جامعة سعيدة-الدكتور مولاي الطاهر
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة العلوم الاجتماعية – علم النفس

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل.م.د) في علم النفس
تخصص: صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية في الوسط المدرسي
موسومة بـــ :

صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بمفهوم الذات لدى السنة الأولى ثانوي في ضوء حاجاتهم النفسية

إعداد الطالب:
بوعريشة حاج

إشراف:
أ.د/ ماحي ابراهيم

لجنة المناقشة:

د / شريفي علي	أستاذ محاضر- أ-	جامعة سعيدة	رئيسا
أ.د / ماحي ابراهيم	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران	مشرفا ومقررا
أ.د / بكري عبد الحميد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سعيدة	عضوا مناقشا
أ.د / منصوري مصطفى	أستاذ محاضر -أ-	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
د/ قندوسي عبد الجبار	أستاذ محاضر- أ-	جامعة سعيدة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة **صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بمفهوم الذات في ضوء الحاجات النفسية** لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا بولاية سيدي بلعباس، ولتحقيق هذه الأهداف تمت صياغة الأسئلة والفرضيات المناسبة لذلك فكانت الإجابة بالاعتماد على المنهج الوصفي لعينة تكونت من **(151)** تلميذا تم فرزها من مجموع **(4626)** تلميذا مسجل خلال الموسم الدراسي **2017/2016** بمديرية التربية لسيدي بلعباس. و بعد استخدام الأدوات البحثية التالية: استبيان صعوبات تعلم الرياضيات من إعداد الباحث. اختبار الذكاء المصور لـ احمد زكي صالح.استمارة معلومات من إعداد الباحث. مقياس مفهوم الذات لفاروق عبد الفتاح علي موسى.استبيان الحاجات النفسية من إعداد الباحث.**خلصت** نتائج الدراسة بعد معالجتها إحصائيا إلى:

1- نسبة شيوع تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات قدرت ب **(26,5%)**

2-وجود صعوبات في المجالات الرياضية متدرجة حسب حدة الصعوبة كالآتي:

الدوال **(84,66%)**،الهندسة**(57,12%)**،المعادلات والمتراجحات**(54,66%)**،الإحصاء **(50%)**، الترتيب والمجال والقيمة المطلقة **(40,2%)**،أما الأعداد والحساب **(31%)**.

3-وجود مستوى منخفض في مفهوم الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
4-وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين درجات صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات بكل أبعاده.

5-وجود علاقة ارتباطيه سالبة إحصائيا بين درجات صعوبات تعلم الرياضيات والدرجة الكلية للحاجات النفسية وبُعد حاجة الأمن وحاجة الانتماء وحاجة الاستقلال. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين صعوبات تعلم الرياضيات وحاجة دافعية الإنجاز.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم الرياضيات ، مفهوم الذات ، الحاجات النفسية.

The difficulties of learning mathematics in first-year secondary students and its relationship with self-concept in view of the psychological needs

Abstract:

The present study aimed at learning the difficulties of learning mathematics and its relationship with self-concept in view of the psychological needs in first-year secondary students common trunk science and technological in Sidi Bel-Abbès.and which used the following research tools: -1 A questionnaire on the difficulties of learning mathematics prepared by the researcher. -2 The intelligence quotient (**IQ**) test of Ahmed Zaki Saleh. -3 An information form Prepared by the researcher. - 4 self-concept scale of Farouk Abdul Fattah Ali Musa. -5 Psychological needs questionnaire .Prepared by the research.

the study reached the following results:

1-they showed a high prevalence estimable at **26, 5%**

2- The presence of difficulties in mathematics, graded according to the difficulty level: Functions **(84.66%),** geometry **(57.12%),**equations and inequalities**(54.66%),** Statistics **(50%**), order, domain and absolute value**(40.2%),** and numbers and arithmetic by **(31%).**

3- Low level of self-concept for those with learning difficulties at Mathematics.

4- The existence of a negative correlation between the scores of the difficulties of learning mathematics and the self-concept in all its dimensions.

5- There is statistically a negative correlation between the degrees of difficulties in learning mathematics and the total degree of psychological needs and also the dimension of the need for security, for belonging and for independence. The results also indicate that there is no significant correlation between the difficulties of learning mathematics and the need for achievement motivation.

Keywords: difficulties in learning mathematics, self-concept, psychological needs.

Les difficultés d'apprentissage en mathématique chez les élèves de première année secondaire et de sa relation au concept de soi au sain des besoins psychologiques.

Résumé:

La présente étude visait à apprendre les difficultés d'apprentissage en mathématique et de leur relation au concept de soi au sain des besoins psychologiques chez les élèves en première année secondaire tronc commun science et technologie de la willaya de Sidi Bel-Abbes.

Pour réaliser ces objectifs des questions et des hypothèses appropries ont été formulés et l'on a répondu en se basant sur l'approche descriptive d'un échantillon de **(151)** élèves extrait parmi **(4626)** inscrit pendant la saison scolaire **2016/2017.** Après avoir utilisé les outils de recherche suivants : questionnaire de diagnostic des difficultés d'apprentissage des mathématiques Réaliser par le chercheur. Le test **QI** d'Ahmed Zaki Salah. Un formulaire d'information Réaliser par le chercheur. - L'échelle de concept de soi de Farouk Abdelfateh Ali Moussa ;et Un questionnaire sur les besoins psychologiques Réaliser par le chercheur. L'étude atteint des résultats suivants:1- la prévalence des élèves ayant des difficultés d'apprentissage en mathématique a été estimée a **(26,5%). 2-** L'existence des difficultés d'apprentissage en mathématique sont classées par gravité de leur difficulté comme suit. Les fonctions **(84.66%)**, la Géométrie **(57.18%),** les équations et inéquations (54.66%), statistiques (50%), ordre et les valeurs absolus **(42%),** les nombres et calcul **(31%).**

3-un Faible niveau de concept de soi chez les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage en mathématique.

4-L'existence d'une corrélation **négative** entre les difficultés d'apprentissage de mathématique et le concept de soi avec toutes leur dimensions.

5-L'existence d'une corrélation **négative** entre les difficultés d'apprentissage de mathématique et les besoins psychologiques Sécurité, Appartenance et l'indépendance. Sauf le besoin de motivation de la réalisation Les résultats ont indiqué qu'il n y avait pas de corrélation.

Mots clé : Les difficultés d'apprentissage en mathématique, le concept de soi, les besoins psychologiques.

إهداء

إلى الوالد رحمة الله عليه

إلى الوالدة أطال الله في عمرها وحفظ لها صحتها

إلى كل أفراد العائلة

إلى زوجتي و أبنائي تسنيم ، صهيب ، سجى

إلى زملاء العمل و الدراسة

إلى كل من كان له الفضل في مسار تربيتي و تعليمي من المسجد إلى الجامعة

إليهم جميعا

اهدي هذا العمل البحثي

شكر وعرفان

الحمد لله عز وجل حمدا طيبا كثيرا مباركا فيه ،على نعم التوفيق و التيسير لانجاز هذا البحث العلمي وبعد

أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من مدني بيد العون من قريب أو بعيد و اخص بالذكر أستاذي المشرف ماحي براهيم الذي استندت بتوجيهاته و إرشاداته المعرفية إذ وجدت إنسانيته سبقت كل خصاله فاحتراماتي اللامتناهية له و شكري موصول إلى رئيس المشروع الأستاذ الدكتور بكري عبد الكريم على مجهوداته في ترسيخ بيئة ملائمة للتكوين والى

ا د موسى عبد الله ، ا د شريفي علي ، ا د بشلاغم يحيى ، ا د لكحل و إلى الفريق الإداري لكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة مولاي الطاهر بسعيدة و أساتذة مادة الرياضيات بثانويات ولاية سيدي بلعباس.

أيضا أقدم شكري الخاص للطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على تجاوبهم مع مجريات البحث

دون أن أنسى أعضاء اللجنة لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة

فهرس المحتويات

الموضوع	االصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية	ا
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	ب
ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	ج
الإهداء	د
شكر و عرفان	هـ
فهرس المحتويات	و
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ح
فهرس الملاحق	ح
مقدمة	1
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
إشكالية الدراسة	6
فرضيات الدراسة	10
أهداف الدراسة	10
أهمية الدراسة	10
التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة	11
الفصل الثاني: صعوبات تعلم الرياضيات	
تمهيد	14
مفهوم الرياضيات	15
أهداف تدريس الرياضيات في المدرسة الجزائرية	17
أهداف تدريس الرياضيات للسنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	18
مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات	21

الخصائص المشتركة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات	24
أسباب صعوبات تعلم الرياضيات	28
تشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات	35
استراتيجيات التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات	39
خلاصة	42
الفصل الثالث: مفهوم الذات	
تمهيد	44
الذات لدى الفلاسفة	45
تعريف الذات حسب القواميس العربية	46
تعريف مفهوم الذات	48
المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات	50
نشأة مفهوم الذات ونموه	51
مفهوم الذات محددات	52
المدرسة و أثرها على مفهوم الذات	53
أبعاد مفهوم الذات	55
نظريات مفهوم الذات	56
صعوبات التعلم ومفهوم الذات	61
خلاصة	62
الفصل الرابع: الحاجات النفسية	
تمهيد	64
تعريف الحاجة	65
تعريف الحاجة النفسية	65
النظريات المفسرة للحاجات النفسية	67
حاجة الأمن	76
حاجة دافعية الإنجاز	80

حاجة الانتماء	84
حاجة الاستقلالية	87
خلاصة	91
الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية للدارسة	
أولا: الدراسة الاستطلاعية	93
أهداف الدراسة الاستطلاعية	93
زمن ومكان الدراسة الاستطلاعية	93
المعاينة	94
أدوات الدراسة ومواصفاتها	94
بناء أدوات الدراسة	95
استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات	95
استبيان الحاجات النفسية	102
استمارة معلومات	108
مواصفات أدوات الدراسة	108
اختبار الذكاء المصور	108
مقياس مفهوم الذات	110
تجريب أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية	111
ثانيا: الدارسة الأساسية	120
منهج الدراسة	120
مجتمع الدراسة	120
الحدود الزمنية و المكانية للدراسة الأساسية	121
عينة الدراسة الأساسية	121
تطبيق أدوات الدراسة	125
الأساليب الإحصائية المستخدمة	126

الفصل السادس: عرض النتائج و مناقشتها	
تمهيد	128
أولا:عرض النتائج	128
عرض نتائج السؤال الأول	128
عرض نتائج السؤال الثاني	131
عرض نتائج الفرضية الأولى	132
عرض نتائج الفرضية الثانية	134
ثانيا: مناقشة و تفسير النتائج	138
تمهيد	138
مناقشة و تفسير نتائج السؤال الأول	138
مناقشة و تفسير نتائج السؤال الثاني	141
مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى	143
مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية	145
خاتمة	150
توصيات و اقتراحات	152
قائمة المراجع	153
الملاحق	164

مقـدمة عامــة:

تعتبر التربية عملية تنمية وتطوير قدرات ومهارات الأفراد من أجل مواجهة متطلبات الحياة بأوجهها المختلفة، فالتحقيق ذلك أوجدت المجتمعات مؤسسات التنشئة الاجتماعية و من أبرزها المدرسة لنقل المعارف للأجيال بشكل منهجي ومنظم ومقصود كل مجتمع حسب أسسه الدينية الفلسفية و الاجتماعية.

فظهر للعيان مشكل أن هناك تلاميذ في الحجرات المدرسية لا يستطيعون مواكبة ومسايرة أقرانهم بالاستفادة مـن البرامج التعليمية والأنشـطة التربوية التي تقدم لهـم، وبالرغم أنهم لا يعـانون من إعاقة، أو قصور في الذكاء، أو حرمان إجماعي أو اقتصادي أو بيئي، اصطلح على تسميتهم ذوي صعوبات التعلم بتعاريف مختلفة كل حسب خلفياته الطبية، التربوية، الاجتماعية. أفرز جدلا ساهم في تسارع الأبحاث لاحتواء هذه الظاهرة .

و من بين أنواع صعوبات التعلم التي بدأت تأخذ اهتماما متزايدا صعوبات التعلم في الرياضيات، ومن منطلق هذه الأهمية تظافرت الجهود لتقديم يد العون والمساعدة لهذه الفئة من خلال معرفة اِنتشارها وتقنيات فرزها عن باقي التلاميذ لتحديد برامج خاصة بها. فركزت مجمل الدراسات على الجانب المعرفي كدراسة **(ابوعميرة، 1996)** الذي تناول الصعوبات في قراءة رموز الرياضيات ودراسة **(احمد عواد،1992)** التي ركزت على تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب ودراسة **(عبد الباقي، 1998)** عالجت الجانب العلائقي بين صعوبات تعلم الرياضيات والأساليب التفكير. في حين ذكر **(Cawley et Miller , 1989)** أن المعرفة الرياضية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم تتحسن بمعدل سنة واحدة لكل سنتين ، بمعنى أن تقدم هؤلاء الطلاب لا يتجاوز معدله 50% من معدل تقدم الطالب العادي بالمدرسة (**الزيات، 1989 : 587**) . وعلى

الرغم من تلك المجهودات والأبحاث في المنحى المعرفي إلا انه تضمن التعريف المعاصر لصعوبات التعلم حسب

عدة **N**ational **J**oint **C**ommitée on **L**earning **D**isabilities **(N.J.C.L.D, 1999)** دلالات وخصـائص والذي يشير إلى "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تُعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي **SNC** . ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد. كما أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي لكن هذه المشكلات لا تُكون أو لا تنشأ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى مثل قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري أو مع مؤثرات خارجية (مثل فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافي أو غير ملائم). إلا أنها أي صعوبات التعلم ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات".

