. **(نواف احمد،2008، ص52)**.

وقد عرفه الباحث "**روبرت لافونت**" انه المعرفة التي يتحصل عليها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي.

(Robert ,1963, p15)

ويعرفه إبراهيم عبد المحسن الكتاني:" أن التحصيل الدراسي هو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كلاهما". **(سعد الله، دون سنة، ص74)**.

كما يدل التحصيل الدراسي على مستوى من الانجاز والكفاءة والأداء في التعليم والعمل المدرسي أو الجماعي يصل إليه المتعلم خلال العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من الطلاب والمعلم، ويجرى تقدير هذا التحصيل بواسطة المدرسين بصورة شفوية أو عن طريق استخدام الاختبارات المختلفة المخصصة لذلك وقد يكون التحصيل فاتحا لأداء الطالب لعمل أو مهمة معينة يهم فيها الكمية والكيفية. **(نصر الله، 2004، ص401)**

من خلال التعاريف السابقة يظهر أن التحصيل الدراسي هو فهم التلميذ للمعلومات المدرسية، وما وصل إليه من تعلم مادة معينة أو عدة مواد دراسية، والنتائج التي يحصل

عليها نتيجة دراسته لها، ويعمل المعلم على تقديرها عن طريق وضع علامات بعد إجراء الاختبارات التي يحدد مدى استيعاب التلميذ لهذه المعلومات ومستواه الدراسي.

2/ أهمية التحصيل الدراسي:

أشار "مصطفى فهيم" إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمختصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه احد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلاميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة، فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.**(يونسي، 2011، ص103)**

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي لآخر.

ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقديره.

تتجلى فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية وخاصة في مستقبلنا، فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لانعدام الأمن مثل: البطالة والاستعباد والنزاعات الدينية المتطرفة، وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته احد المحركات الرئيسية وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته

احد المحركات الرئيسية والتنمية في فجر القرن الحادي والعشرين وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي الازدهار العام للمعارف.

(مرجع سابق،2011، ص103)

ويمكن القول ا ناي مجتمع يسعى للنمو والتطور لابد من أبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور، فلكي يحقق أي بلد تنمية ينبغي أن يكون سكانه المتمدرسون أو العاملون قادرين على استخدام التكنولوجيات المعقدة أو يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتبط إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الفرد، ومن ثم فان الاستثمار في مجال التعليم شرط لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد.

ومما لاشك فيهان التحصيل الدراسي له اثر كبير في شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكانياته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة، يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية، أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته، فانه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والنقص والتوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد.

وعليه فان التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظرا لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات وجامعات التعليم العالي، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكيف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها الذي قد يمثل في استخدام الطالب حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه واتخاذ القرارات.

(يونسي، 2011، ص 103).

3/ مستويات التحصيل الدراسي:

يحقق التلميذ نجاحا في بعض المواد أو يجمعها ويتحصل على علامات جيدة، كما قد يتعرض للفشل ويحصل على علامات ضعيفة، كما قد يكون متوازنا ويحصل على علامات متوسطة، وبذلك نجد ثلاث مستويات للتحصيل الدراسي:

3 -1 - التحصيل الدراسي الجيد:

التحصيل الدراسي الجيد حسب الباحث "مدحت عبد اللطيف" عبارة عن "سلوك يعبر عن تجاوز مستوى الأداء للتلميذ عن المتوقع منه، في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة، وهو أيضا حصول التلميذ على علامات متفوقة".

3 - 2 - التحصيل الدراسي الضعيف:

يعني التحصيل الدراسي الضعيف حسب الباحث "**نعيم الرفاعي**" مستويات منخفضة عن المتوقع من الاستعدادات أي أن التحصيل الضعيف أو تأخر التلميذ دراسيا هو أن هذا التلميذ قد قصر تقصيرا ملحوظا عند بلوغ مستوى معين في التحصيل الذي تعمل المدرسة من اجله ولا يؤخذ التحصيل عادة وحده، بل يؤخذ متصلا مع العمر الزمني للتلميذ.

كما يدعى التحصيل الضعيف بالتخلف الدراسي أو التأخر الدراسي، الذي أثار اهتمام العديد من الباحثين، حيث يعرف "**فيليب لتومبي**" التأخر الدراسي على "أنه عبارة عن الصعوبات التي يتلقاها التلميذ في عملية التحصيل الدراسي، وهذه الصعوبات تعيقه من مواصلة مشواره الدراسي".

3 ـ 3 ـ التحصيل الدراسي المتوسط:

تكون درجة التحصيل في هذا النوع التي تحصل عليها التلميذ تمثل نصف القدرات والإمكانيات التي يمتلكها ويكون أداءه متوسط، ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة. **(بن يوسف، 2008، ص 68)**.

4/ اتجاهات التحصيل الدراسي:

تختلف وجهات النظر حول عوامل ضعف التحصيل أو تحسن التحصيل الدراسي وهذا يكون باختلاف الاتجاهات والنظريات في هذا المجال، وقد ظهرت ثلاثة اتجاهات مختلفة لكل واحد منها بوجهه نظر مختلفة عن الأخرى وهي:

4 ـ1 ـ الاتجاه الوراثي البيولوجي:

يربط هذا الاتجاه عامل ضعف التحصيل بعامل القدرات العقلية والذكاء، أي بأسباب خلقية تتمثل في نمو الجهاز العقلي والأجهزة العصبية أو ضعف الصحة عموما، وبالتالي يعمل أصحاب هذا الاتجاه العوامل الاجتماعية والثقافية.

4 ـ 2 ـ الاتجاه الاجتماع النفسي:

ظهر هذا الاتجاه في بداية التسعينات وهو يعارض الاتجاه البيولوجي الذي يركز على عوامل الوراثة والاكتساب الفطري للذكاء في تغيير النجاح وأكد "**روكلان 1972 Rouclin**" على مسؤولية البيئة الاجتماعية كعامل أساسي في تحقيق نمو نجاح الفرد، ويرى "**روكلان**" أن الارتباط بين العوامل الاجتماعية والاقتصادية ونمو الطفل قائم وظاهر انطلاقا من 18و24 شهرا مما يدعو إلى تفسير الاختلافات التي نلاحظها بين الأطفال وفي مجال التعليم المعرفي بينت الأبحاث أن أطفال الطبيعة المدنية يتمتعون كباقي الأطفال بقدرات تعلم معرفية لكن وظيفتها تختلف من طبقة لأخرى.

4 ـ 3 ـ الاتجاه التربوي:

يرجع هذا الاتجاه إلى مرجع ضعف التحصيل الدراسي إلى عوامل خارجية واجتماعية كالبيئة والأسرة، وهي ما يطلق عليها بالأسباب الوظيفية والتي في حرمان الطفل من المثيرات العقلية والثقافية أو الأسرية أو البيئية الاجتماعية التي ينمو فيها، وهي تشبه الاتجاهات النفسية نحو العمل المدرسي كالمعاناة من مشاكل قد تعيق تنظيم أفكار التلميذ وكثرة الغياب وسوء التوافق النفسي وعدم القدرة على التكيف مع الوضع الجديد، كما أن موقع السكن وطرق المواصلات والعلاقات بين أفرادها ويختلف الأحياء حضريا واجتماعيا والمستوى التعليمي للوالدين واتجاهاتهم السلبية نحو أبنائهم تأخيرا في نوعية التحصيل الدراسي. **(يخلف، 2004، ص137)**.

5 / شروط التحصيل الدراسي:

إن التعلم هو تغير في سلوك الكائن الحي، لا يحدث ارتجالا ولكنه يخضع لشروط معينة، وكلما توخى المتعلم هذه الشروط كلما كان اقدر على التعلم. أما معرفة هذه الشروط فتساعد المتعلم على اكتساب الخبرات كما تساعد المعلم على أداء رسالته التربوية بصورة أكثر فاعلية. ومن الشروط التي تساعد على عملية التعلم ما يلي:

5 ـ 1 ـ التكرار: من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى تكرار الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إجادة هذه الخبرة، فالتكرار ـ ولا نقصد به بذلك التكرار الآلي الأعمى ولكن التكرار الموجه ـ يؤدي إلى الكمال، فلكي يستطيع الطالب أن يحكم حفظ قصيدة من الشعر فانه لابد أن يكررها عدة مرات، وكذلك تعلم ركوب الدراجات يحتاج إلى كثير من التكرار والممارسة الفعلية لهذا النشاط، ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة إلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة. فالتكرار الآلي الأصم لا فائدة منه لان فيه ضياعا للوقت والجهد

وفيه جمودا لعملية التعلم، ويؤدي إلى عجز التعلم عن الارتقاء بمستوى أدائه، أما التكرار المفيد فهو التكرار القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة ما يتعلمه الفرد. فالتكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لابد أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم نحو الطريقة الصحيحة وحول الارتفاع المستمر بمستوى الأداء.

5 ـ 2 ـ الدافع: حدوث عملية التعلم لابد من وجود الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، وكلما كان الدافع لدى الكائن الحي قويا كان نزوع الكائن الحي نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، ولقد رأينا في تجارب التعلم أن الجوع كان دافعا ضروريا لحدوث عملية التعلم، فكان رأينا في إشباع دافع الجوع كان يؤدي إلى شعور الحيوان بالرضا والارتياح، فالثواب والعقاب لهما اثر بالغ في تعديل السلوك وضبطه لان الأثر سواء أكان طيبا أو ضارا، يؤدي إلى تغير السلوك.

5 ـ 3 ـ التدريب أو التكرار الموزع والمركز: يقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة وعدم التدريب ولقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان وذلك لان فترات الراحة التي تتخللها دورات التدريب الموزع يؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد، هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع وإقباله على التعلم باهتمام اكبر.

(عويسي، 2011، ص 63).

5 ـ 4 ـ الطريقة الكلية والجزئية: يفضل العلماء استخدام الطريقة الكلية إذا كانت المادة الدراسية غير مجزاة، واستخدام الطريقة الجزئية في حالة تعدد أجزاء المادة أو صعوبتها.

(الدمنهوري، 1999، ص87)

5 ـ 5 ـ التسميع الذاتي:

عملية يقوم بها الفرد محاولا استرجاع المعلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات ذلك أثناء الحفظ، وبعده بمدة قصيرة، إذا لهذه العملية فائدة، فهي تبيين للحفاظ مقدار ما تعلمه وما غاب عنه فيزيده عناية وتكرار من ناحية، ومن ناحية أخرى تكون حافزا على مقدار ما تعلمه وما غاب عنه فيزيده عناية وتكرار من ناحية، ومن ناحية أخرى تكون حافزا على بذل الجهد والتيقظ للحفظ. **(النيال، 2002، ص111)**.

5 ـ 6 ـ التوجيه والإرشاد:

لاشك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد منه الفرد من إرشادات المعلم، فان الإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود اقل وفي مدة زمنية اقصر منها لو كان التعلم بدون إرشاد.

ويجب أن يراعي ما يلي:

ـ أن يكون الإرشاد ذا صبغة ايجابية لا سلبية، وان يشعر المتعلم بالتشجيع لا الإحباط.

ـ أن تكون الإرشادات موجهة إلى التلاميذ في المراحل الأولى من عملية التعلم أن تكون الإرشادات متدرجة.

ـ يجب الإسراع في تصحيح الأخطاء حتى لا تثبت في خبرة المتعلم.

(العيسوي، بدون سنة، ص 99).

6/ خصائص التحصيل الدراسي:

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديمي نظري وعلمي يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة والتربية المدرسية عامة، كالعلوم والرياضيات والجغرافيا والتاريخ ويتصف التحصيل بخصائص منها:

ـ يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة.

ـ يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر إجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.

ـ التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهتم بالميزات الخاصة.

ـ التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية. **(مزيود، 2009، ص 184)**.