نستخلص من التعريف ما يلي :

- خاصية عدم التجانس.
- خاصية صعوبات اكتساب واستخدام قدرات (الحديث، القراءة، الكتابة والرياضيات).
- خاصية استمرارية الاضطرابات طول حياة الفرد.
- خاصية تلازم هذه الاضطرابات مع مشكلات أخرى مترتبة وليست مُنشِئة.
- خاصية مسئولية هذا الاضطراب راجع إلى خلل الجهاز العصبي المركزي **SNC**

فلفت انتباهنا إلى خاصية التلازم أي تلازم صعوبة التعلم مع مشكلات أخرى مرتبة وليست مُنشِئة بسبب أن صعوبة التعلم التي يعاني منها التلميذ تستنفذ جزءا كبيرا من طاقاته وتسبب له اضطرابات انفعالية أو اجتماعية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته فيبدوا عليه سوء التوافق ويكون أميل للانطواء أو الاكتئاب أو الانسحاب و تكوين صورة سالبة عن الذات **(الزيات، 1989: 133)**.

ومن خلال ذلك أُجريت عدة دراسات بحثية عن العلاقة والآثار والأبعاد المترتبة على هذه الصعوبات حيث يرى **Brookover** أن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد، وإن فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس بسبب القدرة العقلية، ولكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الايجابي. وذكر **سيرز Sears** أن هناك علاقة وطيدة بين مفهوم الذات والتحصيل ، فكلما كان مفهوم الذات ايجابيا يساعد ذلك على النجاح والتحصيل (**الغامدي،2000 : 25**) .

إن من نتائج تعرض تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات إلى خبرات متكررة من الفشل الأكاديمي هو إفتقارهم إلى الذات من قبل كل من أسرة التلميذ وأقرانه ومدرسيه والأشخاص المهمين في حياته تترتب عن ذلك سلوكيات تَكيفية انفعالية كالعدوانية و الاندفاعية والاعتمادية والانسحاب و هذا ما خلصت إليه دراسة **(Bender et Smith, 1990)**. حيث وجد **الزيات** أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يكتسبون و يبدون أنماطا متفاوتة مع أقرانهم من الطلاب العاديين **(الزيات،1981: 624)** ومن خلال ذلك يرى الباحث أن هذه الخصائص الانفعالية السائدة لهذه الفئة بالرغم أنها تعتبر مجموعات غير متجانسة تتبع من حاجاتهم وهذا ما يؤكده(**زهران**) حيث يرى أن خصائص الشخصية تتوقف وتتبع من حاجات الفرد ومدى إشباع هذه الحاجات، ولا شك في أن فهم هذه الحاجات وطرق إشباعها يرشدنا على مساعدتهم في الوصول إلى أفضل مستوى للنمو والتوافق النفسي **(حامد زهران، 1990: 294)**.

ومن ما تقدم جاء منحى هذه الدراسة في محاولة البحث عن معرفة العلاقة بين الجانب الأكاديمي والجانب الوجداني لهذه الفئة وقد تمت معالجة الموضوع نظريا وميدانيا من خلال الفصول التالية :

– **الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة** وتضمن طرح الإشكالية، الفرضيات، الأهمية، الأهداف والتعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

–**الفصل الثاني:صعوبات تعلم الرياضيات** واِحتوى على جزأين:

الجزء الأول: الرياضيات(التعريفات والأهداف)

الجزء الثاني: صعوبات تعلم الرياضيات (التعريفات، الخصائص، الأسباب، التشخيص، الاستراتيجيات).

–**الفصل الثالث: مفهوم الذات** واشتمل الذات لدى الفلاسفة 'نشأته، نموه'، ومحددات مفهوم الذات وأبعاده، ثم أهم النظريات التي تطرقت لمفهوم الذات، والعلاقة بين صعوبات التعلم ومفهوم الذات ليختتم بخلاصة.

–**الفصل الرابع :الحاجات النفسية** احتوى على التعريفات، النظريات وأهم الحاجات النفسية (الأمن، الاستقلال، الانتماء ودافعية الانجاز) وخلاصة.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة تضمن:

أولا: **الدراسة الاستطلاعية** التي مَكنتنا من التقرب والتعرف على خصائص ومواصفات عينة البحث وطرق فرزها وبناء وضبط أدوات البحث.

ثانيا : **الدراسة الأساسية** : تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة المفرزة .

وتمت فيها أيضا معالجة البيانات إحصائيا بعدة أساليب باستخدام البرنامج الإحصائي في العلوم الاجتماعية (**Spss v20**).

الفصل السادس: عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الدراسة حسب ترتيب الأسئلة والفرضيات ومناقشتها لتنتهي بجملة من التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول:

مدخل الدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهداف الدراسة .
4. أهمية الدراسة.
5. التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة.

مدخل الدراسة

1/ إشكالية الدراسة: إن من الأهداف العامة لتدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية هي تنمية القدرة على الاستنتاج والتعميم، واستخدام المنطق، وذلك باستيعاب بعض المفاهيم والكفاءات الرياضية مثل علاقة الدالة، حل المعادلات، التكامل، الاحتمالات والهندسة، وإسقاط هذه القوانين المجردة بتطبيقاتها على مسار التقدم الرقمـي في التعاملات البشرية. إلا أن هناك حواجز حالت دون الوصول إلى الهدف المأمول بالرغم من المجهودات المبذولة تمثلت في صعوبات هذه المادة لدى فئة من التلاميذ اعتبرتهم معظم التعاريف المتخصصة أنها صعوبات التعلم النوعية في الرياضيات حيث عرف(**Temple**) صعوبات تعلم الرياضيات في الكفاءات العددية والمهارات الجبرية لدى الأطفال ذوي الذكاء العادي، الذين توجد لديهم اضطرابات نيورولوجية مكتسبة بتصرف(**Scalvie,2000:60**) ، فقامت عدة بحوث في هذا المجال للتقصي منها أجنبية كدراسة **(Shalev et al,2001),(Weinstier1989) et(Badian ,1999)**

خلصت أن نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات تتراوح ما بين 3% إلى 6.5% .في حين كانت نسبة الشيوع في الدول العربية 46.28 % في التعليم الابتدائي **(عواد، 1988)**.

أما في الدراسات المحلية الجزائرية فكانت كالآتي :

دراسة **(معمرية، 2005)** بـ (16.33%)

دراسة**(بلقوميدي، 2013)** بـ (34.91%)

دراسة **(لعجال وشيهاب، 2015)** بـ (24.63%)

في حين قام الباحث بدراسة صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بمفهوم الذات مستوى السنة الأولى ثانوي بولاية سيدي بلعباس فتوصل إلى نسبة 17.97% من التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات**(بوعريشة،2017 :145،134)** .

نستخلص من المؤشرات السابقة الذكر أن نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات تتراوح ما بين 3% إلى 46.28% بمتوسط 24.14 % فهذه النسب لا يستهان بها، ضِف إلى ذلك أن صعوبات التعلم لا تعتبر مشكلة تربوية فحسب بل هي مشكلة نفسية تكيفية تؤثر على مفهوم المتعلم لذاته ، مما يستلزم التدخل التربوي والعلاجي بل استخدام تقنيات الإرشاد والعلاج النفسي الملائمة بما يسهم في تخفيف معاناة هؤلاء الطلاب **(الصمادي،1997: 1096)** .

ويعتبر مفهوم الذات حسب **Rogers**أهم عامل في الشخصية لذلك أن أي إحباط يعوق ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد ينتج عنه تقييم سيء للذات، ونقص احترام الذات، وأن مفهوم الذات يتكون مع نمو ووعي الفرد و إدراكه بوجوده الشخصي وما يقوم به **(الزيود ، 1998)**.

ولأهمية مفهوم الذات فان الباحث يرى أن له أثر على نجاح التلميذ في الدراسة حيث يصف **(زهران، 2003: 156)** ان صورة التي يرى بها الفرد ذاته وعالمه المحيط به لها أهميتها في العملية التعليمية ، حيث أن فكرة الفرد عن إمكانياته وقدراته تؤثر تأثيرا كبيرا في تحصيله الدراسي .

وقد أشار الكثير من الباحثين أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم اقل ثقة بذواتهم، كما يفتقرون إلى مفهوم ايجابي للذات **(BLAK, 1974)** وأن هذا الشعور واضحا لدى الأطفال الأكبر سنا **(الزيات 1989: 618)**.

وتعد مشكلات التعلم وصعوباته على وجه الخصوص مقدمة لعديد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية أو نتيجة لها مما يستوجب فهما لهذه الصعوبات وتلك المشكلات وتدخل للتغلب عليها كإجراء وقائي أولي من مظاهر الاضطرابات المختلفة التي تهدد كيان الأمة**(الزيادة، 2006: 5)**.

وما من انحراف في السلوك أو مشكلة إلا وتكمن وراءه حاجة أو دافع لم يشبع. هذا ما يجعلنا أمام البحث لمعرفة الحاجات والمتطلبات التربوية والنفسية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات والتي يؤدي عدم إشباعها إلى مشكلات مدرسية تعيق الطلبة عن تقدمهم الدراسي.

ومن خلال الدراسات السابقة يتضح حسب اعتقاد الباحث وفي حدود اطلاعه نقص من حيث الإلمام بموضوع صعوبات تعلم الرياضيات، حيث ركزت مجملها على الصعوبات الأكاديمية وفي المرحلة الابتدائية كدراسة **(السعدي والطائي:2011)** هدفت إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه تلاميذه المرحلة الابتدائية في الحساب الذهني. ودراسة **(بكري وآخرون،2015)** التي هدفت إلى التعرف على مدى انتشار صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، كتابة، رياضيات) بالمرحلة الابتدائية . ودراسة **(مصطفاي:2017)** التي ركزت على فعالية استخدام الألعاب التعليمية في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وكذا دراسة **(الجراح والمفلح : 2013)** التي عالجت أثر استخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني ابتدائي. ومن هنا جاءت الدراسة الحالية لمواصلة البحث في صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية وربطها بالجانب الوجداني المتمثل في مفهوم الذات دون إغفال الحاجات النفسية المترتبة والمتلازمة عن تلك الصعوبات.

بناءً على ما تقدم تحدد إشكالية الدراسة الحالية في التساؤلات التالية.

السؤال الأول

– ماهي مستويات صعوبات تعلم الرياضيات و مفهوم الذات عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟ و يتفرع منه سؤالين جزئيين التاليين.

– ماهي مستويات صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

– ماهي مستويات مفهوم الذات عند تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الأولى ثانوي ؟

السؤال الثاني

- – ماهي علاقة صعوبات تعلم الرياضيات بمفهوم الذات والحاجات النفسية لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟ و يتفرع منه سؤالين جزئيين التاليين.

–هل توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات عند عينة الدراسة ؟

–هل توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات والحاجات النفسية (للأمن، الانتماء، الاستقلال ودافعية الانجاز) عند عينة الدراسة ؟

2/ فرضيات الدراسة :

– توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات عند عينة الدراسة.

– توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات والحاجات النفسية (للأمن، الانتماء، الاستقلال ودافعية الانجاز) عند عينة الدراسة.

3/ أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية :

– التعرف على نسبة شيوع صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي في البيئة المحلية الجزائرية .

– التعرف على مستوى صعوبات تعلم الرياضيات لدى هذه الفئة.

– التعرف على مستوى مفهوم الذات لدى هذه الفئة.

– التعرف على الحاجات النفسية الأكثر تميزا لهذه الفئة.

– الكشف عن العلاقة ونوعيتها بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات .

– الكشف عن العلاقة ونوعيتها بين صعوبات تعلم الرياضيات وكل من حاجة للأمن، الانتماء، الاستقلال دافعية الانجاز.

4/ أهمية الدراسة :

إن حسب استطلاع الباحث وذلك بالتردد وزيارة المدارس ومراكز التوجيه والثانويات أن مصطلح صعوبات التعلم مغيب تماما وخاصة في الثانويات ،على ضوء ذلك جاءت أهمية هذه الدراسة فيما يلي :

– بتعريف وتحسيس أن هناك فئة غير متجانسة من التلاميذ لهم مشاكل في التحصيل الدراسي غير مشمولين ضمن فئات أخرى داخل نفس الحجرة المدرسية كالمتأخرين دراسيا أو بطئوا التعلم أُصطلح على تسميتهم ذوي صعوبات التعلم.

– إبراز عامل **استمرارية** صعوبات التعلم في مختلف المراحل التربوية ولا يقتصر فقط على المرحلة الابتدائية.

– تزويد أهل الاختصاص بالطرق الميدانية والمعايير اللازمة لتشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

– استخدام هذه النتائج للوقوف على العوامل النفسية المترتبة والمتلازمة المرتبطة بصعوبات تعلم الرياضيات .

– قد تفيد نتائج هذه الدراسة تنبيه الأساتذة والأسر بأهمية مراعاتهم على إشباع حاجات هذه الفئة ومساعدتهم في أن يُكونوا مفهوم ذات ايجابي عن أنفسهم مما يجعلهم قادرين على تحسين تحصيلهم الدراسي .

– قد تفيد هذه النتائج في تقديم بعض المؤشرات لتنبيه المختصين والقائمين على وضع البرامج في الثانويات.

5/ التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة :

– **صعوبات تعلم الرياضيات:** يقصد بصعوبات تعلم الرياضيات تلك الصعوبات في الكفاءات المستهدفة في مادة الرياضيات وفقا لمنهاج السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ويعتبر التلميذ ذوي صعوبة تعلم الرياضيات لهذه الدراسة حسب المعايير التالية:

كل تلميذ تحصل على معدل الفصل الأول و الثاني اقل أو يساوي (9 من 20) في مادة الرياضيات للسنة الدراسية (20017/2016).

يتمتع بذكاء متوسط فما فوق حسب مقياس الذكاء المصور **لأحمد زكي صالح** .

وتحصل على درجة 24 فما فوق في استبيان صعوبات تعلم الرياضيات للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجية. من إعداد **الباحث**

وأنه لا يعاني من أي إعاقة أو حرمان اجتماعي أو اقتصادي حسب استمارة معلومات التلميذ. –

مفهوم الذات: هو مجموعة من الأفكار، والمشاعر، والاتجاهات المُدركة التي يكونها الفرد حول نفسه نتيجة لخبراته. وفي هذه الدراسة حسب مجموع درجات الطالب من مقياس مفهوم الذات للأطفال من10الى17 سنة **(علي موسى، 2004)** .

–**الحاجات النفسية:** رغبة داخلية ملحة تدفع صاحبها للبحث عن الأمن والانتماء والاستقلال ودافعية الانجاز. وتُعرف إجرائيا من خلال مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من الأبعاد الأربعة المكونة الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة. من إعداد **الباحث.**

– **حاجة الأمن:** افتقار الفرد إلى المحبة و تقبل الآخرين له مع شعوره بالخطر والتهديد والقلق. وتقاس في هذه الدراسة من خلال مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من البنود العشرة الأولى (من 1 إلى 10) على استبيان الحاجات النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

– **حاجة الإِنتماء:** الافتقار إلى الرضا النابع من عدم التعاون والانتساب، ويقاس من خلال الدرجات المتحصل عليها للبنود (من 11 إلى 20) على استبيان الحاجات النفسية المستخدم في هذه الدراسة .

– **حاجة الاستقلال:** الافتقار في الحرية، في الرأي، واتخاذ القرارات، والاعتماد علـى النفس . وتقـاس من خلال الدرجات المتحصل عليها للبنود (من 21 إلى 30) على الاستبيان المستخدم في هذه الدراسة .

- **حاجة دافعية الانجاز:** الافتقار في الأداء الجيد من أجل النجاح. ويقاس من خلال مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ من بنود العشرة الأخيرة (من 31 إلى 40) على استبيان الحاجات النفسية المستخدم في هذه الدراسة.

الفصل الثاني:

صعوبات تعلم الرياضيات

- تمهيد:
- 1- مفهوم الرياضيات:
  - تعاريف الرياضيات
  - أهداف تدريس الرياضيات في المدرسة الجزائرية
  - أهداف تدريس الرياضيات للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا
- 2- مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات:
  - تعاريف صعوبات تعلم الرياضيات
  - الخصائص المشتركة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات
  - أسباب صعوبات تعلم الرياضيات
  - تشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات
  - استراتيجيات التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات
- 3- خلاصة:

صعوبات تعلم الرياضيات

تمهيد:

الرياضيات نظام استدلالي يبدأ من مقدمات مسلم بصدقها وتشتق منها النتائج باستخدام قواعد منطقية، وبذلك تعد الرياضيات أرضا خصبة لتعليم أسس التفكير المنطقي السليم، علما إن تعلم مهارات التفكير الرياضي تساعد المتعلم على الاستفادة من المفاهيم والتعميمات الرياضية و المهارات الرياضية التي اكتسبها لاشتقاق نتائج جديدة على أسس وقواعد منطقية، قد تمكنه من ابتكار حلول جديدة وأصلية للمشكلات الرياضية والحياتية التي تواجهه.

كما تعتبر الرياضيات لغة رمزية عالمية شاملة لكل الثقافات والحضارات على اختلاف تنوعها وتباين مستويات تقدمها وتطورها، فهي لغة أساسية لكثير من أنماط تواصل وتعايش الإنسان، من حيث التفكير والاستدلال الرياضي وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية والرياضية،والأنشطة والعمليات العقلية والمعرفية المستخدمة بها، وكذلك تقف خلف الكثير من الأنشطة الأكاديمية الأخرى.

وتنبع أهمية الرياضيات من كونها من أهم الأنشطة التدريسية التي تقدم لجميع المتعلمين والتي تمكنهم الاستدلال وحل المشكلات، مستخدمين المعرفة والقواعد والقوانين الرياضية وأساليب التفكير الرياضياتي، وتعميم هذه المعرفة على مختلف المناشط الحياتية اليومية **(عبد الواحد و ابراهيم، 2010)**.

1/ مفهوم الرياضيات:

- **تعاريف الرياضيات:**يعرف **موريس كلان** "M Kline " الرياضيات على أنها موضوع يساعد الفرد على فهم البيئة المحيطة والمسيطرة عليها وبدل من أن يكون موضوع الرياضيات مولدا لنفسه فان الرياضيات تنموا وتزداد وتتطور من خلال خبراتنا الحسية في الواقع و من خلال احتياجاتنا ودوافعنا المادية **(عقيلان، 2000)**.

كما أنها تعرف بأنها علم تجريدي بتسلسل الأفكار والطرائق وأنماط التفكير بمعنى:

- طريقة الفرد في التفكير.
- بنية معرفية منظمة.
- تستعمل الرموز كلغة بتعبيرات محددة وواضحة.
- دراسة الأنماط بما تتضمنه من أعداد وأشكال ورموز .
- دراسة العلاقات بين المجموعات (البُنَى) حيث أن البنية عبارة عن مجموعة من العناصر .
- لقد كانت الرياضيات أداة لعلماء الطبيعة، أما اليوم فإنها تلعب دورا كبيرا في جميع فروع العلوم الطبيعية والإنسانية والعلوم الالكترونية والحاسوبية وغيرها **(الهويدي**، 2006).

وكذلك يمكن النظر إلى الرياضيات على أنها:

- طريقة ونمط في التفكير، فهي تنظم البرهان المنطقي، وتقرر نسبة احتمال صحة فرضية أو قضية ما.
- الرياضيات لغة تستخدم تعابير ورموز محددة ومعرفة بدقة فتسهل التواصل الفكري بين الناس، وتتصف بأنها لغة عالمية معروفة بتعبيرها ورموزها الموحدة عند الجميع تقريبا .
- الرياضيات هي أيضا معرفة منظمة في بنية بها أصولها وتنظيمها وتسلسلها، بدا بتعابير غير معرفة إلى أن تتكامل وتصل إلى نظريات وتعاميم ونتائج .
- الرياضيات تعنى بدراسة الأنماط أي التسلسل والتتابع في الأعداد والأشكال والرموز وهي تزودنا بنماذج لمواقف مادية أو حياتية، فتمثل بذلك أجزاء من المحيط المادي الذي نعيش فيه.
- وأخيرا ينظر إلى الرياضيات على أنها فن وهي كفن تتمتع بجمال في تناسقها وترتيب وتسلسل الأفكار الواردة فيها، وهي تعبر عن رأي الرياضي الفنان بأكثر

الطرق فعالية واقتصاديا، وهي تولد أفكارا وبني رياضية تتم عن الإبداع الرياضي وقدرته على التخيل والحدس **(ابو زينة، 2003 :13)**

ويشمل منظور الرياضيات العمليات الحسابية أو العددية والقياس والحساب، وإجراء العمليات الحسابية والهندسية والجبر إلى جانب القدرة على التفكير وحل المشكلات من خلال استخدام المفاهيم والرموز والقواعد والقوانين والنظريات الكمية **(الزيات، 1998، :569)**

ومفهوم الرياضيات هو مفهوم أشمل وأعم من مفهوم الحساب Arithmetic، فالرياضيات هي دراسة البنية الكلية للأعداد وعلاقاتها، أما الحساب فيشير إلى إجراء العمليات الحسابية.

يرى **بادين (Badian ,1999)** إن مفهوم الرياضيات يختلف باختلاف المراحل التعليمية ، ففي المرحلة الابتدائية يترادف مصطلح الرياضيات مع مصطلح الحساب في حين تشمل الرياضيات في مرحلة ما بعد الابتدائية على الجبر والهندسة وحساب المثلثات **(لعجال، 43:2016)** .

يستخلص من التعاريف سابقة الذكر أنها قد أجمعت أن الرياضيات منهاج تفكير تجريدي يستعمل لغة الأعداد والأشكال والرموز لتسهيل التواصل الفكري بين الناس بهدف فهم البيئة المحيطة وحل المشكلات لتذليل صعوبات الحياة اليومية.

أهداف تدريس الرياضيات في المدرسة الجزائرية:

- جعل التلميذ يكشف ويفهم ما حوله من أشياء و مفاهيم و ظواهر مألوفة وتنظيمات.
- تزويد التلميذ بمعارف وتقنيات لحل مسائل في حياته اليومية أو في ميادين أخرى.
- المساهمة في النمو الفكري للتلميذ ب:

أ_ تنمية العمليات الذهنية الأساسية عنده مثل الفهم،التحليل، التركيب والتطبيق.

ب_ تدريبه على الاستدلال والدقة في التفكير.

ت_ تنمية قدرته على التصور والتخليل.

ج _ تعويده على التعبير بوضوح بلغة بسيطة دقيقة.

ح_ حثه على البحث وبذل الجهد.

خ_ تعويده على تنظيم وإتقان انجازه.

د_ تعويده على اخذ قرارات وإصدار أحكام.

ر_ تنمية روح النقد والإقناع عنده.

ز_ تربيته على الانضباط وتقدير رأي غيره .**(مناهج وزارة التربية الوطنية، 1996)**

أهداف تدريس الرياضيات للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا:

يساهم تدريس الرياضيات في الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا والشعب المتفرعة عنه إلى تحقيق ملامح التخرج في نهاية هذه المرحلة التي تعتبر تتويجا لكل مراحل التعليم السابقة له وقاعدة للانطلاق للتعليم الجامعي أو مباشرة الحياة المهنية وتتمثل في القدرة على:

- مواصلة الدراسة في إحدى التخصصات في التعليم الجامعي .
- التعلم الذاتي المستمر والبحث المنهجي والابتكار.
- مزاولة تكوين مهني متخصص يؤهله إلى الاندماج في الحياة العملية .
- النقد الموضوعي والتعبير عن المواقف والآراء و استخدام مختلف أشكال التواصل ووسائله .
- حل المشكلات التي تعتبر من الوسائل والأهداف الرئيسية في تعليم و تعلم الرياضيات باعتبارها المسار الطبيعي للبحث والإبداع في المعرفة الإنسانية منذ الوجود الأول للإنسان ، فالبحث في مشكلة تعرض على التلاميذ يدفعه إلى تجنيد مكتسباته الفعلية في وضعية استكشافية يدمج فيها، إضافة إلى معارفه الرياضية التي تشتمل على المفاهيم والمهارات الحسابية المتعلقة بالقوانين الرياضية والخوارزميات، قدراته العقلية والوجدانية ليجسد بذلك كفاءة حل المشكلات

والوصول إلى المعرفة بالمساهمة في بنائها(**اللجنة الوطنية للمناهج، 2005: 09،10،15،17).**

الكفاءات المستهدفة في مادة الرياضيات للسنة أولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا: إن الكفاءات المستهدفة لبرنامج الرياضيات موزعة على تسعة أبواب بابان لميدان الإعداد وبابان للدوال وباب واحد للمعادلات والمتراجحات و أخر للإحصاء وثلاثة أبواب للهندسة وهي مفصلة كالأتي:

تعتبر التعليمات التي تعطى للطالب في ميدان الأعداد والحساب مرتكزا أساسيا إلى الميادين الأخرى، بتطوير التقنيات الحسابية المتعلقة بالحساب العددي والحساب الجبري وترتيب الأعداد وتدعيم مفهوم القيمة المطلقة والحساب التقريبي واستعمال الحاسبة العلمية وإدراج الحاسبة البيانية والبرهان قصد مساعدة التلميذ على تنمية رصيده في المنطق الرياضي.

-**الدوال:** تبـرز في هذا الموضوع خمس نقط أساسية هي:

- بناء مفهوم الدالة باعتماد ثلاثة جوانب أساسية هي: الجانب الحسابي، الجانب البياني والجاني الجبري، بحيث تترابط فيما بينها وتتكامل .
- إجراء دراسة نوعية للدالة قصد إبراز الخواص العامة .
- دراسة بعض الدوال المرجعية قصد الاعتماد عليها في معالجة أمثلة في الدوال .
- ربط الدوال بالعبارات الجبرية .

المعادلات والمتراجحات: من الكفاءات المستهدفة في باب المعادلات والمتراجحات:

- التعرف على مختلف الصيغ لنفس العبارة الجبرية (صيغة مختصرة، صيغة محللة).
- تحويل كتابة عبارة (نشرها، تحليلها، اختصارها) واختيار الصيغة المناسبة تبعا للهدف المنشود.

- كتابة العبارة $a\,x^2 + b\,x + c$ على الشكل النموذجي $(a \neq 0)$.
- تحليل العبارة $a\,x^2 + b\,x + c$ على الشكل النموذجي $(a \neq 0)$.
- استعمال المميز لحل المعادلة $(a \neq 0)$ ، $a\,x^2 + b\,x + c$
- توظيف المعادلات والمتراجحات الأولى والمعادلات من الدرجة الثانية لحل المشكلات .
- استعمال جدول الإشارات لحل متراجحة .
- حل جبريا معادلات و متراجحات من الشكل . $f(x) < g(x)$. $f(x) < K$ $f(x) = g(x)$. **(موسعي واخرون، 2011)**
- إثراء تفكير التلميذ في توظيف الدوال لحل بعض المعادلات والمتراجحات بيانيا

-**الهندسة** : تقترح على التلاميذ مسائل تعالج باستعمال التحويلات النقطية وخواص الأشكال التي درست سابقا قصد تعميق معارفهم، كما تتم مواصلة دراسة الحساب الشُعاعي والتوسع فيه في إطار الهندسة التحليلية الفضائية توظف مكتسبات التلاميذ جول المجسمات والحساب في الفضاء وتتوسع بدراسة المستوي، المستقيم، الأوضاع النسبية وهو ما يسمح بتنمية قدراتهم على تصور وتمثيل الأشكال في الفضاء بالإضافة إلى المثلثات المتشابهة ولا شك أن استعمال برمجيات الهندسة الديناميكية يجد مبرراته في هذه المواضيع حيث يجد التلاميذ فرصة الملاحظة والتجريب وإنشاء الأشكال الهندسية باستعمال خواصها.