7/ العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

بالرغم من أهمية التحصيل الدراسي كمعيار يمكن على ضوئه تحديد المستوى التعليمي للتلاميذ من خلال العمليات التربوية التي تستهدف بناء شخصيات التلاميذ فانه لا يمكننا الاعتماد على هدف الدرجات التحصيلية التي يحصلون عليها، وذلك لوجود عدة عوامل تؤثر في تلك الدرجات منها:

7- 1 ـ العوامل الذاتية:

ا ـ الذكاء:

إن استعمال نسبة الذكاء هو السبيل الوحيد الذي يمكننا من معرفة مدى تأثير هذه القدرة على التحصيل الدراسي، حيث يمكن الاستعانة بنسبة الذكاء للتنبؤ بمدى النجاح الذي يجب أن يحققه الطالب وهو الأمر الذي يمكن الأستاذ أو المدرس من بناء توقعات معقولة خاصة بهذا الطالب، إن القدرات الفكرية للفرد يجب أن لا تستعمل أكثر من وسيلة يمنك أن تساعد على التنبؤ بالنجاح المدرسي. **(مولاي بودخيلي، 2004، ص 336).**

ب ـ الاستعداد الدراسي:

وهو مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة، إذ إما تهيأت له الظروف المناسبة غير أن التحصيل يختلف عن الاستعداد لان التحصيل يعتمد على خبرات تعليمية محددة في احد المجالات الدراسية أو التدريبية، بينما الاستعداد الدراسي يعتمد على الخبرة التعليمية العامة التي يكتسبها الفرد في سياق حياته، وعليه فان تحصيل الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي المرتفع يكون أفضل من تحصيل الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض. **(حمادة، 2010، ص249).**

7- 2 ـ العوامل الدراسية:

أ ـ مواظبة التلميذ في الحضور: وقد تؤدي احد العوامل السابقة إلى انقطاع التلميذ عن الدراسة بصفة مستمرة أو منفصلة مما ينجر عنه الانخفاض في المستوى التحصيلي، لهذا كان الحضور للمدرسة والاستطلاع على جميع المواد والدروس المقدرة أمرا ضروريا للغاية منه الوصول إلى تحصيل عالي مرغوب فيه. **(يخلف، 2004، ص133).**

ب ـ الجو الاجتماعي المدرسي: يعتبر الجو المدرسي من العوامل الأساسية التي تؤثر على التلاميذ فان كان يتم بالتفاعل الايجابي والتعاون النشط بين أفراد المجتمع المدرسي، ويتيح الفرص للتلاميذ لإشباع حاجاتهم وتقبل رغباتهم في التحصيل ويرفع مستواهم المعرفي، أما إذا اضطربت العلاقة على مستوى المجتمع المدرسي وانتشرت الأساليب اللاسوية، فالتلميذ يصبح عاجزا عن التكيف مع عناصر المجال المدرسي فهذا يؤثر سلبا على تحصيله المدرسي.

ج ـ اكتظاظ الأقسام الدراسية: وفي هذا الصدد نجد أن الطفل المتأخر يحتاج إلى قدر العناية الفردية، إذ غالب ما يكون المتعلم في فصل كبير العدد وبطريقة تدريس غير مناسبة ويحتاج كذلك إلى الشعور بالاهتمام حتى يكون دافعا لبذل جهد اكبر ومما لاشك فيه أن شخصية المعلم تؤثر ايجابيا أو سلبيا على التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية، وان المعلم الناجح يجب أن يكون متفهما مع التلاميذ وذلك في المعاملة الحسنة وان تمتلك منهج أو أسلوب يمكنه من التوصل إلى عقول تلاميذه بطريقة صحيحة.

(مرجع سابق، 2004، ص134)

7ـ 3 ـ العوامل الأسرية والبيئة المحيطة:

يولد الطفل في أسرته وهي بهذا تمثل مجتمعا صغيرا يقوم فيها كل فرد بدور معين، وبذلك يمكن القول أن الوالدان هما اللذان يحددان مدى تقدم أو تأخر الطفل في المدرسة والدليل على ذلك اغلب الدراسات التي تناولت تأثير الأسرة على التحصيل عند التلاميذ قد أكدت على أن التلاميذ الذين يجدون متابعة مستمرة من قبل الأسرة الاهتمام، الوظائف المدرسية وكذلك يجدون متابعة مستمرة من قبل الأسرة على زيادة التحصيل، أي قد تؤثر الأسرة بشكل أو بآخر في المستوى التحصيلي لأبنائهم وذلك من خلال ما يلي:

1 ـ كبر حجم الأسرة.

2 ـ قلة الرعاية الأسرية.

3ـ ضعف الرقابة.

4 ـ انشغال الوالدين بالعمل طوال اليوم.

5 ـ التفكك الأسري.

6 ـ كثرة المشاحنات والخلافات الأسرية.

7 ـ تكليف الأبناء بأعمال.

وهي جميعا عوامل تحول دون تحسين المستوى التحصيلي لدى التلاميذ.

(نبيل عيسى، 2016، ص151، 153)

8/ قياس التحصيل الدراسي:

تجرى اختبارات التحصيل الدراسي للطلبة في المؤسسات التعليمية، وتعد وسيلة مهمة لقياس مدى ما حصل التلاميذ من المادة الدراسية واهم هذه الاختبارات ما يلي:

8 ـ 1 ـ الاختبارات الموضوعية: وهي تلك الاختبارات الأكثر شيوعا واستخداما خصوصا في مراحل الدراسة الأساسية والثانوية والجامعية، واستحدث اسمها لموضوعيتها سواء في التصميم حيث يفترض فيها وجود إجابة واحدة ومحددة، أو في التصحيح حيث بلا يكون أي اثر لذاتية المصحح، أما أهم أنواعها فهي:

ـ أسئلة الاختبار من متعدد: الصيغة التقليدية في أسئلة الاختبار من متعدد تتمثل في إعطاء سؤال على شكل عبارة أو جملة أو شيء شبه جملة، ثم إعطاء أربع أو خمس إجابات تكون واحدة فقط لا تمثل الإجابة الصحيحة، ونسمي السؤال متنا والإجابة بدائل.

(سامي ملحم، 2012، ص219).

ـ **أسئلة الصواب والخطأ:** وفي هذا النوع من الاختبارات يتم عرض العبارات على التلاميذ، ثم يطلب منهم تأكيد صحتها أو خطاها بكتابة كلمة صح أو خطا في الخانة.

(كراجة، 1998، ص145).

ـ **أسئلة المزاوجة:** وهذا النوع من الأسئلة بشكل كبير خاصة في المرحلة الأساسية نظرا لأنه يعتبر احد الأساليب المحببة لدى الأطفال.

وتتكون أسئلة المزاوجة عادة من عمودين متوازيين يمثل العمود الأول فيه الفقرات أو مثيرات تسمى بالمقدمة، بينما العمود الثاني يمثل الاستجابات التي تتكون من كلمات أو رموز أو أعداد أو جمل قصيرة. **(سامي ملحم، 2012، ص219).**

8 ـ 2 ـ الاختبارات الشفهية: تعد الاختبارات التحصيلية الشفهية التي يطلب فيها الممتحن إعطاء إجابات على عدد من الأسئلة تطرح عليه شفهيا أو كتابيا من أقدم أنواع اختبارات تقييم الأداء، كما تستخدم الأسئلة الشفهية في الفصول الدراسية في شتى المراحل التعليمية كجزء من العملية التعليمية إذ تتيح هذه الأسئلة فرصة للطلاب في المشاركة الفعالة في الدرس وفي التعبير عن أرائهم والتواصل مع المدرس.

(سراج، 2007، ص 202).

8 ـ 3 ـ الاختبارات المقالية: يسمى هذا النوع باختبارات المقال، لان الطالب يكتب فيه مقالا كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، كما يسمى أحيانا باختبارات التزويد، حيث يطلب من الطالب أن يزودنا بإجابة مكتوبة لسؤال معين أو عدد من الأسئلة.

وتستخدم اختبارات المقال لتقويم الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها هاما لإجراء مقارنة بين شيئين، ويتميز هذا النوع من الاختبارات بمزايا وعيوب، أبرزها سهولة

إعداده والمساعدة على قياس قدرات كثيرة ومتنوعة ولاسيما القدرات المعرفية، وتشخيص القدرة التعبيرية عند الطلاب، وقدرتهم على حل المشاكل. **(السيد علي، 2003، ص250)**

9/ مشاكل التحصيل الدراسي:

هناك مشاكل في التحصيل الدراسي نذكر منها:

1 ـ التساهل: سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلف رغبة متدنية لدى التلاميذ في التحصيل.

2 ـ الإهمال أو عدم الاهتمام: كانشغال الآباء ببعض الأعمال الخاصة وينسون أطفالهم، كما أن التحصيل لا معنى له عندهم وان الابن والمعلم هو المسؤول عنه.

3 ـ الرفض والنقد المستمرين: يتصف الأفراد الموصفون بالعجز أو الرفض وعدم اللباقة ويكون لديهم إحساس بالنقص أو الغضب، الشراسة مما يؤدي إلى ردود فعل سلبية.

4 ـ عدم معرفة الطفل بطرق الدراسة الصحيحة: فكثيرا ما نجد الأطفال لا يعرفون كيف يدرسون ولا كيف يستفيدون من مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية.

(جودت عزت وحسني العزة، 2004، ص188، 191).

5 ـ المفاهيم الوالدية الخاطئة: إن قيام الوالدين بتعليم أبنائهم وتدريسهم وتربيتهم على التعلم في مرحلة مبكرة من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة الاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي المطلوب للتمدرس، يخلف في المراحل التعليمية اللاحقة مشاكل لدى المتعلم، قد يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص.

(عمر عبد الرحيم، 2004، ص90)

10/ العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي:

ذكر (علي راشد 2006: ص132ـ 133) أن هناك علاقة واضحة بين النجاح وتقدير الذات لدى الطالب ولقد أثبتت الدراسات المستخدمة أن الطلاب يحققون نجاحات تعليمية واجتماعية أفضل إذا كان لديهم مفهوم واقعي للذات ويشعرون بالأهمية وثقة لقدراتهم.

وأضاف علي "راشد" أن ما أشار إليه **"كو فتجتون"** 1988 إلى أن عدد كبير من الدراسات أظهرت ارتباطا ايجابيا بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فكلما زاد مستوى تقدير الذات زاد التحصيل وكلما قل مستوى تقدير الذات قل التحصيل.

إذا كانت هذه العلاقة هي علاقة بين تقدير الذات عند الطلاب هناك الكثير مما يستطيع المعلم القيام به لرفع مستوى تقدير الذات لدى الطلاب ومن أهمها:

ـ التعرف على الطلاب ومناداتهم بأسمائهم.

ـ التعرف وتحديد مستوى تقدير الذات عند كل واحد منهم.

ـ وضع توقعات عالية لجميع الطلاب ومساعدتهم في تحقيقها.

ـ إعطاء مسؤوليات للطلاب ليقوموا بها وإشعارهم بالثقة فيهم.

ـ توفير قدر من التغذية الراجعة الايجابية لجميع الطلاب.

ـ شرح الأهداف من الأنشطة التعليمية.

ـ التعرف على ما يميز به الطالب وتشجيعهم على هذا النمط.

ـ احترام مشاعرهم.

ـ تجنب نقدهم.

ـ زيادة الرصيد العاطفي.

ـ توفير بيئة نفسية أمنة يستطيع الطلاب من خلالها التعبير عن أنفسهم ومشاعرهم.

(محمد العطا، 2014، ص45، 46).

خلاصة:

يعد التحصيل الدراسي المعرفة والقدرات التي تبقى بعد إتمام البرنامج الدراسي، وتساهم عدة عوامل في نوعية التحصيل سلبيا أو ايجابيا. فالتحصيل الدراسي يتطلب استعداد التلميذ وميوله ودافعيته انطلاقا من اختبارات تحصيلية مقننة.

الفصل الرابع

الإعاقة السمعية وتأثيرها على تقدير الذات والتحصيل الدراسي

تمهيد

1.مفهوم الإعاقة السمعية

2. تشريح الجهاز السمعي وفسيولوجية الأذن

3. مؤشرات الإعاقة السمعية

4. تصنيفات الإعاقة السمعية

5. أسباب الإعاقة السمعية

6. خصائص المعاق سمعيا

7. قياس السمع

8. طرق التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية

9. الإعاقة السمعية وتأثيرها على تقدير الذات

10. الإعاقة السمعية وتأُيرها على التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

أخذت المجتمعات في وقتنا المعاصر العناية بذوي الإعاقة السمعية ومساعدتهم والأخذ بيدهم للتخفيف من المعانات التي يعيشونها، كما بذلت الهيئات والمنظمات الإنسانية جهودا مكثفة في سبيل الحد من الإعاقة وتوفير الظروف الأكثر صحة. ومما لا شك فيه أن المعاق قد انتقل من حالة العالة إلى حالة اللاعالة، وذلك بفضل اهتمام الدول المتحضرة بتطوير هذا الاتجاه شيئا فشيئا، بهدف الحد من مشكلة المعاقين سمعيا وتصويب مسارهم ليكونوا من بناة المجتمع العاملين المفيدين.

1/ مفهوم الإعاقة السمعية:

يغطي مصطلح الإعاقة السمعية أو القصور السمعي **(Hearing Impaieuent)** مدى واسع من درجات فقدان السمع تتراوح بين الصم أو الفقدان الشديد الذي يعوق عملية الكلام واللغة، والفقدان الخفيف الذي لا يعوق استخدام الأذن في سماع وتعلم الكلام واللغة. **(صلاح الهديلي، 2005، ص17)**

ـ **التعريف اللغوي للصمم:** يشير المعجم الوسيط إلى أن الصمم: فقدان حاسة السمع. ويقال: الأصم لمن لا يسمع ولا يهدي بما يسمع، ويقال صمم ويقال: أرى من نفسه أنه صمم وليس به صمم. **(نبيه إبراهيم، 2006، ص 26)**

ـ **التعريف الاصطلاحي للصم:** يركز هذا التعريف على مدى العجز السمعي في فهم اللغة المنطوقة، ولذلك فهو يعتبر أن هذه الإعاقة انحرافا في السمع من قدرة الفرد على التواصل السمعي اللفظي، والذي تم تناوله في عدة مجالات.