- **الإحصاء:** تدعيم مكتسبات التلاميذ في الإحصاء بما يسمح لهم بالقيام بتفضيل مؤشر موقع على آخر حسب المغزى الذي يأخذ كل منهما ويتوسع الأمر إلى مقاربة بعض مؤشرات الموقع لسلسة إحصائية ومقاربة مفهوم التشتت من خلال مؤشر المدى، كما يبدأ التلاميذ في هذه السنة بإجراء محاكاة بعض التجارب العشوائية البسيطة وذلك لملاحظة تغير التكرارات من تجربة إلى أخرى واستقرارها كلما كبر حجم العينة بهدف استخراج نماذج رِياضياتية تمهيدا لدراسة

الاحتمالات بالإضافة إلى استعمال المجدولات والحاسبة العلمية أو البيانية في حساب تلك المؤشرات أو التَمثُلات البيانية يعتبر من الكفاءات التي يعمل الأستاذ والتلميذ على تحقيقها .**(اللجنة الوطنية للمناهج ، 2005: 17،15،12،09)**

الكفاءات المستهدفة بالتفصيل. **انظر الملحق رقم** (.1)

وعلى الرغم من هذه الأهداف والكفاءات المستهدفة في مادة الرياضيات لاكتساب التلميذ بعض المهارات العلمية والعملية مثل استخدام الأدوات الهندسية ومهارات الإحصاء والقياس وطرق التفكير في حل المشكلات لتوظيفها في خدمة متطلباته إلا هناك فئة من التلاميذ يطلق عليها ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لا يمكنها الاستفادة من تلك الأهداف المستشرف بها، من هذا المنطلق سنتطرق في الجزء الثاني إلى صعوبات تعلم الرياضيات من تعريفها، أسبابها، تشخيصها ثم العلاج واستراتيجيات التدريس .

2/ مفهوم صعوبات التعلم في الرياضيات

- إن خاصية عدم التجانس التي أقرت بها مجمل التعريفات الرائدة لصعوبات التعلم بشكل عام أفرزت مشكلة التعريف لذوي الصعوبات تعلم الرياضيات ومنها:

✓ **تعريف kosc** صعوبة تعلم الرياضيات اضطراب وظيفي في القدرات الرياضية والتي ترجع في أصلها إلى مشاكل وراثية أو فطرية تظهر في بعض أجزاء الدماغ والتي تكون ركيزتها الأساسية تشريحية نفسية لم تصل فيها القدرات الرياضية إلى مستوى النضوج المطلوب بدون أن تكون هذه المظاهر أو الصعوبات متزامنة مع صعوبات في الوظائف العقلية العامة **(Kosc, 1970 :159)** .

✓ **تعريف مصطفى الزيات:** يشير مصطلح **Dyscalculia** أي صعوبة إجراء العمليات الحسابية إلى صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات وهذا المصطلح اشتق من توجهات طبية بالقياس على مصطلح صعوبات القراءة **Dyslexia** الذي يشير إلى عسر أو صعوبة حادة في القراءة ويمكن تعريف

صعوبة إجراء العمليات الحسابية **Dyscalculia** بأنها اضطراب نوعي في تعلم مفاهيم الرياضيات والحساب والعمليات الحسابية_الحسابية ويرتبط باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي **(الزيات، 1998 :547)**

كما **يعرفها ناجي ديسقورس** أنها صعوبات في مهارات إجراء الحل وتسجيله بالنسبة لعمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة **(ديسقورس، 1985).**

- ✓ و**يعرفها المعشني:** بأنها العوامل التي تؤثر سلبا في عملية تعلم الرياضيات وقد تكون سببا في قلق الرياضيات لدى الطلبة وقد ترجع إلى طالب نفسه أو العوامل المتعلقة بمعلم الرياضيات أو المنهاج والكتاب المدرسي **(المعشني، 2002 : 11)**
- ✓ و**يعرفها Lokerson** إنها صعوبة بالغة في فهم و استخدام الرموز أو العمليات الضرورية للنجاح في الرياضيات. كما تعد صعوبة بالغة في أداء العمليات الحسابية والاستنتاجات الرياضية أو في كليهما أو صعوبة تذكر الحقائق الحسابية من الذاكرة طويلة المدى وصعوبة حل المسائل البسيطة والمعقدة **(GEARY, 2006).**

أو صعوبة اكتساب المهارات الترتيبية والكاردينالية أو في صعوبة معارف العدد الكمية والعمليات **Crutch et warrington** أو مصطلح نفسي وطبي يشير إلى صعوبة تعلم الرياضيات بوجه عام وصعوبة بالغة في إنتاج العمليات الحسابية الفعالة الدقيقة بوجه خاص **Montis** أو صعوبة التعرف على الرموز الرِياضية تذكر الأعداد عد الأشياء مع تحصيل أكاديمي ضعيف في القراءة والتهجي **(زيادة، 2005: 25).**

كما أوضحا **Evans et Tong** إن صعوبات تعلم الرياضيات تكون غالبا مصحوبة بضعف في الذاكرة العاملة – الذاكرة قصيرة المدى التي غالبا لا تستطيع حفظ التسلسل القصير والبسيط للأرقام.

في حين أكد **احمد عواد** مفهوم يستخدم لوصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي يظهرون انخفاضا في التحصيل الدراسي عن العاديين وإنهم يتميزون بذكاء عادي أو فوق المتوسط إلا أنهم تظهر عليهم ملامح الصعوبة في العمليات منها:

- فهم مدلول الأعداد أو نطقها وكتابتها
- إجراء العمليات الأساسية في الحساب.
- التمييز بين الأرقام المتشابهة والتفرقة بين الأشكال الهندسية المختلفة.
- التمييز بين العلامات الأساسية.÷,×,= ,+, −
- إدراك العلاقات الأساسية.
- حل المسائل اللفظي في الحساب والتي تناسب مستواهم.
- إدراك العلاقات الأساسية لبعض المفاهيم عن الطول والكتلة والزمن والعملة.

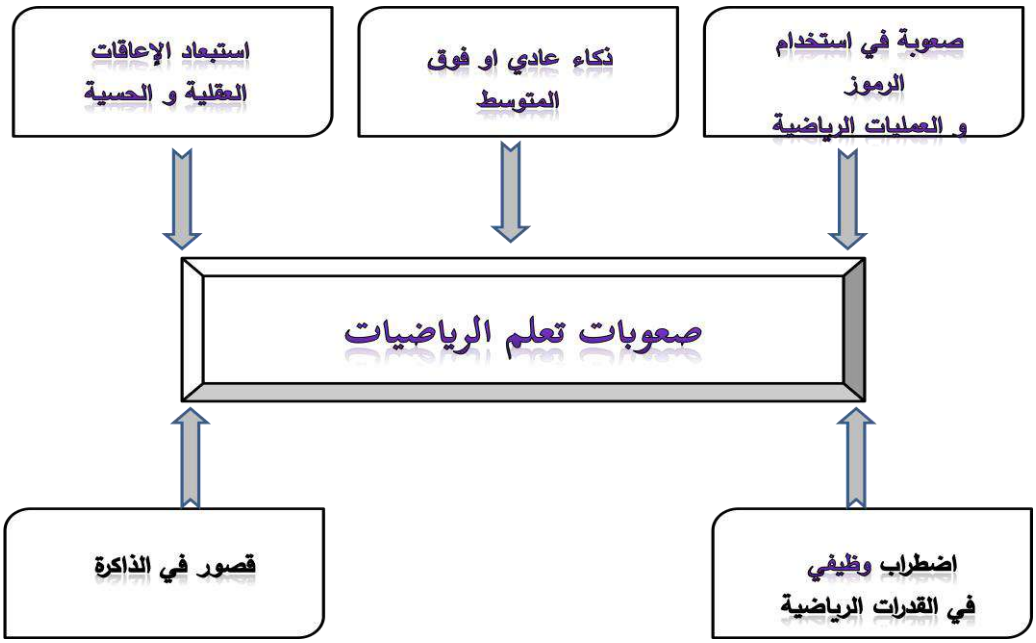
ويستبعد حالات ذوي الإعاقات العقلية والمصابون بأمراض وعيوب السمع والبصر والكلام حيث أن إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للإعاقات التي يعانون منها **(عواد، 1992)**

من خلال ما سبق من تعاريف نستخلص الخصائص المشتركة لمفهوم صعوبات تعلم الرياضيات التالية:

- خاصية صعوبة استخدام واكتساب المهارات وفهم الرموز الرياضية وحل المسائل البسيطة والمعقدة.
- خاصية مسؤولية الاضطراب ترجع إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي.
- خاصية قصور في الذاكرة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

و الشكل **رقم (1)** يوضح مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات.

يستخلص من التعاريف السابقة الشكل التالي:



الشكل رقم (1) يوضح مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات.

- الخصائص المشتركة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

لا توجد خصائص ثابتة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات لأنهم مجموعات غير متجانسة بالرغم من محاولات تصنيفها إلى مجموعات فرعية سواء حسب درجة "الشدة أو حسب طبيعة الصعوبة " أو تكرارها بمعنى إن تلك الخصائص يصعب ملاحظة تواترها داخل نفس المجموعات الفرعية.

وبالرغم من أن جميع ذوي صعوبات التعلم يندرجون تحت فئة واحدة من الاضطرابات، إلا هناك فروقا فردية تتمثل في مدى ودرجة تشبعهم بالخصائص والسمات المميزة لذوي صعوبات التعلم فبعضهم تتوفر فيه سمة أو سمتان والبعض الآخر قد تتوفر أكثر من ذلك أو معظم السمات المميزة لذوي صعوبات التعلم(**سيسالم، 1998 : 136).**

- **خصائص ذوي صعوبات التعلم الرياضيات حسب جونسون ومايكل باست**
- تعاني هذه الفئة من صعوبات حسابية من عدم القدرة على:
  - تطوير المهارة في مطابقة شيء بشيء أخر.

- العد ذي المعنى و ليس بالصم والاستظهار.
- الرمز بين الرموز السمعية والبصرية .
- اكتساب أنظمة العد الرئيسي والترتيبي
- تصور مجموعات الأشياء ضمن مجموعة اكبر.
- أداء العمليات الحسابية .
- فهم معاني الإشارات .
- فهم تنظيم الأرقام الموجودة في الصفحة .
- تذكر تسلسل الخطوات في العمليات المتنوعة وإتباعها .
- فهم قوانين القياس و قواعده .
- قراءة الخرائط والأشكال.
- اختيار القواعد اللازمة لحل المسائل التي تتطلب استدلال رياضيات **(بوتين، 1984 : 399)**

كما تتمايز مؤشرات ومظاهر صعوبات تعلم الرياضيات في عدة أبعاد ومنها :

1- **ضعف أو سوء الإعداد السابق لتعلم الرياضيات :** يكتسب العديد من الأطفال صعوبات تعلم الرياضيات في مدى عمري مبكر نتيجة اكتسابهم صعوبات في تعلم العلاقات العددية والقدرة على العد والمزاوجة والضرب والمقارنة والقسمة وصعوبات في الانتباه، وعدم ملائمة النمو الحس_حركي، وعدم كفاية أو ملائمة الخبرات والأنشطة التي تعالج المسافات والفراغ والأشكال والترتيب والزمن والمقاييس والكميات عموما، فعندما يطلب من هؤلاء الأطفال أداء بعض الواجبات المدرسية التي تتطلب هذه المهارات فإنهم يعجزون عن أدائها أو حلها ويتراكم لديهم الإحساس المستمر بالعجز أو الصعوبة .

ومن ثم فإنه من الضروري التأكد من توافر المعرفة السابقة والمتطلبات السابقة، ويجب تقديم هذه المعرفة في الوقت المناسب حتى لا تتدخل مع التعلم اللاحق حيث من المفترض أن تعلم الرياضيات عملية تراكمية وتتابعيه.

2-**اضطراب الإدراك البصري المكاني** :كشفت بعض الدراستان اضطراب أو قصور في التصور البصري المكاني يؤدي بالضرورة إلى صعوبات تعلم الرياضيات كدراسة **Miller** et **Mercer** الذي خلصا أن التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون بوجه عام من بعض الصعوبات في الإدراك البصري المكاني مثل صعوبة التعرف على :

- أعلى / أدنى
- فوق / تحت
- قمة / قاع
- عالي / منخفض
- قريب/ بعيد
- أمام/ خلف
- بداية/ نهاية
- اكبر/ اصغر / يساوي
- أطول / اقصر **(زيادة، 2005 : 186).**

3-**اضطراب في الإدراك الحركي البصري.**

عدم قدرة بعض هؤلاء الأطفال على عد الأشياء في سلسلة من الأشياء المصورة عن طريق الإشارة إليها بقوله 1-2-3-4-5حين يتعين أن يتعلم هؤلاء الأطفال هذه الأعداد بالتدريب على أشياء حقيقية محسوسة والمسك أي مسك الأشياء هي مهارة مبكرة تقوم على النمو الإدراكي.

كما لوحظ أن بعض هؤلاء الأطفال غير قادرين على رؤية الأشياء في مجموعات أو فئات وصعوبات بصرية في استقبال وإدراك الأشياء الهندسية.

4- اللغة وصعوبات قراءة وفهم المشكلات الرياضية

يمكن تقرير أن هذه الصعوبات تتمثل في عدم قدرتهم على تمثيل محددات المسألة أو المشكلة أو ترجمة هذه الصياغات أو التراكيب اللغوية إلى صياغات أو معادلات أو قيم أو مفاهيم رياضية أو حسابية،وأكثر هذه الصعوبات شيوعا وحدة مسائل مثل: إيجاد جدول الإشارات لمتراجحة أو تمثيل بياني لدالة عددية أو إيجاد معادلة مستقيم .

5- الإفتقار إلى المفاهيم المرتبطة بالاتجاه والزمن:

هذه الفئة اقل وعيا بمفهوم الزمن واتجاهه وقد لا يستطيع بعضهم تقدير كم من الوقت يمكن خلاله إنهاء مهمة ما أو تخصيص وقت محدد لإنهاء واجبات معينة.

6-اضطرابات أو مشكلات الذاكرة:

تتمثل هذه الصعوبات في عدم القدرة على استرجاع العمليات الحسابية عند مستوى الآلية أو الأوتوماتيكية بحيث يستنفذون الكثير من الوقت والجهد في إجراء العديد من الأنماط المختلفة للعمليات الحسابية.

7-اضطرابات أو قصور في استراتيجيات تعلم الرياضيات:

يتصف هؤلاء التلاميذ بالبطء والتردد في اشتقاق أو اختيار الاستراتيجيات الملائمة وخاصة تلك المتعلقة باسترجاع المعلومات والحقائق الرياضية.

8-قلق الرياضيات:

يمثل قلق الرياضيات متغيرا انفعاليا ينشأ عن رد فعل التلميذ تجاه الرياضيات ويعبر هذا القلق عن نفسه لدى بعض التلاميذ في أنماط متباينة من الانفعال كالخوف أو القشعريرة أو تجمد الأطراف أو زيادة إفراز العرق و في حالات شديدة منه الإسهال أو القيء أو الدوار والرعشة والشعور بالبرودة. كل هذا أو بعضه يحدث لبعض التلاميذ عندما يواجهون بمشكلة رياضية خلال موقف ضاغط، كالمواقف التنافسية أو الاختيارية **SALVIN** المشار إليها في

(زيات، 54:1990). كما خلصت دراسة **(لعجال، 2016)** لمقارنتها قلق الرياضيات بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم الرياضيات على عينة بثلاثين**(30)** تلميذ لكل مجموعة انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات قلق الرياضيات لصالح ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

وربما يرجع منشأ القلق إلى الخوف من الفشل المدرسي نتيجة تكرار مرور التلميذ بخبرات مؤلمة بسبب فشله في المشكلات الرياضية.

- أسباب صعوبات تعلم الرياضيات:

تختلف الأسباب المؤدية لصعوبات تعلم الرياضيات باختلاف الدراسات والنظريات المفسرة لهذه الصعوبة النوعية ومنها:

- **المدخل النمائي:** القائم على التركيز على الخصائص الرئيسية لنضج ونمو الطفل مفترضا أن هناك نمطا واضحا ومحددا للنمو العادي أو الطبيعي وإن تتبع تغيرات أو انحرافات منحى أو خط نمط النمو يمكن أن يكون سبب أو أسباب تقف خلف مشكلات التعلم
- **مدخل الصعوبة:/ العجز – السلوك** Deficit –Behavior Or Task Approch

يركز هذا المدخل إلى معرفة الأسباب الأساسية المباشرة لانحراف الأداء الفعلي للطفل في مجال التعلم عن أدائه المتوقع بالتركيز على الصعوبة ذاتها والسلوكيات المرتبطة بها.

ويعطى هذا المدخل أهمية اكبر للظروف البيئية وعوامل التنشئة المحيطة بالطفل والتاريخ التعليمي والتحصيلي له، والاتجاهات الأولية والسياق الاجتماعي العام وتنشأ صعوبات التعلم نتيجة تكرار الفشل في اكتساب المهارات الأكاديمية الأساسية، مما يولد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم الاعتقاد بأنهم يفتقرون إلى القدرة على النجاح .

- **المدخل النفسي العصبي:** ركز هذا المدخل على حدوث أي خلل في الجهاز العصبي المركزي SNC لدى الطفل ينعكس تماما في قصور أو خلل أو اضطراب نمو الوظائف المعرفية الإدراكية. واللغوية والأكاديمية والمهارات الحركية السلوكية ويحاول هذا المدخل ربط ما هو معروف من وظائف المخ بما هو مفهوم من سلوكيات الناس وبمعنى آخر أي تحديد دور المخ في التفكير والسلوك عن طريق الدراسة الامبريقية التجريبية الظاهرة المرتبطة بالتغيرات العصبية الناشئة عن الإصابة الدماغية أو المرض أو الخلل الوظيفي لدى الأطفال والكبار على ضوء فاعلية الأساليب التشخيصية العصبية المستخدمة في تحديد وتفسير قصور وظائف المخ الناشئة عن الإصابات الدماغية أو الخلل الوظيفي أو ضعف الطاقة بالتطبيق على ذوي صعوبات التعلم .
- **المدخل المعرفي : (تجهيز و معالجة المعلومات)** :يركز هذا المدخل على دور كل من اكتساب المفاهيم و الاستراتيجيات المعرفية والعمليات المعرفية ونظم تجهيز المعلومات في التعلم المعرفي القائم على عمليات التجهيز والمعالجة من ناحية وعلى اعتبار أن التعلم نوع من النشاط العقلي المعرفي، يتأثر بكل من المعرفة السابقة وأساليب اكتسابها والاحتفاظ بها وتخزينها واستخدامها واستراتيجيات استخدامها من ناحية أخرى وفي هذا المنحى توصلت دراسة(**Hoffman et al**) إلى أن المشكلات المعرفية الناشئة عن اضطراب تجهيز ومعالجة المعلومات لدى ذوي صعوبات التعلم على عينة قوامها (381) من البالغين هذه المشكلات كان تصنيفها على النحو التالي :

- الذاكرة 30%
- التآزر 16%
- الاستماع 18%
- الإدراك البصري 14%
- التفكير 13%
- الحديث 12%
- الإدراك السمعي 10 %

يلاحظ أن تصنيفات المشكلات لهذه الدراسة ذات طبيعة معرفية تنشأ عن اضطراب نظام تجهيز ومعالجة المعلومات تؤثر على التمثيل المعرفي وفاعليته. حيث تشكل عمليات

الاستماع والإدراك السمعي والإدراك البصري منافذ استقبال المعلومات. كما تشكل عمليات الذاكرة والتفكير أسس التمثيل المعرفي. **(الزيات، 1998 :201)**

وحسب هذا المدخل تنشأ صعوبات التعلم نتيجة الفشل في:

- الاحتفاظ بالمعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توظيفها أو استخدامها
- الفشل في تجهيز ومعالجة المعلومات واشتقاق الاستراتيجيات الملائمة
- ضعف كفاءة التمثيل العقلي المعرفي للمعلومات
- ضعف أحداث ترابطات بين الوحدات المعرفية
- إسهام نسبي وضعيف للذاكرة العاملة
- ضعف أحداث ترابطات بين الوحدات المعرفية التي تكون البناء المعرفي
- ضعف شبكات ترابطات المعاني للذاكرة طويلة المدى كمًا وكيفًا.

وبعد استعراضنا لأهم المداخل المفسرة لأسباب صعوبات التعلم نستنتج أن هناك تعدد وأراء و اتجاهات مختلفة وذلك راجع للمنطلقات و الخلفيات النظرية المتبناة لذلك فمنهم من يرى إن أسباب صعوبات التعلم ترجع إلى عيوب أو خلل في الجهاز العصبي المركزي **SNC** ومنهم من يرى أن الأسباب ترجع إلى قصور في استخدام استراتيجيات الجانب المعرفي وذلك باضطراب العمليات الأساسية النفسية وآخرون يفسرون باختلال و شذوذ جيني.

وتعتبر عملية التعرف إلى الأسباب المؤدية إلى صعوبات تعلم الرياضيات، عملية صعبة ولكن الباحثين في هذا الميدان يقسمونها إلى مجموعة من الأسباب قد تتمثل في:

الأسباب الوراثية:

أصبح من المُسلم به أن صعوبات التعلم الرياضيات تميل إلى الانتشار بين العائلات وهذا راجع إلى أن مجموع اللإختلالات الوراثية تكون مصاحبة للاضطرابات النفسية المختلفة منها صعوبات نوعية من الرياضيات وأحيانا تكون ذات مظاهر خاصة مثل خاصة حالة phénycetonurie التي تعتبر مرض وراثي أساسه عدم انتظام عملية الايض Metabolisme

(مجموع العمليات المتصلة ببناء البروتوبلازما) تنتج عنه اضطرابات في الانتباه وفي الوظائف الأدائية .

وبالتالي تدهور في التفكير و حل المشكلات المعقدة **(Ants, 2010: 99,552,558)**

ويشير **(زيادة، 2005: 56)** إذ أن الدراسات التي أجريت على التوائم المماثلة والذين يعانون من صعوبات التعلم في الرياضيات تؤكد وجود أثر دال للعامل الوراثي وتختلف. درجة الارتباط الدال من صعوبات تعلم الرياضيات ونوع التوأم حسب معهد الجينات السلوكية –دراسة **ريبسون وآخرون** على عينة مكونة من أربعين(40) زوجا من التوائم المماثلة Monozygote و(23) زوجا من الإخوة التوائم Hétérozygote يعاني احدهم على الأقل صعوبات تعلم الرياضيات أظهرت النتائج أن درجات التوائم غير المتماثلة تختلف على نحو دال عن درجات الأطفال التوائم المتماثلة لصالح هذه المجموعة الأخيرة، فقد عانى (58%) من التوأم المتماثلة MZ و(39%) من التوائم غير متماثلة HZ من المشاركين في الدراسة من صعوبات تعلم الرياضيات .

شذوذ الكروموزومات LES ANOMALIES CHROMOSOMIQUES

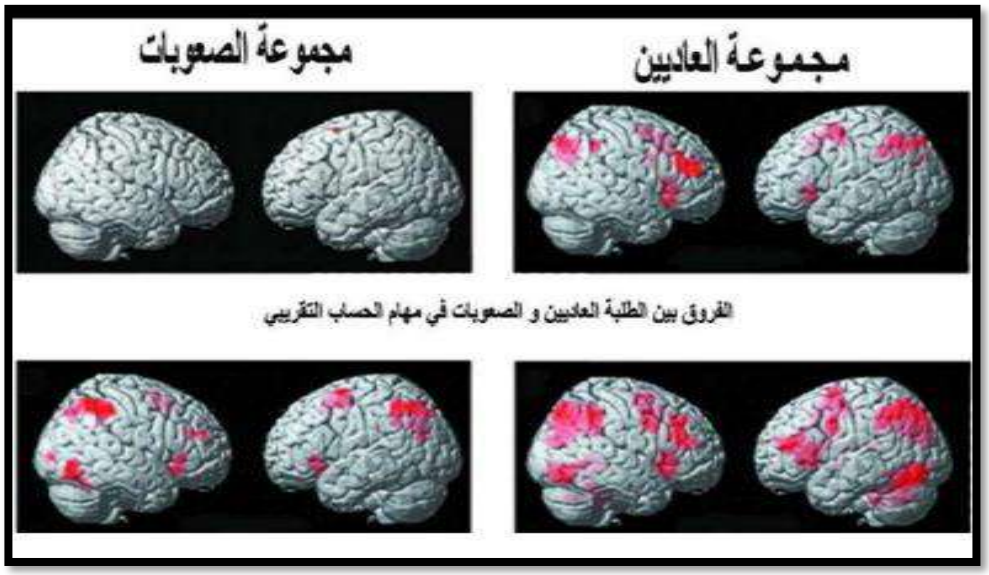
- كروموزم **X** الهش FRAGILE
- إن أي عيب في الكروموزم الجنسي **X** يترتب عنه اضطرابات معرفية خاصة في العمليات الرياضية، حيث أكد MAZZOCCO في دراسة أن البنات ذوات **X** الهش ، تحصلن على درجات اقل على المقاييس المختلفة للأداء الرياضي مقارنة بالبنات في المجموعة الضابطة .

وعلى نحو أكثر حداثة وجد MAZZOCCO ارتباطا دالا و موجبا من بعض المتلازمات المرضية الموروثة منها

- متلازمة Tuner أحادي الكروموزوم **X**
- متلازمة klinefeter ثلاثي الكروموزوم **X**

- متلازمة Velocardiofacial أو مرض Digeorge

الأسباب العصبية: لقد كشفت الدراسات النفس عصبية الحديثة عن دور كبير للنشاط الدماغي في ظهور صعوبات التعلم الرياضيات حيث كشفت دراسة **(Stanescu cosson et al)** عن فروق جوهرية في نشاط بعض أجزاء الدماغ وخاصة الفصوص الجِدارية في المنطقة اليُسرى في أثناء القيام ببعض المهام الحسابية المعقدة والبسيطة بين العاديين وذوي صعوبات التعلم، وأن هذه الأجزاء من الدماغ لا يلاحظ نشاطها بصورة قوية عند ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وأن أي خلل في هذه الأجزاء يؤدي إلى ضعف في المهارات الرياضية .



الصورة رقم (2): توضح الاختلاف في النشاط الدماغي بين ذوي صعوبات التعلم الرياضيات و الطلبة العادين في أداء بعض متطلبات الرياضيات **(الفاعوري، 2009 : 39)**

اضطراب نوعي في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية: تشمل على قصور في عمليات الانتباه، الإدراك، التذكر، الفهم، حل المشكلات التي تؤثر في استخدام

اللغة المقروءة أو المكتوبة بحيث يترتب عنها صعوبات تعلم أكاديمية والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة ، والتهجي والتعبير الكتابي والحساب .

أ- **اضطراب الانتباه:** لقد عولج اضطراب الانتباه لذوي صعوبات التعلم بأساليب مختلفة من خلال النظريات التي تناولت الانتباه حيث ترى السلوكلية، اليقظة العقلية، والانتقاء، والجهد مكونات ثلاثة للانتباه، وأي خلل في احد هذه المكونات يترتب عنه اضطراب أو قصور في الانتباه، حيث أقر **بادين "Badian"** يرتكب العديد من الأطفال الكثير من الأخطاء الحسابية مثل الأخطاء الاسترجاعية أو الأخطاء الإجرائية (أي صعوبة استرجاع الحقائق الرياضية أو صعوبة إجراء العمليات الرياضية) ليس بسبب صعوبة رياضية خاصة ولكن بسبب صعوبة انتباهية أكثر عمومية وترى **شاليف اريس و جورش تشر** انه من المعروف جدا أن الأطفال ذوي النشاط الحركي الزائد المصحوب بقصور الانتباه غالبا ما يعانون من مشكلات حسابية ، ومن ثم فان اضطراب أو خلل الانتباه يؤدي بالضرورة إلى صعوبات في الحساب **(زيادة، 2005)** .