ـ **التعريف التربوي للصمم:** الإعاقة السمعية هي تلك التي تؤثر على أداء الفرد التربوي، والذي يظهر من خلال عدم القدرة على استيعاب المعارف القديمة لفظيا.

ـ **التعريف الطبي للصمم:** هي الإعاقة التي تعتمد على شدة الفقدان السمعي عن الفرد مقاسه بالديسبل Diseble . **(حسني العزة، 2002، ص110)**

وتعرف الإعاقة السمعية في قاموس " الأرطوفونيا " على أنها **"** فقدان سمعي مهما كانت أهميته وسببه، قد تكون عابرة أو حتمية وأحيانا تطورية ، ونتائجها متعددة: اضطرابات الكلام والصوت، بما أن الصمم ليس دائما يعالج دوائيا أو جراحيا، فإنه يصبح إعاقة تتطلب كفالة. **(Brin Fredirik, 1997, p185)**

تبنى **" موريس 2001 Moores"** تعريف اللجنة التنفيذية لمؤتمر المديرين العاملين في مجال الصم بالولايات المتحدة الأمريكية، الذي يرى أن المعوق سمعيا هو الفرد الذي

يعاني من عجز سمعي إلى درجة (70 ديسبل فأكثر) تحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام سواء باستخدام السماعات أو بدونها. أما ضعيف السمع فهو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي إلى درجة

(35 ـ 69 ديسبل) تجعله يواجه صعوبة في فهم الكلام بالاعتماد على حاسة السمع فقط سواء باستخدام السماعات أو بدونها. **(Moores, 2001, p20)**

ويعرف **"القريوتي 2006"** الأطفال الصم:" بأنهم أولئك الأفراد الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة اليومية، سواء من ولدوا فاقدين السمع تماما، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم في فهم الكلام، وتعلم اللغة المنطوقة، مما يترتب عليه في جميع الأحوال فقدان القدرة على سماع الكلام وتعلم اللغة وهكذا يكون الصمم سابقا على اكتساب الكلام واللغة . **(الجوالدة، 2012، ص33)**

وبناءا على ما سبق يمكن استخلاص مفهوم الإعاقة السمعية بأنها تلك المشكلات التي تحول دون أن يقوم الجهاز السمعي بوظائفه على سماع الأصوات المختلفة، وتتراوح بين الشديدة والبسيطة و المتوسطة. كونها ترتبط بمشكلة حاسة السمع بدرجة تعوق التواصل مع الآخرين إلا باستخدام طرق خاصة اعتمادا على حاسة البصر وذلك لأسباب وراثية أو مكتسبة.

2/ تشريح الجهاز السمعي وفسيولوجية الأذن:

بما أن الإعاقة السمعية مرتبطة بخلل فسيولوجي يصيب الجهاز السمعي، لذلك لا بد من الإلمام بأجزاء هذا الجهاز ووظيفة كل جزء.

للتعرف على الإعاقة السمعية لا بد من معرفة آلية السمع الطبيعي حتى يتسنى وصف أية مظاهر غير طبيعية أو أي خلل يحصل يؤثر على السمع الطبيعي. ولمعرفة السمع الطبيعي لابد من معرفة تشريح الأذن.

يتألف الجهاز السمعي من جزأين رئيسيين هما: الأذن، والجهاز السمعي العصبي المكون من العصب السمعي والدماغ.

حيث تتكون الأذن من الأذن الخارجية والأذن الوسطى والأذن الداخلية:

أ/ الأذن الخارجية The outer Ear: ويتكون هذا الجزء من:

ـ الصيوان: هو الجزء الخارجي الظاهر من الأذن، وهو عبارة عن غضروف وهو أكثر الأجزاء بروزا وهو يغطى بالجلد ويخدم في عملية تجميع وتركيز الأمواج الصوتية إلى القناة السمعية الخارجية، وحماية الأذن، وينقسم الصيوان إلى حلزونية الصيوان الخارجية وصحن الأذن ووظيفته تجميع الموجات الصوتية وتسهيل دخولها إلى القناة الخارجية.

ـ القناة السمعية الخارجية: وتمتد من صحن الأذن إلى أن تصل الطبلة والتي تفصل الأذن الخارجية عن الأذن الوسطى.

ـ الغدد العرقية: فائدتها أنها تساعد على تهوية الأذن وتعطيل هذه الغدد يؤدي إلى الغليان بالأذن.

ـ الغدد الصمغية: فائدتها إفراز الصمغ (الشمع) الذي يؤدي إلى حفظ رطوبة القناة السمعية وتمنع دخول الأجسام الغريبة إلى الأذن.

ـ الطبلة: عبارة عن غشاء رقيق يفصل الأذن الوسطى عن الأذن الخارجية ويتكون من ثلاثة طبقات:

1ـ الطبقة الخارجية: وهي استمرار لطبقة الجلد المحيط بالقناة السمعية الخارجية.

2ـ الطبقة المخاطية: وهي استمرار للغشاء المخاطي الذي يبطن الأذن الوسطى.

(الجوالدة، 2012، ص24)

ب/ الأذن الوسطى The midde Ear: عبارة عن حجرة عظيمة غير منظمة تقع مابين الطبلة والأذن الداخلية ويتراوح حجمها مابين (1ـ 2سم) وارتفاعها (15مم) وعرضها (2 ـ4 مم) وتغطي الأذن الوسطى بغشاء مخاطي ويوجد في الأذن الوسطى ثلاث عظيمات تعمل كحلقة وصل ما بين الطبلة والجدار العظمي للأذن الداخلية وهي المطرقة والسندان والركاب.

ـ المطرقة Malleus: وهي أكبر العظيمات الثلاثة، يقع رأس المطرقة في الحجرات العلوية للأذن الوسطى وتتصل مع الطبلة من جهة السندان من جهة أخرى، والذي يتصل أسفل العظمة الثالثة وهي الركاب وتتصل العظيمات بعضها البعض بواسطة أحزمة ليفية داخل الأذن الوسطى وعندما تهتز طبلة الأذن تحت تأثير الموجات الصوتية التي تقع عليها، تهتز تبعا لذلك العظيمات الثلاثة الموجودة في الأذن الوسطى ووظيفة المطرقة نقل الذبذبات والمحافظة على الطبلة من التمزق.

ـ السندان Incins: ويتكون من الأجزاء التالية (الجسم واليّد الصغيرة واليّد الطويلة).

ـ الركاب Stapes: يتصل رأس الركاب بالسندان، وتتصل رجل الركاب بالنافذة البيضاوية.

ـ قناة إستاكيوس: وهي امتداد للجمجمة ولها فوائد :

ـ تحتضن جميع أجزاء الأذن الوسطى وتعطيها مجالا للحركة.

ـ موازنة الضغط الخارجي وضغط الهواء.

ـ التخلص من إفرازات الأذن الوسطى. **(مرجع سابق، 2012، ص24)**

جـ/ الأذن الداخلية The Inner Ear: وتشمل على جزأين أساسيين هما القنوات شبه الهلالية (Semicireular Canai)، ووظيفتها حفظ التوازن وتزويد الدماغ بالمعلومات عن حركة الرأس وموضعه، والإحساس بالسرعة، وهي عبارة عن ثلاثة قنوات شبه دائرية

مليئة بالسائل وتقع في الجزء الأعلى من الأذن الداخلية، أما الجزء الآخر هي الأذن الداخلية القوقعة (Cochea) وهي جزء حلزوني الشكل يحتوي عددا كبيرا من الشعيرات الدقيقة، وعن طريق القوقعة يتم تحويل الصوت إلى موجات كهربائية تنتقل عن طريق العصب السمعي إلى الدماغ. **(القمش،2011،ص111)**

3/ مؤشرات الإعاقة السمعية:

تظهر الإعاقة السمعية من خلال مجموعة من الأعراض والمؤشرات والتحذيرات المبكرة التي يمكن ملاحظتها على الفرد وهو في عمر مبكرة أو في بدايات إصابته بفقدان السمع، ومن أهم هذه المؤشرات ما يلي:

1/ مؤشرات لوجود مشكلة عند الطفل الرضيع: من أهم هذه المؤشرات ما يلي:

- لا يجفل Stertel من الأصوات العالية (0 ـ 4) شهور.
- لا يرد على أصوات الناس، خصوصا الأم (0 ـ 4) شهور.
- لا يدير رأسه 99 نحو الصوت أو عندما يذكر اسمه (4 ـ 8) شهور.
- لا يستمتع بالخرخشات "Rotteles" والألعاب التي تخرج أصوات (4 ـ 8) شهور.
- لا يثرثر أو يتكلم مع الآخرين عندما يتكلمون معه (8ـ 12) شهور.
- يتعرض للإجهاد وهو يراقب من يتكلم معه.
- لا ينتبه لمن يتكلم معه.
- يعطي أجوبة خاطئة للأسئلة البسيطة.
- يعاني من مشاكل سلوكية.

ـ يستجيب للصوت بشكل متضارب.

ـ كلامه غير واضح. **(البطانية، 2007، ص327)**

2/ مؤشرات لوجود مشكلة سمعية للطفل في مرحلة المدرسة:

قد يكون للمدرس في غرفة الصف دور عظيم في الكشف عن حالات الإعاقة السمعية عن طريقة الملاحظة والمراقبة لسلوك الأطفال داخل الصف نجملها بما يلي:

1. إخفاق الطفل المتكرر في فهم التعليمات الموجهة له وعدم استجابته لها.

2. عدم تجاوب الطفل مع المحادثات والحوارات الجارية من حوله.

3. تحاشيه الاندماج مع الآخرين.

4. تأخر الطفل دراسيا رغم مقدرته العقلية.

5. وجود اضطرابات في الكلام أو عيوب نطقية.

6.شكوى الطفل المتكررة من وجود آلام وطنين في الأذن.

7. قد يتحدث الطفل بصوت أعلى بكثير مما هو مطلوب منه.

8. يقترب الطفل كثيرا من التلفاز ويرفع درجة الصوت بشكل غير عادي.

9. يحاول الطفل جاهدا للإصغاء على الأصوات كأن يضع يده على أذنيه ملتمسا السمع، أو يميل برأسه باستمرار باتجاه مصدر الصوت.

10. بطئ في نمو الكلام واللغة.

11. خلو سمات وجه الطفل من التعبير الانفعالي الملائم للكلام الموجه له.

(شواهين، 2010، ص117)

4/ تصنيفات الإعاقة السمعية:

قسم العلماء الإعاقة السمعية إلى ثلاثة تصنيفات:

4 .1. التصنيف طبقا للعمر عند الإصابة: وهذا التصنيف ينقسم إلى:

1.1.4.صمم ما قبل تعلم اللغة: وهم الذين ولدوا صمًا و فقدوا قدراتهم السمعية قبل اكتسابهم اللغة، أي ما قبل سن الثالثة، فلا يستطيعون الكلام لعدم سماعهم اللغة من الأصل.

2.1.4. صمم ما بعد تعلم اللغة: وهم من ولدوا عاديين متمتعين بحاسة السمع ثم أصبحت هذه الحاسة فيما بعد غير وظيفية حيث قيمتها من الناحية العلمية نتيجة لمرض أو حادث، ويعرف هذا النوع من الإعاقة السمعية بالقصور السمعي الطارئ أو المكتسب وفي هذه الحالة يبدأ الطفل بفقدان القدرات اللغوية التي تكون قد تطورت لديه إذ لم تقدم له خدمات تأهيلية خاصة.

2.4. التصنيف حسبة درجة الفقدان السمعي: يصنف المعاقين سمعيا حسب مقدار ما فقدوه من السمع إلى تصنيفين:

1.2.4.تصنيف كاتر وزميله: ويتكون من ستة مستويات:

ـ عادي السمع: من الصفر حتى 24 ديسبيل.

ـ متوسط الفقدان: من (25 ـ 39 ديسبيل) وهذا تكون لديه صعوبة في الفهم الكلام خاصة في المسافات البعيدة نسبيا.

ـ شديدة الفقدان: من (40 ـ 54 ديسبيل) تتنوع لديه الصعوبات والمشكلات الكلامية.

ـ فقدان شديد للسمع: من (55 ـ69 ديسبيل) ولديه صعوبة شديدة في الكلام ذي الصوت المرتفع جدًا ودائما يستخدم المعينات السمعية.

ـ الفقدان السمعي العميق (صمم): من (90 فأكثر) والمعاق هنا يعتمد بشكل كلي على الإشارات لأنه حتى مع استعمال المعينات السمعية يعجز عن فهم الكلام.

(عبد المجيد الشريف، 2016، ص294، 295)

3.4.التصنيف طبقا لموقع الإصابة والتركيبات العضوية السمعية (التصنيف الوظيفي): ويهتم هذا التصنيف بموقع القصور السمعي ومكانه في جهاز الأذن وجميع الأعضاء والأعصاب المشترك في عملية السمع ويتنوع هذا القصور على:

ـ الإعاقة السمعية التوصيلية: وينتج عن مرض بالأذن الداخلية أو العصب السمعي أو مراكز السمع العليا، وهذا النوع عادة ما يكون متوسطا أو شديدًا أو كاملاً، وقد تصاحبه إعاقة كلامية (عدم القدرة على الكلام)، وذلك إذا ما حدث المرض منذ الولادة أو في الطفولة قبل سن فهم اللغة أي قبل سنتين، وهذا النوع صعب العلاج ويحتاج إلى الاستكشاف المبكر وأهم ذلك هو الوقاية منه.

ـ الإعاقة السمعية المركزية (داخلية): تنتج الإعاقة السمعية المركزية عن أي اضطراب في الممرات السمعية في جذع المخ. مع وجود أعضاء الحس السمعي وأعصابه سليمة لم تمس، ويحدث تفسير خاطئ لما لم يسمعه الإنسان على الرغم من أن حاسة السمع ذاتها تكون طبيعية، في هذا النمط تكون المعينات السمعية ذات فائدة محدودة.

ـ **الإعاقة السمعية المختلطة (المركبة):** تكون الإعاقة السمعية مختلطة إذا كان الشخص يعاني من إعاقة توصيلية وإعاقة حسية عصبية في الوقت نفسه وفي هذه الحالة قد يكون هناك فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي والتوصيل العظمي للموجات الصوتية، وقد تكون المعينات السمعية مفيدة لهؤلاء الأشخاص الذين يعانون من نفس المشكلات التي يعاني منها الأشخاص الذين يعانون من ضعف سمعي حس عصبي.

(مرجع سابق، 2016، ص 298)

5/ أسباب الإعاقة السمعية:

تصنف الإعاقة السمعية تبعا لأسس مختلفة ومن بينها طبيعة هذه العوامل (وراثية، مكتسبة) وزمن حدوث الإصابة (قبل الميلاد وأثناء وبعد الميلاد) وموضع الإصابة في الأذن الخارجية والوسطى والأذن الداخلية.

أسباب قبل وبعد الميلاد:

ـ **الوراثية:** من الأسباب الرئيسية التي تؤدي إلى إصابة الجنين بالصم أو ضعف في السمع، حيث يتوقع أن يكون المولود معاقا سمعيا إذا كان أحد الوالدين أوكلاهما مصابا بالإعاقة السمعية نتيجة خلل الجينات الوراثية أو زواج الأقارب.

ـ **إصابة الأم الحامل بالحصبة الألمانية:** فإصابة الأم الحامل بفيروس الحصبة الألمانية خاصة في الشهور الأولى قد يؤدي بإعاقة سمعية.

ـ **عامل RH** : قد يحدث اضطرابات للجنين نتيجة لاختلاف دم الأم ودم الأب في عامل RH فقد يكون دم الأم –RH ودم الأب +RH ويرث الجنين نوع الدم من الأب فيصبح دمه+RH ويحدث الاضطراب في هذه الحالة نتيجة اختلاف دم الأم ونتيجة لهذا الاضطراب قد يصاب الجنين بالإعاقة السمعية.

ـ تناول الأم الحامل بعض الأدوية الضارة بالجنين وتعرضها للإشعاع وارتفاع ضغط الدم.

ـ الولادة المتعثرة ونقص الأكسجين أثناء الولادة.

و الأسباب السابقة تؤدي إلى إعاقة حسية عصبية. (**عقل، 2012، ص53**)

ـ **التهاب الأذن الوسطى (Otitis Medice):** وهو التهاب فيروسي أو بكتيري، يسبب هذا الالتهاب زيادة إفراز السائل الهلامي داخل الأذن الوسطى مما قد يعيق طبلة الأذن عن الاهتزاز بسبب زيادة وكثافة ولزوجة هذا السائل ويحدث ضعفا سمعيا.

ـ **التهاب السحايا (Meningitis):** وهو التهاب فيروسي أو بكتيري يصيب السحايا ويؤدي إلى تلف في الأذن الداخلية مما يؤدي إلى خلل واضح في السمع.

ـ **العيوب الخلقية في الأذن الوسطى:** التشوهات في الطبلة أو العظيمات المطرقة و السندان و الركاب، وكذلك التشوهات الخلقية في القناة السمعية أو تعرضها للالتهاب والأورام.

ـ **الإصابات والحوادث:** ومن أمثلتها ثقب الطبلة نتيجة التعرض لأصوات مرتفعة جدا لفترات طويلة، أو إصابات الرأس أو كسور في الجمجمة مما قد يحدث نزيف في الأذن الوسطى يسبب ضعف في السمع.

ـ **تجمع المادة الصمغية:** التي يفرزها الغشاء الداخلي للأذن، وبالتالي تصلبها مما قد يؤدي إلى انسداد جزئي للقناة السمعية، يحول دون وصول الصوت إلى الداخل.

ـ سوء تغذية الأم الحامل.

ـ تعرض الأم الحامل للأشعة السينية وخاصة في الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل.

(القمش، 2011، ص15)

6 /خصائص الإعاقة السمعية:

لذوي الإعاقة السمعية خصائص تميزهم والتي بدورها تؤدي بالفرد إلى صعوبة في استقبال الصوت واكتساب اللغة والكلام، فمن خلال هذه الخصائص تحدد الطرق التعليمية التي تتناسب وحاجاتهم وإمكاناتهم وتتعدد هذه الخصائص كما يلي:

1.6. الخصائص النفسية والاجتماعية: وأبرز الخصائص التي تميز ذوي الإعاقة النفسية والاجتماعية تتمثل في ما يلي:

ـ يعانون من قصور واضح في المهارات الاجتماعية فهم أكثر ميلاً للعزلة و أقل تحمل للمسؤولية.

ـ يميلون إلى بعضهم البعض في شكل تصنيفي غير متفق عليه فيما بينهم، فيقيمون علاقات اجتماعية مع أمثالهم ويتجمعون في أندية خاصة بهم وكذلك الحال بالنسبة لظاهرة الزواج، حيث أن معظم الدراسات تشير إلى أن ما يقل عن (80%) من الصم يتزوجون صما آخرين.

ويسير النضج الاجتماعي لدى الطفل الأصم بمعدل أبطأ لدى السامعين وقد يرجع ذلك إلى الخبرات المرتبطة بالاتصال اللفظي.

ـ يكونون أكثر عرضة لنوبات الغضب وأكثر ميلا للعدوان الجسدي، يرجع ذلك إلى احتياجاتهم المتعددة والقدرة القاصرة عن التعبير. **(جمال نور الدين الليثي،2009، ص 92)**

2.6. الخصائص العقلية: أكدت معظم الدراسات أنه لا يوجد علاقة قوية بين الإعاقة السمعية ونسبة الذكاء، وقد أوضح " فيرنون" وهو من أشهر المختصين في دراسته للإعاقة السمعية أنه بعد مراجعته للدراسات المختلفة حول ذكاء المعاقين سمعيا، استنتج عدم وجود أثر للإعاقة السمعية على الذكاء، وقد قامت كلية جالدوت وهي كلية متخصصة لتعليم الصم في الولايات المتحدة الأمريكية بدراسة أوضحت أن متوسط مستوى ذكاء المعاقين سمعيا الأدائي لا يقل من متوسط درجة الذكاء الأدائية للعاديين،

إلا أن المعاقين سمعيا يظهرون انخفاضا واضحا في درجات ذكائهم في اختبارات الذكاء اللفظية. **(عقل، 2012، ص63)**

3.6. الخصائص الأكاديمية: غالبا ما يكون التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة متدن على الرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم. كما أن تأثير القرائي هو الأكثر تأثيرا بهذه الإعاقة ويزداد تحصيلهم الأكاديمي ضعاف مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقدها خاصة في غياب فعالية أساليب التدريس وتشير بعض الدراسات إلى أن (50%) من أفراد هذه الإعاقة ممن هم في فاعلية سن العشرين كان مستوي قراءتهم تقاس بمستوى طلاب الصف الرابع الأساسي أو أقل من ذلك وأن 10% كانوا بمستوى الصف الثالث أساسي.

(بطرس حافظ، 2010، ص181)

4.6. خصائص النمو اللغوي: على الرغم من أن جهاز الكلام والسمع منفصلان عن بعضهما، إلا أنهما مرتبطان ببعضهما ارتباطا وظيفيا، فالنمو اللغوي يعتمد أساسا على سلامة جهاز السمع. لذلك فإن النمو اللغوي يتأثر بالإعاقة السمعية ويصعب تطوره إلا بالتدخل التربوي لأن إهمال تطوير النمو اللغوي قد يسبب البكم.

(المجيد الشريف، 2011، ص 294،295)

7/ طرق قياس وتشخيص الإعاقة السمعية Raditional Mèthode:

هناك العديد من الطرق المستخدمة في قياس وتشخيص الإعاقة السمعية، وفيما يلي بعض الطرق المعتمدة بشكل كبير:

1- الطريقة التقليدية: وذلك عن طريق مناداة الطفل أو القيام بحركة تعطي صوتا، فإن استجاب الطفل لذلك فهو طبيعي وأما إذا لم يستجب فهو غير طبيعي، فإن التفت وأجاب يكون سمعه جيدًا وإلا كان لديه إعاقة سمعية. وهذه الطريقة لقياس وتشخيص الإعاقة السمعية غير دقيقة فإذا تمت المناداة على الطفل وهو يسمع لكنه لا يريد الاستجابة

فيحكم عليه أنه معاق سمعيا وهو غير ذلك، وقد نحدث صوتا خلف الطفل ولكنه لا يريد أن يستجيب فنحكم عليه أنه معاق سمعيا وهذا غير دقيق.

2ـ الطريقة العلمية الحديثة Odin Mèthode: وتتم هذه الطريقة بواسطة أخصائي في قياس وتشخيص القدرة السمعية وأهمها:

ـ طريقة القياس السمعي الدقيق (Pure_ Toue Audiometry): حيث يوضح الأخصائي درجة السمع بوحدات تسمى هيرتز Hirtz، وتمثل عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية، وبوحدات تدل على شدة الصوت والتي تسمى ديسبل.

(الداهري، 2008، ص119، 120)

3ـ طرق استقبال الكلام وفهمه Speech Audicmetry : في هذه الطريقة يعرض الفاحص أمام المفحوص أصواتا ذات شدة متدرجة ويطلب منه أن يعبر عن مدى سماعه وفهمه للأصوات المعروضة عليه.

ولا بد من الإشارة هنا إلى ضرورة ملاحظة الوضع السمعي للأطفال الصغار في السن عند إجراء الفحوص الطبية العامة لمتابعة تطورهم، ويمكن الكشف عن القدرات السمعية للأطفال في الأسابيع الثمانية الأولى من الولادة بالاعتماد على الانعكاسات الأولية Prinitive reflesces فالأطفال في هذه المرحلة العمرية يستجيبون للأصوات المفاجئة و العالية بصورة إرادية حيث لديهم انبساط في الظهر وفي الأطراف يتبعه انثناء في الذراعين، وتسمى هذه الاستجابة باستجابة الإجفال Startling reflx أو استجابة مورو Moro Reflx أما الأطفال الذين يزيد عمرهم عن ذلك. ولكنهم لا يستطيعون الجلوس بمفردهم بعد، فإنه يمكن إجراء فحص بسيط. **(سامي ملحم،2002، ص152)**

تعتمد الاختبارات السابقة إلى حد كبير على استجابة الشخص ومدى فهمه لما يحدث له حيث أنه عندما يسمع الصوت يعطي إشارة توضح ذلك، أما في ما يخص الأطفال

الصغار فإن هذه الاختبارات أقل ملائمة لهم نظرا لعدم فهمهم لما يحدث حولهم لذلك صممت عدة طرق لتطبيق هذه الاختبارات مع الأطفال منها:

ـ **الفحص السمعي للرضع:** ويهتم ذلك بالاعتماد على المنعكسات الأولى الأولية إذ تلاحظ استجابتهم للأصوات العالية بشكل لا إداري أو عن طريق إصدار أصوات بدرجات مختلفة في جميع الجوانب وملاحظة استجابتهم لها.

ـ **اختبار السمع عن طريق رد الفعل:** من المعروف أن الأطفال يعطون رد فعل للأصوات العالية على أساس هذا التصرف يبن الاختبار بحيث تقاس استجابة الطفل التوجيهية بمعنى اتجاه الطفل نحو الجهة التي صدر منها الصوت كما يستخدم عدة اختبارات تربوية مقننة تستخدم في قياس السمع أهمها:

ـ مقياس ويبما للتمييز السمعي 1978: ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على التمييز السمعي بين ثلاث من الكلمات المتجانسة وهو مصمم للفئة العمرية بين (5 و8) سنوات.

ـ مقياس جولدمان فرستو ودكوك للتميز السمعي.