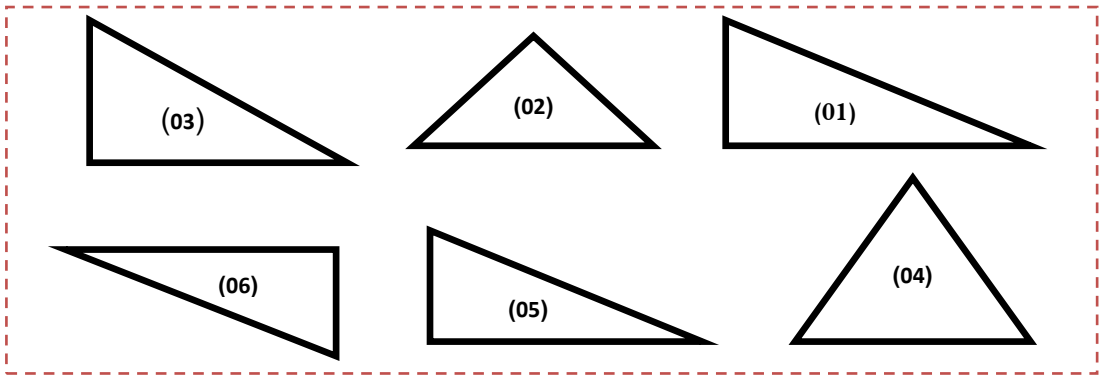
ب- اضطراب الإدراك: الإدراك هو العملية التي من خلالها يتم التعرف على المعلومات الحسية وتفسيرها، أو هو عملية أعطاء المثيرات معانيها ومدلولاتها، وعبرت اضطرابات الإدراك عن نفسها من حيث الأهمية و العمومية من خلال شمول اغلب التعريفات لصعوبات التعلم لما، باعتبارها واحدة من العمليات النفسية الأساسية وتنشأ صعوبات التعلم لدى الأطفال اللذين يعانون من اضطراب عمليات الإدراك، نتيجة عجزهم عن تفسير وتأويل المثيرات والوصول إلى مدلولاتها والمعاني الملائمة لها بسبب اختلافات أو اضطرابات وظيفية تصيب أي من الحواس منافذ دخول المثيرات ينشأ عنها بالضرورة اضطرابات إدراكية وأكبر ما يميز ذوي صعوبات تعلم الرياضيات صعوبات الإدراك السمعي البصري .

-**صعوبات الإدراك البصري:** تشير الدراسات والبحوث التي أجريت على الإدراك البصري لذوي صعوبات تعلم الرياضيات أنهم يعانون من واحدة أو أكثر من الصعوبات التالية :

- **صعوبة التمييز البصري:**عدم القدرة على التمييز بين الأشكال وإدراك أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

مثال: (وزارة التربية الوطنية، 2011 :216) من كتاب الرياضيات للسنة أولى ثانوي جذع مشترك ص 216 نشاط رقم (07) .

المثلثات المتشابهة: قس باستعمال كل مثلث فيما يأتي، ثم صف المثلثات الستة الآتية حسب تقايس الزوايا.



ماذا يمكن أن نقول عن مثلثات كل صنف ؟

تمرين رقم (07) ص 216.

- **صعوبات أدراك العلاقات المكانية:** وكمثال توضيحي على تلك صعوبة إدراك العلاقة و مكان عدد من حيث الترتيب.

رتب تصاعديا الأعداد aوa^2وa^3 في الحالتين :

- $a\sqrt{2} = -1$
- $a = \frac{3+\sqrt{3}}{3}$

ج / اضطراب الذاكرة :ترتبط اضطرابات عمليات الذاكرة ارتباطا وثيقا بكل من اضطرابات عمليات الانتباه واضطرابات عمليات الإدراك وقبل هذا يمكن تعريف الذاكرة ببساطة بأنها:

" نشاط عقلي معرفي يعكس القدرة على ترميز وتخزين وتجهيز أو معالجة المعلومات الُمستدخَلة أو المشتقة واسترجاعها.وهي كقدرة متلازمة وغير مستقلة أو قابلة للاستقلال عن الوظائف العقلية أو النشاط العقلي المعرفي والتعلم «ولذا فان الأفراد الذين لديهم اضطرابات في قدرات الذاكرة أو عملياتها من حيث المكونات أو الوظائف مثل ذوي صعوبات التعلم. يكون من المتوقع بالنسبة لهم أن يجدوا صعوبات في عدد من الأنشطة الأكاديمية والمجالات المعرفية على اختلاف صورها ومستوياتها **(الزيات، 1998: 369)**

فلقد توصلت بعض الدراسات إلى أن بعض الأطفال ذوي صعوبات الرياضيات قد يكون لديهم ضعف اختياري في مهام الذاكرة العاملة " حيث يكون تذكر المعلومات الحسابية أمرا مهما، وقد توصلت **سيغل وباسولنغ** إن أداء الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات كان مشابهًا لأقرانهم العاديين في مهام الذاكرة العاملة التي تشمل معالجة الجملة، ولكن كان في مهمة الذاكرة العاملة التي تتطلب معالجة المعلومات العددية ليس في المهام اللفظية الأخرى والمعقدة (**Passolunghi et Siegel , 2001**)، إن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كان أداؤهم ضعيفا في كل من مهام الذاكرة العاملة العددية واللفظية **(ابو دينار، 2012 :83)**. وفي دراسة أخرى لَهُمَا سنة **(2004)** عن العلاقة بين الذاكرة العاملة والقدرة الرياضية والخلل المعرفي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ومقارنتهم بالعاديين في التحصيل ومناظرين لهم في المفردات اللغوية وفي العمر والنوع (ن=49) وطلب إلى التلاميذ إجراء مجموعة من المهام المختلفة بالذاكرة العاملة وبذاكرة المدى القصير حيث أجريت هذه الاختبارات قبل عام سابق علاوة على ذلك طلب إلى التلاميذ إجراء مهام مصممة لتقديم معلومات حول السرعة اللفظية. أسفرت النتائج إلى

وجود خلل عام في الذاكرة العاملة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات لاسِيما في المكون المركزي للنموذج الذي وضعه **بادلي**.

تشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات:

يرى الكثير من المتخصصين في شؤون هذه الفئة إن عملية تشخيص صعوبات التعلم يجب إن تتم بواسطة نظام العمل اليومي، والملاحظة المقصودة من خلال السجل المدرسي الخاص بالمتعلم الذي يرافقه حين إنهائه المرحلة الابتدائية، فتعرف أسباب صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة فيها، تساعد على تشخيصها العوامل المؤدية إليها، وليس المقصود هنا تشخيص صعوبات التعلم التي ترجع إلى خلل في الجوانب الحسية والعصبية أو تدني في الذكاء والقدرات، وإنما المقصود هنا هو تشخيص الأسباب والعقبات النفسية والتربوية والأسرية التي تقف حائلا ضد التعلم الجيد لدى المتعلمين، مثل تلك التي تسبب قلة استفادة المتعلمين من خبرات التعلم المتاحة لهم وأنشطتها وفيما يلي خطة **كيرك وكالفانت** للتعرف على ذوي صعوبات التعلم

شكل رقم(03).يوضح خطة كيرك و كالفانت للتعرف إلى ذوي صعوبات التعلم.

ولتوضيح أكثر العنصر الخاص بقيام فرق التقييم بإجراء تقييم بحيث تعد هذه العملية بمثابة التشخيص المبني على تعدد المِحَكَاتْ التالية:

1 **محك التباعد** :يشير مِحك التباعد إلى وجود تباين بين العديد من السلوكيات النفسية كالانتباه والتمييز والذاكرة والإدراك العلاقات كما يشير إلى تباين القدرة العقلية للفرد (الذكاء) وتباعدها والتحصيل الدراسي الأكاديمي وأخيرا قد يظهر التباين في جوانب النمو المختلفة كأن ينمو حركيا في سن مبكرة فيمشي في السنة الأولى أو اقل بينما يبدأ في نطق اللغة في سن الخامسة أي تأخر في النمو اللغوي **(قطامي، 1992)**

2 **مِحك الاستبعاد** حيث يستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الحالات الآتية:

التخلف العقلي، والإعاقات الحسية، والمكفوفين، وضعاف البصر، وضعاف السمع، وذوي الاضطرابات الانفعالية الشديدة مثل الاندفاعية ،والنشاط الزائد وحالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

3 **محك التربية الخاصة:** مفاده أن ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرائق التدريس المتبعة مع المعوقين وإنما يتعين توفير شكل آخر من التربية الخاصة في التعلم تتناسب مع صعوباتهم وتختلف عن الطرق المعتادة التي تقدم للعاديين **(السيد، 2004: 290).**

4 **محك صعوبة النضج:** يشير هذا المحك إلى احتمال وجود تخلف في النمو أو خلل في عملية النضج كأحد العوامل المؤدية إلى صعوبة التعلم.

5 **المحك النيرولوجية (العصبية)** أي أن قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي أو الخلل الوظيفي المخي البسيط لدى الطفل، ينعكس تماما على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف المعرفية، والإدراكية واللغوية، والأكاديمية والمهارات السلوكية للطفل.

بعد عرض المِحكات المختلفة في تشخيص صعوبات التعلم المختلفة فلابد من الإشارة والتأكيد على انه لا يكفي محك واحد لتشخيص صعوبات التعلم بل يجب الاعتماد على

محكين معا أو أكثر وفي وقت واحد وذلك حتى يكون التشخيص أكثر دقة ولكن ليس من الضروري اجتماع كل المحكات معا في حالة واحدة ومن خلال تشخيص ايجابي عن وجود صعوبات التعلم تنتقل إلى تشخيص نوعية الصعوبة فتصبح معالم صعوبات تعلم الرياضيات ما خلال أداء التلميذ عندما يواجه بمسألة حسابية، وفي مراحل متقدمة بمسائل رياضية حيث يستخدم طرقا غير مناسبة في الحل الأمر الذي يجعله ينفر عن كل ما له علاقة بالحساب، رغم أن الحياة اليومية تتطلب حدا ادني من المهارات الحسابية وذلك من اجل التكيف معها والتعامل مع مقتضاها **(ابو فخر،2007 :182)**. ومن اجل تشخيص هذه الصعوبات تتم بإجراءات غير رسمية ورسمية .

أولا: الاختبارات غير الرسمية: تعطي الاختبارات غير الرسمية المعلم هامشا من الحرية في تطبيق الاختبارات و ترجمتها، فعلى سبيل المثال اختبارات: الجمع والطرق، والضرب والقسمة تكون تغطي أهداف برنامج الرياضيات حسب كل مرحلة من التعليم.

ثانيا: الاختبارات الرسمية المقننة: وهي اختبارات لها معايير مرجعية يشترط توافر الاختبارات الجيدة و القادرة على التمييز بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والتي من أبرزها درجات الذكاء حيث يظهر هؤلاء الأطفال تباينا واضحا بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي.

وفي كل الأحوال يمكن إتباع الإجراءات التالية لتشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

- **بتحديد مستوى التحصل في الرياضيات** :يلجأ المعلم تحديد مستوى التلميذ باختبارات تحصيلية تغطي مقرر البرنامج المستهدف في مادة الرياضيات .
- **تحديد التباعد من التحصيل والقدرة الكامنة:** يتم تحديد هذا التباعد من خلال إعطاء التلميذ اختبارات ذكاء وقدرات رياضية تضعه في صف معين ثم إعطاءه اختبار تحصلي

في الرياضيات تم تقدير مدى الفرق بين درجات التلميذ في الاختبارين، أي هل التحصيل في مستوى قدراته الكامنة أم انه أعلى أو أدنى منها ؟ **(ابو فخر، 2007).**

- **تحديد مواقع العجز:** يمكن للمعلم تحديد نوع الصعوبة وذلك بالتعرف تكرار إخفاقات التلميذ و الأخطاء التي يقع فيها أثناء أدائه للمهمات الرياضية .
- **تحديد العوامل العقلية المساهمة في صعوبات الرياضيات:** ويقصد بها العمليات الأساسية النفسية من انتباه وإدراك وذاكرة وتفكير وهي كلها عوامل مؤثرة في صعوبات الرياضيات إذا حدث فيها عجز أو أصابها قصور، وهذه الصعوبات يمكن التعرف عليها حسب احمد عواد بتطبيق استمارة تشخيص صعوبات التعلم الحساب لدى الطفل. **(حافظ، 2000 :126)**

استراتيجيات التدريس العلاجي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات : ينطوي تدريس الرياضيات بوجه عام على عدة مبادئ أو استراتيجيات تمثل أطرا عامة للتدريس الفعال للرياضيات ومنها:

- إتاحة الفرص والزمن الملائمين للممارسة المباشرة .
- تعميم المفاهيم والمهارات المتعلمة
- التعامل القائم على الأخذ في الاعتبار نقاط القوة والضعف لدى التلميذ
- بناء أسس راسخة للمفاهيم و المهارات الرياضية
- تقديم برامج متوازنة لتدريس الرياضيات مع الاستعانة ببرامج الحساب الآلي الملائمة
- التأكد من تعلم التلاميذ للمتطلبات والمهارات السابقة في الرياضيات .
- الانتقال تدريجيا من المحسوس إلى المجرد
- تقديم الفرص الملائمة للممارسة المباشرة والمراجعة
- تعميم التعلم في المواقف الجديدة**(الزيات، 1998 : 587 ، 589).**

وفي هذا الإطار نعرض بعض من المبادئ أو الاستراتيجيات التدريسية التي يمكن تطبيقها على تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بناءا على التشخيص ومن أبرزها :

1 أسلوب تحليل المهارة: يتعين على المدرس أن يكون على وعي كاف بنواحي القوة والضعف في الرياضيات لدى تلاميذه ويسعى المدرس في ضوئها إلى التأكيد على علاج نواحي الضعف ودعم نواحي القوة في علاقة ذلك بمختلف المهارات والقدرات الرياضية بحيث يشير مصطلح التدريس العلاجي إلى نوع من أنواع التدريس الذي يركز على تحليل المهمة الأكاديمية إلى عناصرها الفرعية، ويتم تعليم تلك الأجزاء للتلميذ بشكل منفصل ومن ثم تعليم التلاميذ الربط بين المهارات الفرعية لتشكيل المهارة الكلية ويستخدم هذا النوع في تدريس معظم الصعوبات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والرياضيات **(Hallahan et kauffman 2006)** ويتم تحليل المهارة على الشكل الآتي :

1. عرض المهارة على السبورة.
2. تقسيم المهارة إلى مهارات فرعية متسلسلة .
3. كتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة.
4. تطبيق المهارات الفرعية أمام التلميذ.
5. يقوم التلميذ بتطبيق المهارات الفرعية حتى يصل إلى تطبيق المهارة الأساسية.

مثال:

- جمع ثلاثة أعداد مع ثلاثة أعداد بدون حمل.
- عرض مسائل على الجميع بدون حمل على السبورة.
- يقوم المعلم بتقسيم المهارة إلى مهارات فرعية.
- جمع خانة الآحاد ووضع الناتج تحت خانة الآحاد.
- جمع خانة العشرات ووضع الناتج تحت خانة العشرات.
- جمع خانة المئات ووضع الناتج تحت خانة المئات.
- يقوم العلم بكتابة هذه المهارات الفرعية على السبورة.