ـ مقياس ليندامواند السمعي. **(صالح، 2014، ص87)**

8/ طرق التواصل مع الأطفال ذوي الإعاقة السمعية:

1.8. التأهيل السمعي: يركز هذا الأسلوب على تشجيع الطفل على استغلال ما لديه، وهناك العديد من المبادئ التي يستند إليها المؤيدون لهذا الأسلوب كما يرى **"ستون" "Stowe"** (1997) يمكن أن نجمعها فيما يلي:

1. أن معظم الأطفال الذين يعانون من فقدان السمع لديهم سمع متبقي يكفي كي يستفيدوا من استخدامهم له.

2. أن التكنولوجيا التي تقوم على تضخيم الصوت مثل سماعات الأذن وزرع القوقعة شهدت تطور كبير إلى الحد الذي يجعلنا نتوقع أن كل طفل فقد سمعه يمكنه أن يسمع ذلك الكلام الذي تتضمنه المحادثات المختلفة.

3. أننا مهما بدأنا في التدريب على استخدام إجراءات تكبير الصوت في وقت مبكر من عمر الطفل فإن ذلك لن يعتبر مبكرًا مطلقًا، وبتالي لا يمكننا أن نقول أننا قد بدأنا مبكرًا وكان يجب أن ننتظر إلى ما بعد ذلك حيث أنه إذا ما حدث ذلك وانتظر الطفل على أثره وتأخر في هذا التدريب سيكون من الصعب أن نحصل على نتائج جديدة في هذا الخصوص .

4. أن الوالدين يمثلان جانبا حاسما من خطة العلاج التي يتم تقديمها لطفلها، حيث سيقومان بتقديم النماذج اللغوية المناسبة له. **(عبد الله، 2008، ص557)**

2.8. طريقة التواصل الكلي والطريقة الكلية Total Communicat: وهذه الطريقة المتبعة في تدريس الطلاب الصم وهي اشتراك كل من الطريقة الشفوية وهجاء الأصابع ولغة الإشارة لإيصال المعلومة والفكرة إلى ذهن الطالب الأصم، وهنا يجب أن نذكر أثناء تعلم الطالب لابد من الكلام وبصوت طبيعي وكأنك تتحدث مع طلاب عاديين حتى يتمكن الطالب من القراءة الشفاه ودون إحداث أي ضوضاء بالصوت مما يربك السمع عنده (خصوصا الذين يلبسون معينات سمعية) مما يحدث تشويش في عملية التعلم.

(شواهين وآخرون، 2010،ص 126)

9/ الإعاقة السمعية وتأثيرها على تقدير الذات:

يشير كل من **كالدرون وجرينبرج Calderon et Greenberg** (1999) إلى أن اكتشاف الإعاقة السمعية لدى الطفل تجلب كثيراً من الضغوط والتحديات النفسية والبيئية لوالديه وأسرته، فيواجه الوالدان ضغوط وتحديات عديدة منها تعلم طرق جديدة للتواصل، والاندماج بشكل أكبر في صنع القرارات التعليمية.

وزيادة الاتصال بالأخصائيين في مجالات عديدة، وشراء واستخدام ووسائل دعم تكنولوجية، وعندما ينضج الطفل فإن الأسرة تستمر فقط في جهودها من أجل تحقيق الحاجات المناسبة لطفلها. بل أيضا تواجهها مواقف جديدة تتناولها وتضع لها حلولا.

(Calden et Greenberg, 1999, p8)

كما تؤثر الاتجاهات السالبة من جانب الكبار والأقران على تقدير الذات لدى الطفل المعوق، فقد يفسر الآخرون سلوك هؤلاء الأطفال على أنه يدل على اللامبالاة Atteutive أو إنه سماع انتقائي Selective Hearing. ونظراً لأنهم اتجاهات الكبار والأقران سالبة نحو هؤلاء الأطفال فإنهم يدركون هؤلاء الأطفال باعتبارهم ذوي قدرة أقل على التعلم وذلك على أساس أنهم يستخدمون معينات سمعية على الإصغاء Listning ويترتب على ذلك كله تأثير سلبي على تقدير الذات. **(Smith et dowdy, 1995, P3)**

10/ الإعاقة السمعية وتأثيرها على التحصيل الدراسي:

بما أن التعليم والتحصيل الدراسي في معظم المواد يعتمد على اللغة، فإن القصور في مجال اللغة لدى المعاقين سمعيا يؤثر على أدائهم في معظم مواد المنهج الدراسي. في حين يذكر **"موريس Moores2001"** أن أكثر من 30% من التلاميذ المعوقين يعانون من صعوبات تعليمية، نجد **"أنبالوك Pallock1997"** يشدد على أن تشخيص صعوبات التعلم لدى الأطفال المعوقين سمعيا عملية صعبة وتحتاج إلى مجهود نظراً لتأخر النمو اللغوي لديهم فلا يمكننا أن نجزم أن التأخر الدراسي ناشئ عن صعوبة السمع أو عن صعوبات تعليمية أخرى. وبشكل عام تشير الدراسات إلى انخفاض المستوى العام للتحصيل الدراسي لدى المعاقين سمعيا مقارنة بنظرائهم العاديين، ويبلغ هذا الانخفاض أو التأخر من ثلاثة إلى خمسة سنوات دراسية، ويزداد هذا التأخر مع تقدم العمر، الأمر الذي يشير إلى أن الأطفال المعوقين سمعيا الأكبر سنا كانوا أكثر تأخرا في التحصيل الدراسي.

يتأثر أداء الأطفال المعوقين سمعيا بشكل سلبي في مجالات التحصيل الدراسي نتيجة تأخر نموهم اللغوي وتواضع قدراتهم اللغوية إضافة إلى تدني مستوى الدافعية لديهم وعدم ملائمة طرق التدريس للمعوقين سمعيا، كما أن التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة غالبا ما يكون متدنيا على الرغم من عدم انخفاض نسبة ذكائهم، ويبدو أن القراءة هي أكثر جوانب التحصيل الدراسي تأثراً بهذه الإعاقة الذي يزداد ضعفا مع ازدياد المتطلبات اللغوية ومستوى تعقيدها. **(زياد كمال وآخرون، بدون سنة، ص220، 221)**

خلاصة:

الإعاقة السمعية هي الفقدان السمعي جزئيا أو كليا بسبب وراثي أو مرضي، وهذه الإعاقة لا تتوقف على الكلام بسبب انقطاع التغذية الراجعة، ولكن الواقع يشير إلى أبعد من ذلك، حيث تؤثر بشكل ملحوظ على قدرة المصاب على استخدام حاسة السمع بالتواصل مع الآخرين، وذلك يختلف حسب شدة الإعاقة ودرجتها من البسيط والمتوسط إلى الشديد والتي ينتج عنها الصمم وهذا ما قد يؤثر بدوره على تقدير الفرد لذاته وتحصيله الدراسي.

الباب الثاني:

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الإستطلاعية

2.منهج الدراسة

3. عينة الدراسة وخصائصها

4. أدوات جمع البيانات .

5. مجالات الدراسة

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضا لأهم الإجراءات التي تم إتباعها في دراسة مشكلة هذا البحث، والتعرف على أدوات الدراسة بهدف التأكد من صلاحيتها في تحقيق الفروض، بالإضافة إلى الخطوات المتبعة في اختيار عينة الدراسة، واختيار المنهج المناسب للدراسة ووسائل جمع البيانات والأدوات الإحصائية المستعملة.

أولا/ الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من بين الإجراءات الميدانية التي تسمح للباحث بالقرب من ميدان البحث والتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة، كما تسمح بضبط المتغيرات وضبط أدوات جمع البيانات من خلال تجريبها والتحقق من صلاحياتها.

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في التلاميذ الصم المتمدرسين في المدارس الخاصة بولاية المدية والبلدية، وقصد تحديد عينة الدراسة قمنا بزيارة ميدانية للولايتين بهدف الدراسة الاستطلاعية، ولأجل الحصول على نتائج أكثر دقة تم البحث عن العينة بمراعاة مجموعة من العوامل كخصائص مرحلة التعليم الابتدائي بالإضافة إلى تحديد خصائص المعاق سمعيا في هذه المرحلة، وذلك قصد تحقيق أكبر قدر من التجانس بين أفراد العينة.

1. المعاينة:

تم تحديد العينة الأساسية للدراسة اعتمادا على الطريقة القصدية في اختيار العينة، وبما أن الدراسة تهتم بالتلاميذ الصم المتمدرسين الذين تتراوح أعمارهم بين (8 ـ 15) سنة من الجنسين وهذا ما يتوافق مع مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث تم التوجه إلى مدرستي (**دبي سليمان بن دحمان، بن عاشور**) بالمدية و البليدة.

لتحقيق المنهجية العلمية قمنا بالدراسة الاستطلاعية بالمدارس التعليمية الخاصة خلال شهر فيفري قبل القيام بالتنفيذ النهائي للدراسة، حيث تم اختيار مقياس تقدير الذات لـ **روزنبيرج** (1965) بهدف قياس درجات تقدير الذات عند تلاميذ الصم المتمدرسين.

2. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أثبت سلم تقدير الذات ارتفاع نسبته من حيث الصدق والثبات، فقد أجريت دراسة روزنبيرج الأساسية على عينة قوامها 5024 مراهقا من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم بين 16 و18 سنة وتم اختيارهم من بين 10 مدارس مختلفة.

تعلقت أسئلة المقياس بنظرة الفرد نحو ذاته وقد تم توزيع الأسئلة على أفراد العينة بواسطة المدرسين خلال الدوام الدراسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة واضحة بين جوانب نمو الشخصية والتكيف الايجابي، كما امتاز المقياس عند تطبيقه بثبات عالي وصل إلى 0.82 باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ووصل معامل الثبات الداخلي إلى 0.77 بينما وصل معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد مدة زمنية تراوحت شهرين إلى 0.88 . **(قحطان الظاهري، 2004، ص83).**

أولا: صدق سلم تقدير الذات:

نظرا لعدم إمكانية الحصول على عينة كثيرة من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية والمتمدرسين في المرحلة الابتدائية، من جهة، ومن جهة أخرى نظرا لكون المقياس يتطلب عينة كبيرة لحساب الصدق والثبات، حيث تم الاكتفاء بنتائج المقياس الأصلي، و تم الاعتماد في الدراسة الحالية على صدق المحكمين (الفئة الخاصة).

1.صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس والإرشاد النفسي بجامعة الدكتور يحي فارس وطلب منهم إبداء رأيهم حول ما يلي:

ـ مدى صلاحية المقياس لعينة البحث.

ـ مدى وضوح المقياس في صيغته اللغوية.

ـ وضع التعليمة.

وبعد مراجعة آراء المحكمين، تم الموافقة على كل بنود المقياس.

الجدول رقم (01): نسبة القبول التي حصل عليها كل بند من بنود مقياس تقدير الذات

رقم البند	نسبة الاتفاق
01	%100
02	%100
03	%100
04	%100
05	%100
06	%100
07	%100
08	%100
09	%100
10	%100

ثانيا: ثبات سلم تقدير الذات:

كونها فئة خاصة، ونظرا لقلة المتمدرسين من ذوي الإعاقة السمعية تم الاعتماد على معامل الثبات الخاص بالمقياس الأصلي، حيث تحصل على معامل ثبات داخلي مقداره 0.77 على عينة قوامها 5024 .

ثانيا: الدراسة الأساسية:

1/ منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة الدراسة، حيث يقوم هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفا دقيقا، ويعمل على تنظيمها وتصنيفها والتعبير عنها بوصف كمي أو نوعي أو الاثنين معا.

(الجادري و عبد الله أبو حلو، 2009، ص198).

بما أن نوع الدراسة هي دراسة وصفية تحليلية استخدم المنهج الوصفي، لأنه يهدف إلى فهم وتفسير العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي عند الطفل الأصم، وذلك بالاعتماد على أدوات معينة هي: مقياس تقدير الذات وكشوف نقاط الفصل الثاني لكل تلميذ (2019/2018)، لذا يعتبر المنهج المناسب للتحقق من صدق الفرضيات المطروحة.

2/ عينة الدراسة وخصائصها:

تتكون عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (ذكور وإناث) المسجلين في العام الدراسي (2019/2018) بالمدرستين المتخصصتين لهذه الفئة من المعاقين سمعيا بكل من ولاية المدية والبليدة والمتمثلة في الصفوف الثانية والثالثة والرابعة والخامسة ابتدائي والذين تتراوح أعمارهم ما بين (8-14) سنة.

أ ـ طريقة اختيار العينة:

تكونت عينة الدراسة من (48) تلميذ في المرحلة الابتدائية ببني سليمان- المدية- وابتدائية بن عاشور -البليدة- وقد تراوحت أعمارهم من (8-14) سنة، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة حيث كانت الطريقة المتبعة في الاختيار هي عينة قصدية،

والتي تعني الطريقة التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظرا لتوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد.

تعتبر العينة القصدية نموذجا يشمل جانبا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالدراسة، وتكون ممثلة له وتحمل صفاته المشتركة، وهذا الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي خاصة في حالة صعوبة دراسة كل تلك الوحدات.

(عامر قنديلجي، 1999، ص174).

لا يوجد تجانس في المرحلة العمرية بالنسبة لعينة الدراسة الحالية، لكن تم اختيارهم بناءا على المستوى الدراسي،حيث لم يتم توزيعهم المستويات الدراسية بنفس المعايير المعتمدة في المدارس العادية.

ب ـ خصائص العينة:

يتميز مجتمع الدراسة بالصمم الكلي، وهو الطفل الذي فقد قدرته على السمع، ونتيجة لذلك لم يستطع اكتساب اللغة بشكل طبيعي بحيث لا تصبح لديه القدرة على الكلام وفهم اللغة. وقد تم اختيار هذه العينة بناءا على الخصائص التالية:

جدول رقم(02): توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المؤية
ذكور	25	52%
إناث	23	48%
المجموع	48	100%

جدول رقم (03): أفراد العينة حسب مؤسسة الدراسة:

المؤسسة التربوية	التكرار	النسبة المؤوية
دبي سليمان بن دحمان " المدية "	18	37%
بن عاشور " البليدة "	30	63%
المجموع	48	100%

جدول رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة المئوية
15	2	4%
14	3	6%
13	4	8%
12	9	19%
11	11	23%
10	9	19%
9	7	15%
8	3	6%
المجموع	48	100%

3/ أدوات الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياس تقدير الذات وكشوف معدلات وعلامات التلاميذ للفصل الثاني للعام الدراسي (2019/2018) من خلال الاطلاع على السجل المدرسي لعلامات التلاميذ، أين تم تسجيل معدلات التلاميذ (أفراد عينة الدراسة). ويمكن تقديم كل أداة كالأتي:

تعتبر عينة الدراسة فئة خاصة لم يمكن في الدراسة الحالية الحصول على مقياس تقدير الذات أعد خصيصا لهذه الفئة.

ـ مقياس تقدير الذات:

يقيس سلم روزنبرج (1965) لتقدير الذات شعور الفرد نحو ذاته وشعوره مقارنة بالآخرين، واخترنا تطبيقه لميزته باعتباره أداة مناسبة للدراسات النفسية والاجتماعية وباعتباره أداة قصيرة وسهلة الاستعمال تلاءم المرضى، كما أن بنوده مفهومة وبسيطة تتماشى مع كل المستويات الثقافية والفئة العمرية.

يتكون مقياس روزنبرج من عشرة بنود مقسمة لقياس الشعور الايجابي والشعور السلبي يختار منها المفحوص البنود التي تتناسب معه، وتكون الإجابة بأربع نقاط ـ من أوافق تماما إلى لا أوافق تماما ـ حيث يحصل المفحوص في المحاور 1-3-4-5-9 على أربع نقاط في أوافق تماما ـ ثلاث نقاط لا أوافق ـ نقطتين في لا أوافق ـ نقطة واحدة في لا أوافق تماما، بينما يكون التنقيط عكسي في المحاور 2-6-7-8-10.

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين عشرة نقاط وأربعون نقطة (10 نقطة هي اقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص و 40 نقطة هي أعلى درجة) ويتم التقييم كالتالي:

ـ من 10الى 16 نقطة تقدير الذات منخفض.

ـ من 17 إلى 32 نقطة تقدير ذات متوسط أو معتدل.

ـ من 33 إلى 40 نقطة تقدير ذات عالي.

(André et Li lord,1998, p297)

2ـ السجل المدرسي لعلامات التلاميذ:

وقد تم الإطلاع على السجل المدرسي لكل تلميذ للحصول على معلومات حول المسار الدراسي للتلميذ وأهم المعطيات هي النتائج المتحصل عليها من خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 2019/2018 ، أين تم تسجيل معدلات التلاميذ (أفراد عينة الدراسة).

3ـ المقابلة:

تعتبر المقابلة أداة هامة للحصول على المعلومات من خلال مصادرها البشرية، وتتكون من ابسط صورها من مجموعة من الأسئلة أو البنود التي يقوم الباحث بإعدادها وطرحها على الشخص موضوع البحث وجها لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الإجابات عليها بنفسه.

(جودت عزت عطوي، 2009، ص110)

وتم الاعتماد على المقابلة في هذه الدراسة الحالية مع أخصائية نفسانية تربوية وذلك من أجل تطبيق المقياس على الأطفال الصم كونها تتقن لغة الإشارة.

4/ مجالات الدراسة:

1.2 ـ المجال المكاني:

أجريت الدراسة الميدانية بمدرستي الشهيد دبي سليمان بن دحمان ببني سليمان ولاية المدية ومدرسة بن عاشور بولاية البليدة.

2ـ 2ـ المجال الزماني:

أجريت الدراسة ابتداءً من شهر مارس إلى غاية شهر افريل 2019م، وقد تم من خلال هذه الفترة الاتصال بأفراد العينة وتوضيح الهدف من هذه الدراسة وذلك بالتنسيق مع

الأخصائي النفساني، حيث تم تطبيق مقياس تقدير الذات ومن ثم الحصول على معدل كل فرد من أفراد العينة الخاص بالفصل الثاني.

5/ الأساليب الإحصائية :

اعتمدت الدراسة الحالية على البرنامج الإحصائي للحزم البيانية للعلوم الإجتماعية (spss) من أجل التحقق من فرضيات الدراسة من خلال استخدام التقنيات الإحصائية التالية:

1ـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من اجل تحليل وتفسير النتائج.

2ـ معامل الارتباط سبيرمان من اجل تحقيق الفروض التي تبحث في وجود علاقة بين عناصر الفرضيات.

3ـ اختبار ت للفروق(بين الجنسين).

الفصل السادس:

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1,عرض وتحليل نتائج حسب الفرضيات

2. تفسير ومناقشة النتائج حسب الفرضيات

3. الاستنتاج العام

4. الإقتراحات

تمهيد:

تم التعرض في هذا الفصل إلى النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية وهذا بعد جمع المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي المتبع، حيث تم تبويب وتنظيم النتائج ضمن جداول مع تحليل ومناقشة النتائج الإحصائية من خلال الربط بين الجانب النظري والجانب الميداني للدراسة، ثم الانتهاء بخاتمة الدراسة.

1/ عرض وتحليل النتائج حسب الفرضيات :

1.1 . عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى:

الفرضية الجزئية الأولى:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات تعزى لعامل الجنس لدى الطفل الأصم "

جدول رقم(05): نتائج الفروق بين الجنسين في متغير تقدير الذات

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الذكور	25	33,6	4,11	2.1	0.03	دال عند 0,05
الإناث	23	35,8	3,02			

يوضح الجدول رقم (05) الفروق المشاهدة بين الجنسين على درجات تقدير الذات، باستخدام اختبار ت للفروق، وقد كانت قيمة " ت" بين الجنسين تقدر بـ 2,1 ، على مستوى الدلالة المعنوية 0,03 وهي قيمة أقل من الدرجة الحرجة 0,05 ، ومنه يتم رفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة لها دلالة إحصائية و التي تعود لإجراءات البحث وليس للصدفة، والفروق دالة إحصائيا لصالح الإناث والذين لديهم تقدير ذات مرتفع مقارنة بالذكور.

2.1 ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية الجزئية الثانية : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية على درجات التحصيل الدراسي تعزى لعامل الجنس لدي الطفل الأصم"

جدول رقم (06): نتائج الفروق بين الجنسين في درجات التحصيل الدراسي.

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
الذكور	25	5,8	1,24	1.4	0.1	غير دال
الإناث	23	6,3	1,2			

يوضح الجدول رقم(06) الفروق المشاهدة بين الجنسين على درجات التحصيل الدراسي، باستخدام اختبار ت للفروق، وقد كانت قيمة " ت" للفروق بين الجنسين تقدر بـ 1.4، على مستوى الدلالة المعنوية0,1 وهي قيمة أكبر من الدرجة الحرجة 0,05 ، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة ليست لها دلالة إحصائية والتي تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث، ورفض الفرضية البديلة .

3.1 ـ عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

الفرضية الجزئية الثالثة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لدرجات التحصيل الدراسي"

جدول رقم (07): نتائج الفروق في متغير تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لمستوى التحصيل الدراسي.

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
مستوى منخفض	21	35,1429	3,41007	0,7	0,4	غير دال
مستوى مرتفع	27	34,2963	4,04603			

يوضح الجدول رقم(07) الفروق المشاهدة بين المستويات في درجات تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لدرجات التحصيل الدراسي، باستخدام اختبار ت للفروق، وقد كانت قيمة"ت" للفروق بين الجنسين تقدر بـ 0,7، على مستوى الدلالة المعنوية 0,4 وهي قيمة أكبر من الدرجة الحرجة 0,05، ومنه قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أن الفروق المشاهدة ليس لها دلالة إحصائية والتي تعود للصدفة وليس لإجراءات البحث، ورفض الفرضية البديلة.

4.1 ـ عرض وتحليل النتائج حسب الفرضية العامة:

فرضية الدراسة :" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي "

الجدول رقم (08): نتائج العلاقة بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي

المتغيرات	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الترابط	الدلالة المعنوية	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات	48	34,6	3,7	0.76	0.04	دال عند 0,05
التحصيل الدراسي	48	6,05	1,22			

يبين الجدول رقم(08) اختبار الفرضية العامة التي تنص على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم ، وذلك باستخدام معامل الارتباط سبيرمان، فقد كانت قيمة الارتباط محددة بـ 0,76 ، على مستوى الدلالة المعنوية 0,04، وهي أقل من الدرجة الحرجة 0,05 ، ومنه فإن الارتباط بين المتغيرين قوي وطردي ودال إحصائيا، أي كلما ارتفعت درجات تقدير الذات ارتفع بالمقابل درجات التحصيل الدراسي، ويمكن اعتماد النتائج المتحصل عليها، وتعود لإجراءات البحث وليس للصدفة، ولا يمكن تعميمها بل هي خاصة بالعينة المدروسة، ومنه ورفض الفرضية الصفرية.

2/ مناقشة وتفسير النتائج حسب فرضيات الدراسة:

بعد استكمال متطلبات الدراسة وعرض النتائج المتحصل عليها وبعد المعالجة الإحصائية عن طريق برنامج (spss)، وتحليلها وفقا للإطار النظري للدراسة و الدراسات السابقة، ويتناول الجزء الموالي مناقشة النتائج الخاصة بكل فرضية وذلك استنادا لأدبيات الدراسة والدراسات السابقة المعتمد فيها.

2 ـ 1.مناقشة الفرضية الجزئية الأولى :

الفرضية الجزئية الأولى: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات تعزى لعامل الجنس لدى الطفل الأصم "**

بعد تطبيق اختبار "ت" للفروق بين الجنسين، أظهرت نتيجتها وجود فروق ذات دلالة إحصائية المقدرة بـ 2.1 وهي نتائج دالة إحصائيا، وبما أن المتوسط الحسابي للإناث الذي قدر بـ 35.8 أكبر من المتوسط الحسابي للذكور والذي قيمته 33.6، فإن الفروق في مستوى تقدير الذات يكون لصالح الإناث، ومنه نستدل على أن هذه الفرضية تحققت ويمكن تعميمها، وهي عكس ما جاءت به دراسة **نصيرة زلال وصونية مجقون حمداش** (2015)، حيث أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث للأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين مدرسيا في مستوى تقدير الذات. ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال عدة احتمالات أهمها تأثير الاتجاهات السالبة من جانب الأقران على تقدير الذات لدى الطفل المعاق، و باعتبارهم ذوي قدرة أقل على التعلم وذلك على أساس أنهم يستخدمون معينات سمعية مما يترتب على ذلك تأثير سلبي على تقدير الذات.

(Smith et Dowd, 1995, p03)

2 ـ 2. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

الفرضية الجزئية الثانية: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية على درجات التحصيل الدراسي تعزى لعامل الجنس ".**

بعد تطبيق اختبار "ت" للفروق بين الجنسين والذي قيمته(1.4) على مستوى الدلالة المعنوية 0.1، وهي أكبر من الدرجة الحرجة0.05 فإن الفروق في التحصيل الدراسي

غير دالة ومنه رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية ، وهذا ما يتوافق مع دراسة **مسعود وزملاؤه** (2009)، حيث أظهرت نتائج الدراسة انه يمكن لزارعي القوقعة تحقيق تحسن في التحصيل الدراسي.

وتفسر هذه النتائج بأن الجنس لا يؤثر على التحصيل الدراسي، وقد يرجع ذلك إلى أن العينة متجانسة من حيث نوع الإعاقة، ونجد أن**" بالوك1997"** يشدد على أن تشخيص صعوبات التعلم لدي الأطفال المعوقين سمعيا عملية صعبة وتحتاج إلى مجهود نظرا لتأخر النمو اللغوي لديهم، فلا يمكننا أن نجزم أن التأخر الدراسي ناشئ عن صعوبة السمع أو عن صعوبات تعليمية أخرى، كما أن التحصيل الأكاديمي لهذه الفئة غالبا ما يكون متدنيا على الرغم من عدم انخفاض نسبت ذكائهم.