- يقوم المعلم بحل العملية أمام التلميذ وذلك حَسب ترتيب المهارات الفرعية.
- يقوم التلميذ بحل عملية أخرى للجمع وذلك بإتباع تسلسل المهارات الفرعية.

- **2 توظيف الحاسوب في تعليم الرياضيات**

جعل التغيير السريع في تطبيقات الحاسوب من توظيف الحاسوب في تعليم الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر فائدة حيث أن برامج تعلم الرياضيات تكون ذات فائدة لهم فهي تعمل كالأتي :

- تزويدهم بالتغذية الراجعة والتقدم باستمرار.
- ترتبط بالرياضيات أنواع أخرى من برامج الحاسوب ذات فائدة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
- تسمح قواعد البيانات للتلاميذ بتنظيم المعلومات وعرضها بطرق مختلفة.

وفي هذا السياق قام (**مصطفاي، 2016**) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدارس مدينة سعيدة على عينة قدرها ستين(60) تلميذ وتلميذة حيث تم تدريس المجوعة التجريبية بالألعاب التعليمية المحوسبة والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية أبرزت نتائج الدراسة فعالية في علاج صعوبات تعلم الرياضيات من خلال تحسن نتائج التلاميذ في الاختبار البعدي مقارنة بالاختبار القبلي حسب نسبة الكسب المحققة **لبلاك**.

وعلى غرار ذلك يشير (**السيد ،2004**) أن برامج الألعاب المحوسبة تتميز بخاصية التفاعل الذي يزيد دافعية التعلم ورغبة في الحصول على المعلومات بالاكتشاف وتنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال توظيف أكثر من وسيط كتصميم شاشات ولقطات فيديو ورسوم متحركة وثابتة وخلفيات صوتية ليتفاعل معها التلميذ عند عرض المعلومة عن طريق الألعاب المحسوبة وتمنحه تقويما ذاتيا دون مقارنة أدائه بغيره ، وفي هذا تقليل من شعور المتعلم بالخجل عند مقارنته من أقرانه في الصف، مما يسهل عملية تشخيص الخطأ ووصف العلاج المناسب له .

3-خلاصة:

كان الهدف الأساسي من هذا الفصل التطرق إلى صعوبات تعلم الرياضيات ولكي يتضح ذلك تم البدء بالتعرف على الرياضيات لإبراز أهميتها في الحياة اليومية، معرجين على الكفاءات والأهداف المسطرة لتعلم الرياضيات مستوى السنة أولى ثانوي ولهذه الأهداف عقبات طفت في ظهور فئة من التلاميذ تجد صعوبة في تعلم الرياضيات، وللإلمام بهذه الظاهرة المنتشرة في الوسط المدرسي تطرقنا إلى إبراز التعاريف صعوبات تعلم الرياضيات والخصائص المشتركة لهذه الفئة .

فأسبابها متنوعة باختلاف المداخل التي نظرت لذلك وللحد من صعوبات تعلم الرياضيات وسبل معالجتها أظهرنا دور وكيفية التشخيص لطرح الاستراتجيات العلاجية في تدرس الرياضيات لهذه الفئة من التلاميذ.

الفصـــل الثـــالـــث:

مفهوم الذات

- تمهيد.
- 1- الذات لدى الفلاسفة.
- 2- تعريف الذات حسب القواميس العربية.
- 3- تعريف مفهوم الذات.
- 4- المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات
- 5- نشأة مفهوم الذات و نموه.
- 6- محددات مفهوم الذات.
- 7-المدرسة و أثرها على مفهوم الذات.
- 8- أبعاد مفهوم الذات.
- 9- نظريات مفهوم الذات.
- 10- صعوبات التعلم و مفهوم الذات
- 11- خلاصة.

الفصـــل الثـــالـــث : مفهـــوم الـــذات

تمهيد:

إن الهدف من البحث في أغوار مفهوم الذات هو من صميم أي بحث علمي من وصف وتفسير وضبط وتحكم وتقويم وتنبؤ، وتأسيس لذلك يؤيد الباحث الفكرة التي جاء بها **روجرس** بأن **أحسن طريقة لإحداث تعديل السلوك يكون بإحداث تغيير في مفهوم الذات'**. فتطرقنا في هذا الفصل إلى جوانب تقربنا من تأصيل مصطلح مفهوم الذات من عهد الفلاسفة إلى بزوغ علم النفس كعلم قائم على منهاج، وللتمحيص والتدقيق وفي هذا المتغير عرجنا على المفاهيم المرتبطة بمفهوم، الذات نشأته، نموه، محدداته، وأبعاده وأهم النظريات التي تناولته، تم العلاقة من خلال الدراسات السابقة بين صعوبات التعلم ومفهوم الذات

1/ الذات لدى الفلاسفة :

-.**الفلاسفة الشرقيون: بوذا وكونفشيوس وديالي** يرون الذات على أنها إرادة العيش والبقاء، فبدون نفس قادرة على إدراك الخير والشر لا يمكن أن تكون للحياة أسباب العيش.

- **الفلسفة الهندية القديمة** : حيث يقسم الهنود آلهتهم إلى ثلاث : **(براهاما)** والثاني **(شيفا)** والثالث **(فشنو)**حيث يمثل - **براهاما** :الذات الكبرى الذي ينطلق منها العالم .

- **شيفا:** الراقص الكوني الذي يحقق الذات.
- **فشنو:** الذات المتدفقة من الأخير ويجعلها في منطقة الفعل الإنساني

ويجب حسب فلسفتهم البراهمة أن يحمل الشخص الصفات الآتية:

– الهدوء.– الصبر – الصلابة– الكبرياء.

– **الذات لدى الفلاسفة الإغريق** : أهم فلاسفتهم (سقراط) ، (أفلاطون)، (طاليس).

* **سقراط 470 ق.م – 399 ق .م (أعرف نفسك بنفسك):** يعتبر الذات هي المحرك للكون والوجود ويقول الذات هي الوعي والإدراك الحسي الذي يتكون من جراء البحث وراء العلة الأولى للأشياء و الفعل الأول للوجود .

* **أرسطو 3847 ق.م 223 ق م:** الصورة والمظهر استند إليهما **ارسطو** في بناء مفهومه عن الذات وما يعنيه بالمظهر هو الإحساس بالخارج من حيث الشكل وما له من علاقة بالبنية الجسمانية للإنسان. إذن الذات عند أرسطو إدراك لواقع ما حيث مضمونه وتحويل هذا الإدراك إلى تجربة ما خلال الممارسات اليومية للمدركات التي تشكل العقل الفاعل الذي هو الذات بأبهى صورها. الإنسان ليس إلا إرادة وإدراكا لأن للبشر عقولا لها مفاتيح تتمثل بالحواس التي تعد بوابة الإدراك و الفهم.

الذات عند كانط 1724–1804 م : لقد نقل كانط مركز الثقل في الاهتمامات الفلسفية من الموضوع إلى الذات العارفة فلا وجود لموضوع إلا بوجود الذات هذا وهو معنى الثورة التي أحدثها **كانط** في مجال الفلسفة الذات باعتبارها أصل الوجود الذي يمكننا معرفته ، وهو عالم الظواهر الذي تربطنا به ملكة الحدس الحسي، أنه العالم كما يبدو لنا إما وإن يكون هناك عالم قائم بذاته في استقلال عن مداركنا فهذا ما ليس لنا به علم. ويطرح **كانط** وجود حس داخلي على صلة بتجاربنا الداخلية أو الروحية فهل استطاعة الحس الداخلي أن يمدنا بمعلومات (معرفة) ؟

يقول كانط : إن الأنا المفكر يرافق بالضرورة كل تمثلاتي " ويعتبر **كانط** الذات بأنها الكينونة العاقلة التي تدرك نفسها في حريتها وفي حدود الواجب الأخلاقي ، وترتبط

بوعي الإنسان بقيمته و بوعي الذات لنفسها باعتبارها وجودا أخلاقيا يحترم ذاته وغيره **(توما خوري، 1996: 84).**

الذات عند ماركس: الذات هي تأثير الحياة المادية المؤثرة في مجمل عناصر الوجود الاجتماعي الذي يعمل بدوره على ترتيب وعي الذات والإنسان.**(قحطان احمد الطاهر، 2003: 54)**

2/ تعريف الذات حسب القواميس العربية:

- **معجم اللغة العربية المعاصرة :**

ذات [مفرد]:ج ذوات: نفس " جاء ذات الرجل – جاء الرئيس ذاته "

إنكار الذات : تضحية الشخص برغباته .

الاعتماد على الذات : الاستقلال في الرأي.

الثقة بالذات : الشعور بالقدرة الذاتية.

المعجم الفني:

ذات : مؤنث ذو، ج : ذوات ، مثنى : ذواتان.

ذات الإنسان: نفسه.

معجم الوسيط:

وضعت المرأة ذات بطنها : ولدت.

ذات يـده: ما ملكت يداه.

الذات اصطلاحا :

بظهور علم النفس أثيرت ونوقشت مسالة الوسيط النفسي الذي ينظم ويرشد ويضبط سلوك الإنسان، وربما كان أشهر المفاهيم ذيوعا عن وجود كينونة داخلية تصوغ مصير الإنسان هو مفهوم الروح ، فظهرت النزعة إلى الرفض الجازم لفكرة الروح فمهد **ويليام جيمس** الطريق للنظريات المعاصرة ، والكثير مما يكتب اليوم عن الذات فعرف **جيمس** الذات "بأنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي انه له جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقاؤه، أعداؤه، مهنته وهوياته، والكثير غير ذلك".

ولكلمة الذات كما تستعمل في علم النفس معنيان مميزان :

- **الذات كموضوع** : حيث أنه يعين اتجاهات الشخص ومشاعره ومدركاته وتقييمه لنفسه بمعنى تكون الذات فكرة الشخص عن نفسه .
- **الذات كعملية:** أي تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق بمعنى أنها تتكون من مجموعة نشيطة من العمليات كالتفكير والتذكر والإدراك .

تعريف سيموند Symonds: يعرف الذات بأنها الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه و تتكون الذات من أربعة جوانب

- كيف يدرك الشخص نفسه .
- ما يعتقد انه نفسه.
- كيف يقيم نفسه .
- كيف يحاول من خلال مختلف الأفعال تعزيز نفسه أو الدفاع عنها.

3/ تعريف مفهوم الذات :

يذكر طلعت **منصور** أن مفهوم الذات "يشير إلى الاتجاهات والآراء والمعتقدات والمشاعر التي يمتلكها الفرد وتمييزه عن غيره، وهي صورة الفرد عن نفسه كما تتمايز عن الأفراد الآخرين بهوية ذاتية ".

كما عرفه **(زهران ،1977 :257)** : بأنه تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات والتصميمات الخاصة بالذات ببلورة الفرد، ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته .

تعريف **كارل روجرس C.Rojers**: بأنه عبارة عن هيئة منظمة من الإدراكات المقبولة من طرف الوعي وهي مكونة من عناصر أهمها إدراك الفرد لذاتيته، لخصائصه وقدراته والإحساسات والمفاهيم بالذات، وعلاقاتها بالآخرين والمحيط الخارجي، القيم والمزايا المدركة والمرتبطة بالتجارب والمواقف والأهداف والمثل المدركة ، سواء كان لها مكافئ سلبي أو ايجابي .

أما **ريمي Raimy** : فقد عرفه على انه نظام إدراكي متعلم يؤدي وظيفته على أساس إدراك لذاته على أنها موضوع **(محمود عبد الحليم منسي، 1986: 07،08).**

أما **(James , vander Zenden ;1996 :113)**: فقد عرفوا مفهوم الذات بأنه "مجموع الأفكار والمشاعر والاتجاهات التي يكونها الفرد عن نفسه أو ذاته والشعور بشخصه كفرد قادر على التفكير وانجاز أفعاله ، وهو يمنحنا القدرة على ملاحظة سلوكنا وتوجيهها، وتجعل كل فرد منا متميزا عن غيره. ولقد تعددت تعار يف الباحثين لمفهوم الذات، فمنهم من يفسر الذات على أنها عملية، ومنهم من يرى أن الذات

موضوع، فالمعنى الأول يعني أن الذات هي مجموعة من العمليات النفسية التي تحكم السلوك والتوافق، أما المعنى الثاني للذات يعني اتجاه الشخص ومدركاته وتقييمه لنفسه كموضوع .

ويحدد **زهران**، ثلاث مستويات للذات :

- **مفهوم الذات العام** : ويقصد به التعبير التي يعبر بها الشخص عن نفسه، وهو إدراك الفرد لذاته الواقعية ويضم هذا المفهوم عددا من مفاهيم الذات مثلا مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الأسرية .
- **مفهوم الذات المكبوت:** وهو المفهوم الذي يتضمن أفكار الفرد المهددة عن ذاته والتي تصنع دافع تأكيد وتعزيز الذات في تجنيد الدفاع، فدفعت بها من منطقة الشعور إلى منطقة اللاشعور ويحتاج التوصل عن طريق التحليل النفسي .
- **مفهوم الذات الخاص:** يعتبر مفهوم الذات الخاص المنطقة المحرمة التي لا يستطيع الفرد الكشف عنها، وهو من أهم المستويات لأنه يختص بالجزء الشعوري السري الشخصي من خبرات الذات ومعظم محتويات مفهوم الذات الخاص محرمة ومحرجة أو مخجلة أو غير مرغوب فيها اجتماعيا **(زهران ، 1977: 65)** .

من خلال ما سبق من تعريفات: فإن التباين والتفاوت في ضبط تعريف مفهوم الذات دفع **مارش وآخرون (1988, March et al)** إلى تحديد سبع (07) خصائص حاسمة من تعريف مفهوم الذات بالتركيز على أنها :

1- مفهوم منظم - 2 متعدد الأوجه. - 3 هرمي.-4 مستقر.-5 متطور.

6 - متمايز -7قابل للتقويم.