(زياد أمال وآخرون، بدون سنة، ص 220)

2 ـ 3. مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

الفرضية الجزئية الثالثة: **" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لدرجات التحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم".**

بعد تطبيق اختبار "ت" للفروق بين الجنسين والذي قيمته 0.7 على مستوى الدلالة المعنوية 0.4، وهي أكبر من الدرجة الحرجة 0.05، ومنه ترفض الفرضية البديلة التي مفادها أن الفروق المشاهدة لها دلالة إحصائية وقبول الفرضية الصفرية، ومنه النتائج المتحصل عليها غير دالة إحصائيا في درجات تقدير الذات بين التلاميذ بالنسبة لدرجات التحصيل الدراسي وهذا ما يتوافق مع دراسة Eldik (2005)، والتي دلت على أن التلميذ الأصم غير قادر على التجريد والتعميم وان معدل المشكلات الداخلية والعقلية والاجتماعية لدى الصم أعلى معدل 2:3 مرة من العاديين.

وتفسر النتائج في هذا السياق حسب **"روزنبيرج"** بأنه من الممكن أن يلجأ الطلاب لإعطاء أنفسهم درجات عالية على مقاييس تقدير الذات وذلك كحيلة نفسية دفاعية لحماية الذات كالتعويض عن النقص، والتي عادة ما تستخدم من قبل الطلبة ذوو التحصيل الأكاديمي الضعيف وربما ذوي التحصيل المتوسط. ويضيف روزنبيرج بالقول بأن استخدام مثل هذه الإستراتيجية لدى الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المتدني وربما المتوسط

يعوض شعورهم بالنقص الذي ينتابهم أحيانا من ناحية تقديرهم لذواتهم إذا ما قارنوا أنفسهم ببعض زملائهم من ذوي التحصيل المرتفع.

(الردعان وبدر، 2014، ص89)

2 ـ 4. مناقشة الفرضية العامة :

الفرضية الأولى: **" توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم".**

بتطبيق معامل الارتباط **سبيرمان** تم الحصول على قيمة ارتباط قوية ودالة إحصائيا قدرة بـ0.76، ومنه فالارتباط بين المتغيرين قوي وطردي دال إحصائيا، أي كلما ارتفع مستوى تقدير الذات ارتفع بالمقابل مستوى التحصيل الدراسي، وهو عكس ما جاءت به دراسة كل من **إيمان كاشف** (2004) التي توضح أن التلاميذ الصم المدمجين وغير المدمجين يعانون ومن انخفاض في تقدير الذات وارتفاع في المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطفل الأصم، ودراسة **محمد أحمد الإمام** (2004) التي توضح أن المشكلات الأسرية، المشكلات التواصلية، المشكلات السلوكية والانفعالية والمشكلات الأكاديمية الناجمة عن الإعاقة السمعية مشكلات متداخلة ومتصلة وليست منفصلة.

وتفسر هذه النتائج على ضوء ما أشار إليه **كوفتجتون** (1988) إلى عدد كبير من الدراسات أظهرت ارتباطا إيجابيا بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فكلما زاد تقدير الذات زاد التحصيل وكلما قل مستوى تقدير الذات قل التحصيل.

(عايدة محمد العطا، 2014، ص45، 46)

يؤكد **روزنبيرج** على أهمية النقاط المدرسية في تقدير الذات، حيث أن التلاميذ الذين تحصلوا على النقاط المدرسية العالية، كان تقديرهم لذاتهم مرتفعا، والعكس صحيح فالنقاط المدرسية المنخفضة تؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته، في حين يؤدي الفشل المدرسي إلى فقدان الفرد لثقته بنفسه ثم بالآخرين بعد ذلك، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقدير الفرد لذاته.

(يونسي، 2011،ص92)

الاستنتاج العام:

التلميذ الأصم كغيره من التلاميذ العاديين، يحتاج إلى بيئة أمنة للتعلم، كما انه يتميز بنفس السمات التي يتميز بها العاديون من التلاميذ في حالة نوفر ظروف مثلى للنمو السليم للشخصية وكذا لتحقيق تعلم مناسب. لذا بالرغم من وجود اختلاف بين الذكور والإناث في درجات تقدير الذات المتحصل عليها في الدراسة الحالية إلا أن كلا الجنسين يحتاجان إلى المساعدة لأجل تجاوز المشكلات النفسية وعلى رأسها انخفاض تقدير الذات، إلا أن هذا الاختلاف بين الجنسين لا يؤثر بالضرورة في تحصيلهم الأكاديمي، حيث أظهرت نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجات التحصيل الدراسي، كما أن التلاميذ ذوي التقدير العالي لا يتميزون بالضرورة بتحصيل دراسي مرتفع والعكس صحيح.

إن وجود علاقة ارتباطية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى الطفل الأصم، يدل على أن التلاميذ الذين لديهم مستوى عال وايجابي عن ذواتهم هم أكثر تحصيلا، كما أن التحصيل العالي يعزز المفهوم الايجابي للذات،وعليه يمكن القول أن تقدير الذات مرتبط بشكل وثيق بمستوى التطلعات ومدى صعوبة الأهداف التي يرسمها الفرد لذاته، وعندما لا تنطبق مطالب الفرد مع قدراته الفعلية يؤدي هذا إلى التقدير المنخفض ويترتب عليه انخفاض في مستوى تحصيله الدراسي.

الاقتراحات:

تقدم الدراسة الحالية مجموعة من الاقتراحات التي يؤمل أن تفيد الطفل الأصم المتمدرس وهي كالأتي:

ـ العمل على مساعدة الطفل الأصم للرفع من مستوى تقدير الذات لديه من خلال تحسيس الأسرة والبيئة المدرسية وجماعة الرفاق في إطار تنشئة اجتماعية سليمة.

ـ ضرورة اهتمام القائمين على العملية التعليمية للكشف عن مستويات تقدير الذات لدى الأطفال الذين يعانون الصمم، بهدف إعداد برامج إرشادية وتوجيهية للتلاميذ لمساعدتهم في تكوين صورة ايجابية عن الذات وتقبلهم وتقديرهم لها، وهذا ما يستدعي وجود مختصين في الإرشاد النفسي لهذه الفئة داخل المدارس.

ـ تركيز جهود الإدارة المدرسية حول خدمة التلميذ الأصم وتوفير المناخ التعليمي المناسب لرفع مستوى تحصيله الدراسي.

ـ العمل على تكوين المعلمين في المجال النفسي وتدريبهم على طرق التواصل الحديثة لمساعدة ذوي الإعاقة السمعية من التلاميذ على الاندماج العادي داخل القسم.

ـ تحفيز التلاميذ على العمل الجماعي وبعث روح التنافس الايجابي بينهم للرفع من مستوى تقديرهم لذاتهم.

ـ تفعيل دور الأسرة والعمل على تشجيع السند الاجتماعي في تقبل الإعاقة.

قائمة المراجع:

1. إبراهيم احمد أبو زيد (2006)، **سيكولوجية الذات والتوافق**، دار المعرفة، القاهرة.

2. أبو جادو صالح محمد على (1995)، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

3. احمد العايد واحمد مختار عمد داود عبده وصالح جواد طعمة (1989)، **المعجم بالعربية الأساسية**، النشر المنظمة العربية للتربية الثقافية والعلوم، توزيع لاروس.

4. احمد عبد الخالق ومايسة النيال (2009)، **دراسة حديثة في المراهقة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

5. احمد عبد اللطيف أبو اسعد (2015)، **الصحة النفسية منظور جديد**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

6. احمد مزيود (2008)، **اثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات**، رسالة الماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر.

7. احمد نواف (2008)، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

8. أسامة محمد البطانية وآخرون (2007)، **علم النفس الطفل غير العادي**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.

9. أمال بن يوسف (2008)، **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير في علوم التربية مودعة بجامعة الجزائر.

10. امزيان زبيدة (2007)، **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلات وحاجات إرشادية، دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس**، الجزائر.

11. بطرس حافظ بطرس (2010)، **تكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان.

12. بن دهنون سامية شرين و ماحي إبراهيم، **الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب الجامعة**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.

13. جابر عبد الحميد (1990)، **نظرية الشخصية البناء، النمو، طرق البحث والتقويم**، دار النهضة العربية، القاهرة.

14. جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة (2004)، **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الثقافة، الأردن.

15. جودت عزت عطوي (2009)، **أساليب البحث العلمي مفاهيمه – أدواته– طرقه الإحصائية**، الطبعة الأولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

16. حمري سارة (2012)، **علاقة تقدير الذات بدافعية الانجاز لدى تلاميذ الثانوي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، الجزائر.

17. الحميدي محمد الضيدان (2004)، **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، الرياض.

18. خير سليمان شواهين (2010)، **استراتيجيات التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

19. دانيال هالان وجمس م كوفمان ، ترجمة عادل عبد الله محمد، (2008)، **سيكولوجيا الأطفال غير العاديين وتعليمهم، مقدمة في التربية الخاصة**، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، الأردن.

20. دلال الردعان وبدر الصويلح ، **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت**، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، 2014.

21. ذكريات عبد الواحد محمد الرزنجي (2010)، **التفاؤل ـ التشاؤم وعلاقته بمفهوم الذات وموقع الضبط** ، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

22. الرحبي نجمة مرهون سيف(2009)، **الإحتياجات التدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع التابعين لوزارة التربية والتعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، ن الدول العربية ، عمان.

23. رشا جمال نور الدين الليثي (2009)، **الجودة الشاملة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

24. رشاد صلاح الدمنهري (1999)، **التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

25. رولان دورون فرانسواز، بارو– ترجمة فؤاد شاهين ، (1997)– **موسوعة علم النفس**– الجزء الثاني– عويدات للنشر– بيروت– الطبعة الأولى.

26. الريماوي محمد عودة، (2004)، **علم نفس النمو**،دار المسيرة.

27. زهران حامد عبد السلام (2003)، **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.

28. زياد كامل اللالا وآخرون (بدون سنة)، **أساسيات التربية الخاصة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

29. سامي محمد ملحم (2002)، **صعوبات التعلم**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

30. سعد الله الطاهر (بدون سنة)، **علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي دراسة سيكولوجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

31. سعد عبد الرحمن (1983)، **السلوك الإنساني**، مكتبة الفلاح، الكويت.

32. سعيد حسني العزة (2000)، **المدخل إلى التربية الخاصة للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية.

33. سمير محمد عقل (2012)، **التدريس لذوي الإعاقة السمعية**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34. شايع عبد الله مجلي (2013)، مجلة جامعة دمشق- المجلد رقم 29- العدد الأول.

35. صالح حسن الداهري (2008)، **سيكولوجية رعاية الكفيف والأصم**، الطبعة الأولى، دار الصفا للنشر والتوزيع، الأردن.

36. صالح يمينة (2014)، **الاغتراب النفسي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة**، مذكرة الماجستير، الجزائر.

37. صونية مجقون حمداش ونصيرة زلال(2015)، **تقدير الذات لدى الأطفال الصم المدمجين وغير المدمجين في المدارس العادية**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 19، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

38. طارق عبد المنعم شاهين (2016)، **توكيد الذات للصم وضعاف السمع**، دار المعرفة الجامعية، جامعة الإسكندرية، جمهورية مصر العربية.

39. عادل خوجة (2009)، **اثر البرنامج الرياضي المقترح في تحسين صورة الجسم ومفهوم الذات وتطوير اللياقة البدنية المرتبطة جزئيا**، أطروحة دكتوراه.

40. عامر إبراهيم قنديلجي (1999)، **البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات**، الطبعة الأولى، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

41. عايدة ذيب عبد الله محمد (2010)، **الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة**، دار الفكر، عمان.

42. عايدة محمد العطا (2014)، **تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس محلية جبل أولياء**، بحث مقدم لنيل درجة الماجستير، السودان.

43. عبد الرحمن العيسوي (بدون سنة)، **دراسة في نمو الطفل والمراهق**، دار النهضة العربية، بيروت.

44. عبد الرحمن سليمان (1992)، **بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة علم النفس**، الهيئة العامة للكتاب، العدد 24،السنة السادسة.

45. عبد الرحمن عويسي (2011)، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

46. عبد الرحمن محمد العيسوي (2009)، **سيكولوجية الفئات الخاصة**، دراسة في الموهبة والعجز، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية،ى بيروت لبنان.

47. عبد الفتاح المجيد الشريف (2011)، **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية**، الطبعة الأولى، مكتبو أنجلو المصرية، القاهرة.

48. عبد الفتاح دويدار (1998)، **سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات**، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

49. عبد الفتاح عبد المجيد الشريف (2016)، **أساليب رعاية المعوقين حركيا وبصريا وسمعي**ا، الطبعة الأولى، المكتب العربي للمعارف، القاهرة.

50. عبد القادر كراجة (1998)، **القياس والتقويم في علم النفس**، الطبعة الاولى، دار اليازوري، عمان.

51. عبد اللاوي سعدية (2011)، **المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، مذكرة الماجستير، الجزائر.

52. عبد اللطيف حسين فرج (2007)، **تحفيز التعلم**، الطبعة الأولى، المملكة العربية السعودية.

53. عبد الله بن العزيز محمد الخرعان، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، مجلد 05، العدد 03، آذار 2016، جامعة الملك سعود.

54. عبد الله و إبراهيم ونادية محمد شريف (2012)، **طرق تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة**، الطبعة الأولى، الشقري للنشر، السعودية.

55. عدنان حسين الجادري ويعقوب عبد الله أبو حلو (2009)، **الأسس المنهجية والاستخدامات الإحصائية في بحوث العلوم التربوية والإنسانية**، الطبعة الأولى، إثراء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

56. علاء الدين الكفافي (1989)، **تقدير الذات وعلاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي**، مجلة العلوم الاجتماعية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد التاسع، العدد 35.

57. عمر العويدة (2002)، **التدين والتكيف النفسي**، دار الهوى، الجزائر.

58. عمر عبد الرحيم نصر الله (2004)، **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي أسبابه وعلاجه**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان.

59. فرج عبد القادر طه (بدون سنة)، **معجم علم النفس والتحليل النفسي**، الطبعة الأولى، دار النهضة العربية، بيروت.

60. فؤاد بهي السيد (2000)، **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

61. فؤاد عيد الجوالدة (2012)، **الإعاقة السمعية** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.ـ 6

62. فيوليت فؤاد إبراهيم، سيد عبد الرحمن سليمان (بدون سنة)، **دراسات في سيكولوجية النمو – الطفولة والمراهقة**– مكتبة اشرف، القاهرة، مصر.

63. قحطان احمد الظاهر (2004)، **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان.

64. لوريس ايكين. ترجمة السراج فرح (2007)، **الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء**، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض.

65. ماجدة السيد عبيد، **المشكلات التي تهدد امن وسلامة الطلاب المعاقين سمعيا وبناء برنامج مقترح لتحسين فرص السلامة لديهم**، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، جامعة اربد الأهلية، الأردن.

66. مالهي، رانجيت سينج ويزنر، روبرت دبليو(2006)، **تعزيز تقدير الذات**، الرياض، مكتبة جرير .

67. مايسة احمد النيال (2002)، **التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

68. مجلة البنما، المجلد الثاني عشر، العدد 53، أكتوبر.

69. مجموعة من الباحثين (2011)، **موسوعة علم النفس والتربية**، الجزء الثاني، دار النشر كبرس، بيروت، لبنان.

70. محمد الشناوي وآخرون (2001)، **التنشئة الاجتماعية للطفل**، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

71. مريم حافظ تركستاني (2016)، **الاندفاعية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض** (دراسة مقارنة بين العاديات والمعاقات سمعيا)، دراسة علوم التربية، المجلد رقم 43، الملحق 05، الرياض.

72. مريم سليم (2003)، **تقدير الذات والثقة بالنفس**، دار النهضة العربية، بيروت.

73. مصطفى نوري القمش (2011)، **الإعاقات المتعددة**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

74. مهنا بشير عبد الله، 2007، **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات ثانوية المميزات**،مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، المجلد رقم 05، العدد 01.

75. مولاي بودخيلي محمد (2004)، **نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

76. نبيل عيسى جبريل موسى (2016)، **الشغب في المدارس والتحصيل الدراسي**، رؤية اجتماعية في مجال علم الاجتماع التربوي، دراسة ميدانية على مؤسسة الثقافة الجامعية، الأزر طلبة الإسكندرية.

77. نبيه إبراهيم إسماعيل (2006)، **سيكولوجية الاحتياجات الخاصة**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

78. نهاد صلاح الهديلي (2005)، **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب لتنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة لعينة أردنية**، أطروحة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه التربية الخاصة، الأردن.

79. هنود علي (2012)، **التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، الجزائر.

80. وحيد مصطفى كامل (2003)، **علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع**، أطفال الخليج مركز الدراسات وبحوث المعوقين.

81. يخلف رفيقة (2004)، رياض **الأطفال والتحصيل الدراسي عند تلاميذ الطور الابتدائي**، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، الجزائر.

82. يونسي تونسية (2011)، **تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين**، مذكرة مقدمة لنيل الماجستير، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

1. Brin fredirik (1997), Zet et cool, **dictionnaire d'ortophonie**, orthrce, édition is boignes.
2. Caldron, R , et Greend berg, M (1991), **stress and coping in hearing mothers of children with hearing loss**. Factors offecting mother and child adjustement, American Annals of the deaf, N" 01, p 8.
3. La petite motkon (2007) **, dictionnaire double francais/ arabe – arabe/ francais**, 1 édition, dare el rateb, Beirut.
4. Moores, M (2001), Educating the deaf **: psychology , principales and practices**, Boston , Houghton Mifflin com.
5. Robert la font (1963), v**ocabulaire de psychologie** 1er éducation, paris.
6. Smith, T.E.C Doendy, C.A. (1995), **Teaching children with special needs in inclusive settings**, Needham heights, MA and Becom, p 03.

الملاحق

1 ـ مقياس تقدير الذات

2 ـ قائمة المحكمين

3 ـ نتائج spss

الملحق رقم(03)

```
SAVE OUTFILE='D:\mimo\2019\_70;_78;_88;ل;83_;75_;93_ ي\calcul.sav'
  /COMPRESSED.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=_78;ل;83_;93_م ;78_;75_;84_ل;75_;85_ي;83_ق
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		02-MAY-2019 16:01:58
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\2019\أتشي عادل\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.

Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=تقدير الذات معدل /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,06

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2019\آتشي عادل\calcul.sav

Corrélations

		تقدير الذات	معدل
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	1	-,084
	Sig. (bilatérale)		,570
	N	48	48
معدل	Corrélation de Pearson	-,084	1
	Sig. (bilatérale)	,570	
	N	48	48

```
NONPAR CORR
  /VARIABLES=_78;ل;83_;93_م ;78_;75_;84_ل;75_;85_ي;83_ق
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations non paramétriques

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement de valeur manquante	Définition de manquante	
	Observations utilisées	
Syntaxe		

	Temps de processeur	
Ressources	Temps écoulé	
	Nombre d'observations autorisé	

Remarques

Résultat obtenu		02-MAY-2019 16:02:00
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\2019\آتشي عادل\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Traitement de valeur manquante	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		NONPAR CORR /VARIABLES=تقدير الذات معدل /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,00
	Temps écoulé	00:00:00,02
	Nombre d'observations autorisé	174762 observations[a]

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail

```
[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2019\آتـشي عـادل\calcul.sav
```

Corrélations

			تقدير الذات	معدل
Rho de Spearman	تقدير الذات	Coefficient de corrélation	1,000	,769
		Sig. (bilatérale)	.	,043
		N	48	48
	معدل	Coefficient de corrélation	,769	1,000
		Sig. (bilatérale)	,043	.
		N	48	48

```
T-TEST GROUPS=_80;2 1);87_ن)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=_78;ل;83_;93_م ;78_;75_;84_ل;75_;85_ي;83_ق
  /CRITERIA=CI(.95
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		02-MAY-2019 16:09:41
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\2019\أتشي عادل\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)جنس) /MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=تقدير الذات معدل /CRITERIA=CI(.95).

Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,33

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2019\آتشي عادل\calcul.sav

Statistiques de groupe

	جنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تقدير الذات	1,00	25	33,6000	4,11299	,82260
	2,00	23	35,8261	3,02493	,63074
معدل	1,00	25	5,8472	1,24236	,24847
	2,00	23	6,3770	1,24904	,26044

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
تقدير الذات	Hypothèse de variances égales	7,611	,008	-2,120	46
	Hypothèse de variances inégales			-2,148	43,945
معدل	Hypothèse de variances égales	,223	,639	-1,472	46
	Hypothèse de variances inégales			-1,472	45,626

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type
تقدير الذات	Hypothèse de variances égales	,039	-2,22609	1,04981
	Hypothèse de variances inégales	,037	-2,22609	1,03658
معدل	Hypothèse de variances égales	,148	-,52976	,35987
	Hypothèse de variances inégales	,148	-,52976	,35996

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes	
		Intervalle de confiance 95% de la différence	
		Inférieure	Supérieure
تقدير الذات	Hypothèse de variances égales	-4,33925	-,11293
	Hypothèse de variances inégales	-4,31525	-,13692
معدل	Hypothèse de variances égales	-1,25415	,19463
	Hypothèse de variances inégales	-1,25447	,19496

SUMMARIZE

```
/TABLES=_78;ل;83_;93_م ;78_;75_;84_ل;75_;85_ي;83_ق BY _80;87_ن;
/FORMAT=NOLIST TOTAL
/TITLE='Récapitulatif des observations'
/MISSING=VARIABLE
/CELLS=COUNT MEAN STDDEV.
```

Récapituler

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		02-MAY-2019 17:55:44
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\2019\آتشي عادل\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données0
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Gestion des valeurs manquantes	Définition des valeurs manquantes	Pour chacune des variables dépendantes d'un tableau, les valeurs manquantes définies par l'utilisateur pour la variable dépendante et tous les critères de regroupement sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les observations utilisées pour chaque tableau n'ont pas de valeur manquante dans aucune variable indépendante. De plus, toutes les variables dépendantes ne possèdent pas de valeur manquante.

Syntaxe		SUMMARIZE /TABLES=تقديرالذات معدل BY جنس /FORMAT=NOLIST TOTAL /TITLE='Récapitulatif des observations' /MISSING=VARIABLE /CELLS=COUNT MEAN STDDEV.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,20

[Ensemble_de_données0] D:\mimo\2019\آتـشي عادل\calcul.sav

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	Inclus		Exclu(s)		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
تقديرالذات * جنس	48	96,0%	2	4,0%	50	100,0%
معدل * جنس	48	96,0%	2	4,0%	50	100,0%

Récapitulatif des observations

جنس		تقديرالذات	معدل
	N	25	25
1,00	Moyenne	33,6000	5,8472
	Ecart-type	4,11299	1,24236
	N	23	23
2,00	Moyenne	35,8261	6,3770
	Ecart-type	3,02493	1,24904
	N	48	48
Total	Moyenne	34,6667	6,1010
	Ecart-type	3,76622	1,26093

```
DATASET ACTIVATE Ensemble_de_données0.

SAVE OUTFILE='D:\mimo\2019\_70;_78;_88;ل83_;75_;93_ ي\calcul.sav'
  /COMPRESSED.
NEW FILE.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
GET
  FILE='D:\mimo\2019\_76;77_;81_ل91_ ن;\calcul.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=2 1);85_ي;83_ق;78_و;78_;87_م)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=_78;78_;75_;84_ل;75_;85_ي;83_ق;
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

Remarques

Résultat obtenu		
Commentaires		
Entrée	Données	
	Ensemble de données actif	
	Filtrer	
	Poids	
	Scinder fichier	
	N de lignes dans le fichier de travail	
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	
	Observations prises en compte	
Syntaxe		
Ressources	Temps de processeur	
	Temps écoulé	

Remarques

Résultat obtenu		05-MAY-2019 09:59:23
Commentaires		
Entrée	Données	D:\mimo\2019\طلحي ة\calcul.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	50
Traitement des valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations prises en compte	Les statistiques de chaque analyse sont basées sur les observations ne comportant aucune donnée manquante ou hors intervalle pour aucune variable de l'analyse.
Syntaxe		T-TEST GROUPS=2 1)مستوتقدير(/MISSING=ANALYSIS /VARIABLES=تقدير الذات /CRITERIA=CI(.95).
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,06

[Ensemble_de_données1] D:\mimo\2019\طلحي\calcul.sav

Statistiques de groupe

	المعدل	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
تقدير الذات	1,00	21	35,1429	3,41007	,74414
	2,00	27	34,2963	4,04603	,77866

الملحق رقم(01)

مقياس تقدير الذات

الاسم: اللقب: القسم:

الهدف إعداد مذكرة ماستر في علوم التربية إرشاد وتوجيه، نضع بين يديك فيما يلي مجموعة من العبارات حول نفسك ضع علامة (x) داخل المربع المناسب الذي يبين مدى موافقتك على العبارات تصفك كما ترى نفسك، اجب على كل العبارات بصدق مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة أو خاطئة.

العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أوافق	لا أوافق تماما
1- بصفة عامة أنا راض عن نفسي				
2- أحيانا أرى نفسي فرد غير صالح				
3- أشعر أن لي العديد من الصفات الجيدة				
4- بالمقارنة مع الآخرين أرى أني فرد جدير بالاحترام				
5- مثل الأفراد الآخرين بإمكاني القيام بالعديد من المهام				
6- ليس لي ما أفتخر به				
7- من غير أدنى شك أنني فاشل أحيانا				
8- أتمنى لو أحترم نفسي أكثر				
9- اِتجاهي نحو نفسي اِتجاه إيجابي				
10- بصفة عامة أشعر أنني فاشل				