4/ المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات :

(تورد الشيخ ، 2003) بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الذات :

تحقيق الذات: عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية وفهم الفرد لذاته وتقبله لها مما يساعد على تحقيق الاتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق من الدوافع و الحاجات و الحاجة الناتجة عن ذلك .

تقدير الذات : تقويم الشخص لنفسه في حدود طريقة إدراكه لآراء الآخرين فيه، وفكرة المرء عن نفسه هي نمط إدراكه لذاته، وهذا المفهوم مرتبط جدا لمفهوم الذات وهو يشير إلى نظرة الفرد الايجابية لنفسه تتضمن الثقة بالنفس الايجابية إلى نفسه ،بمعنى أن ينظر الفرد لذاته نظرة تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية ويتضمن إحساس الفرد بكفاءته.

تنظيم الذات: ويتضمن تحكم الفرد في سلوكه الحالي وميله إلى ضبط النفس والتحكم الذاتي بهدف تحقيق الرضا النفسي الداخلي .

الشعور بالذات :

الشعور الايجابي نحو الذات: ويتكون في النفس نتيجة للتقدير والمدح والتفوق الاجتماعي والنجاح .

الشعور السلبي نحو الذات: ويتكون داخل النفس نتيجة للشعور بالرفض الاجتماعي ونقص الكفاءة الاجتماعية.

الرضا النفسي: شعور بالارتياح يتكون من نفس الفرد نتيجة لإشباعه لحاجاته ودوافعه مثل الحاجة للتقدير والمدح والنجاح .

قوة الأنا: يشير إلى التوافق الفرد مع ذاته ومجتمعه علاوة الخلوة من الاضطرابات والأعراض العصابية والقدرة على التكيف في مواجهة مشكلات الحياة .

تقبل الذات: هوا تجاه شخصي يكونه الفرد عن نفسه ويعتبر أهمية خاصة بالنسبة له وعادة ما يبنيه الفرد بعد معرفته التامة بمقدراته واستعداداته ومحدداته وإمكانياته الذاتية. ويدخل في ذلك جوانب القوة و الضعف من الذات ومحاسن الفرد وعيوبه وأخطائه ويعد هذا التقبل من أهم مقومات الشخصية السوية .

5/ نشأة مفهوم الذات و نموه :

أقر (**Mead. 1962**) أن الذات "هي في الأصل بناء اجتماعي أساسه الخبرة الاجتماعية، وبالتالي فالذات تنمو في الإطار الاجتماعي من خلال التفاعلات والتعاملات الاجتماعية".

أما روجرس أن مفهوم الذات ينتج عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة ، ذلك الجزء من المجال الظاهري الذي أصبح بالتدرج متمايزا. أما(**لابين** و**جرين** ، **1981**) في نفس الاعتقاد الفينومينولوجي (الظاهري) على أن الذات ينشأ عن طريق تعميم الخبرات الانفعالية والإدراكية على الفرد بحكم أنه جزء من المجال .

ولقد ذكر **اتنكسون** أن الفرد يمر بعدة عقبات أو محن في طريق تأكيدي لذاته، إذ أنه في السنوات الأولى من حياته ينزع إلى الاستقلال ومحاولة الاعتماد على النفس وهنا قد تساوره بعض الشكوك في قدرته على تحقيق ذاته، اعتمادا على ما قد يصادفه من نجاح أو فشل فيما يقوم به من مجهود نحو ذلك . وهنا قد يتدخل أولي الأمر لإملاء عليه ما يمكن أن يقوم به و نهيه على أمور أخرى قد يصادف عدم ثبات في نوعية الأوامر والنواهي وبالتالي قد يجد تثبيطا أو عدم تقبله لذلك، وفي سن اللعب يتولد نوع من التلقائية مقابل الشعور بالذنب حيث يكون هناك تشجيع لاهتماماته مصحوبا بالتركيز على

إمكانيات فشله ومحدودية قدراته. وفي سن التمدرس يخلق لدى الطفل إما حماسا للعمل أو شعورا بالنقص يقوده إلى الانعزال وذلك لكثرة ما تتطلبه المدرسة من اجتهاد و تحصيل.

أما في مرحلة المراهقة يجد نفسه أمام احتمالين إما أن يصل إلى تحقيق ذاته بشكل مقبول ومحدد أو انه بدلا من ذلك يواجه وضع تشعب الذات و تفككها، ففي هذه المرحلة يقع في المفاضلة بين الأدوار المتاحة له ويختار ما يراه مناسبا لأمور حياته، وفي حالات أخرى قد يفشل المراهق في التكيف مع المتغيرات الفسيولوجية التي تطرأ على جسمه، وفي مواجهته للمتطلبات الاجتماعية الجديدة التي تفرضها هذه المرحلة عليه. وفي مرحلة الشباب فهناك عقبات من نوع آخر، فالأفراد هنا عادة ما يدورون في دوامات كبيرة فإما أن ينجحوا في تكوين صلات قوية مع الآخرين أو أنهم يجنحون إلى العزلة والانكماش حول النفس. وفي سن الرشد فان مشكلات الأفراد تدور حول أهمية الإنتاج في العمل الذي يقومون به من حيث الكم و الكيف، حيث أن التطور السليم في التوصل إلى حياة مهنية ناجحة ومنتجة مع التأكد على أهمية استغلال الذات ونمو علاقات سليمة مع الآخرين **(عدس وتوق، 1988: 358)**.

6/ محددات مفهوم الذات :

النمو و التطور الفسيولوجي: هناك ارتباط قوي بين الصورة عن الذات والصورة عن الجسد في حالة كل من الذكور والإناث، وفي المجتمعات المعاصرة وجد أن قوام الجسد إذا كان مناسبا هو جزء هام في تقويم الذات .

تأثير الآخرين : إن مفهوم الذات يتأثر عند الأفراد من خلال ردود أفعال الآخرين تجاه مظاهرهم الفيزيقية وحجوم أجسامهم بالإضافة إلى اللارشاقة ونقص القابلية فان

الملامح الفيزيقية والطول والوزن والتناسبات العامة لأعضاء الجسم ذات صلة بمفهوم الذات.

معدل النمو: إن معدل النمو المبكر مقابل المتأخر يؤثر في مفهوم الذات، فان من أهم الخبرات التي يمر بها المبكرين في نموهم والتي لها تأثير ايجابي على مفهوم الذات، العلاقات الاجتماعية بين الجنسين والاشتراك في الألعاب الرياضية واكتسابهم الشهرة نتيجة لذلك هـو مصدر اعتزاز لهم، إعطاءهم مسؤوليات أكبـر من قبل الوالدين والمعلمين والتي تزيد من ثقتهم بأنفسهم.

البيت والطبع الاجتماعي: التطبيع الاجتماعي لقد وجد(**Cooper ,1967 Smith**) ثلاثة أشكال لتربية الأطفال لها صلة بالتقدير العالي للذات .

التقبل الوالدي.

تطبيق قوانين أو حدود سلوكية من قبل الوالدين.

احترام الوالدين لحرية الأطفال في أعمالهم ضمن الحدود المسموح بها.

الإجهاد والضغط وأثرها على مفهوم الذات: لمفهوم الذات أهمية في بناء الشخصية لكونها تتعلق بجانبين هما تقبل الذات وتقبل الآخرين وعلاقة كل منهما بالآخر مما ينعكس على التوافق الشخصي والصحة النفسية **(أبو زيد ،1987: 102).**

7/ المدرسة و أثرها على مفهوم الذات :

إن مفهوم الذات يتحقق أو يتكون من خلال الخبرات والاتصالات التي نكونها نتيجة تفاعلنا بالآخرين ، ويعتبر المدرسون ورفاق الصف من بين هؤلاء الأشخاص حيث يكتسب التلميذ مفهوم الذات من خبرات لا حصر لها ومن أهمها .

الرفـاق: الإنسان بطبعه كائن اجتماعي يسعى بشكل متواصل للوجود مع عدة جماعات والتعامل مع الآخرين لأنه عندما يقارن نفسه بالآخرين يدرك ذاته أكثر وذلك إذا كانوا يقدرونه ويحترمونه ستكون النتيجة لذاته وتقديرا ايجابيا لها، أما عندما يشعر أن الآخرين يحملون اتجاها سلبيا نحوه فتكون النتيجة رفضا لذاته إذ تعتبر آراء الرفاق هامة وتؤدي دورا كبيرا في تعديل مفهوم الذات لدى المراهق، حيث أن مفهومه عن أهمية ذاته يستمد إلى حد بعيد من اتجاهات رفاقه نحوه، فهو إذا تلقى ردود فعل سلبية تنمي عن العداء فربما انعكس ذلك على شكل ردود سلبية اتجاه ذاته ستكون انعكاسا لتقييم الآخرين ولاسيما الرفاق**(جبريل،1993: 66)** .

المعلمون : إن السلوك التربوي للمعلمين أهمية لمفهوم الذات الشخصية حسب دراسة **(زهران، 1976)** اعتبر حجر الزاوية الرئيسي لارتباطه بالسلوك الشخصي والاجتماعي والمهني للفرد، وأوضحت هذه الدراسة أهمية دور المعلم في تكوين مفهوم الذات لتلاميذه ، و في التأثر المباشر على نمو هذا المفهوم بتركه انعكاس مباشر على أساليب سلوكهم و أنماط شخصياتهم ، فالمعلم الحسن التكيف والقدير يمكن أن يصبح نموذجا لدى التلميذ ، بينما يتسبب المعلم المحبط المكتئب بوجود جو يسوده التوتر يؤثر بشكل خاص على التلاميذ ذوي التكيف السلبي **(جبريل، 1983: 74)** .

مستوى الطموح: مستوى الطموح يؤدي دورا هاما في التأثير على مفهوم الذات لدى الشخص ، فالمراهق الذي لديه مستوى طموح مرتفع وغير واقعي يجر الفشل ينعكس على شعوره بالنقص وعدم الكفاية والقلق، أما الذي يتمتع بنظرة واقعية فيما يتعلق بقدراته فانه يكتسب مفهوما ايجابيا للذات يزداد قوة مع كل نجاح و يصاحب ذلك مفهوم ذاتي أكثر امتيازا **(بهادر،1980:113)**. ويوجد مصدران للطموح أولها الشخص نفسه والثاني الثقافة التي يعيش في إطارها، والطلاب يختلفون اختلافا واضحا من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه كما يختلفون في

السعي لتحقيق الأهداف، و لمستوى الطموح دور مهم في التأثير على مفهوم الذات، حيث دلت الدراسات على أن الناس يعجزون إلى حد كبير عن تقدير أنفسهم تقديرا صحيحا ودقيقا فالإنسان يعرف نفسه كما يجب أن تكون لا كما هي عليه في حقيقة الواقع **(مخول، 554 :1986).**

8/ أبعاد مفهوم الذات :

لقد تزود علم النفس بمنهج التحليل العاملي وكان الغرض الأساسي منه هو اختصار واختزال المعقد إلى البسيط وحصر الفقرات في أبعاد وخاصة بما يتعلق بمكونات الشخصية وكان العالم **جيمس** أول من تكلم بشكل واضح عن أبعاد الذات وهي كالتالي:

- الذات كما يعتقد حقيقة بما هو كائن عليه .
- الذات كما يتمنى أن يكون عليه.
- صورة الذات كما يعتقد أن الآخرين يرونها هما .

و قد ميز **' كاتل'** بين ثلاثة أبعاد للذات :

*الذات البنائية .

*الذات التأملية .

*الذات كموضوع :

أ- الذات الواقعية أو الفعلية (رؤية الفرد لنفسه) .
ب- الذات المثالية (الفرد كما يود أن يرى نفسه)

و في دراسة **' ستينس'** ذكر أن هناك ثمانية أبعاد للذات هي :

1. بعد المساحي للذات .
2. بعد الذات المدركة الواعية .

3. تنوع الفئات المختلفة داخل الذات.
4. الثقة بالنفس .
5. تكامل الأنماط.
6. الاستبصار تطابق الذات مع الواقع .
7. الثبات ثبات مفهوم الذات .
8. تقبل الذات تطابق الذات المدركة و الذات المثالية .

أما**(زهران 1966)** في دراسته عن مفهوم الذات و علاقته بالتوجيه النفسي للمراهقين تبين أن مفهوم الذات يحتوي على الأبعاد التالية :

1. التطابق بين الذات المدركة و الذات المثالية.
2. قوة عاطفة الذات .
3. التوافق الشخصي التام.
4. العلاقات العائلية المتوافقة.
5. الاتساق – المسؤولية –الوثوق – **(ابوزيد 1988: 115،113)**

9/ نظريات مفهوم الذات :

هناك تفرقة بين أصحاب نظريات الشخصية تتصل بما إذا كانوا يجدون من الضروري أو من الغير ضروري تقديم مفهوم الذات. أما البعض يرى أهم خاصية إنسانية مفردة هي نظرة الشخص إدراكه لنفسه وعملية النظر إلى الذات كثيرا ما ينظر إليها بوصفها المفتاح إلى فهم العديد من الوقائع السلوكية التي يعرف عنها، أي شخص مفرد. و هنالك نظريات أخرى لا وجود فيها لمثل هذا المفهوم حيث يعتبر إدراك الشخص لذاته له دلالة عامة قليلة. ومن أهم وأشهر النظريات التي اهتمت بموضوع الذات نظرية **لكارل روجرس** حيث أن الذات تعتبر مفهوما رئيسيا في نظريته فهي حسبه تصور منسق منظم يتألف من ادراكات خصائص الأنا وادراكات علاقات الأنا بالآخرين وبجوانب الحياة

المختلفة وارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الادراكات، وكنتيجة لهذا التفاعل مع البيئة **(دويدار،1992: 53)**.

ويعتبر **روجرس** الذات جزءا متميزا من المجال الظاهري تتكون من المدركات الشعورية والقيم المتعلقة به (الأنا) ويتضمن مفهوم الذات الصورة الرئيسية المتعلقة بـ (من أكون أنا) طالب أو موظف، أو شخص له تاريخ معين ومجموعة من المطامح والأهداف ، ويستجيب الكائن الحي ككل منظم للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته إلا أن هناك دافعا واحدا أساسيا و تحقيق وتأكيد أو الرفع من قيمة الذات، ويستطيع الفرد أيضا أن يعبر عن خبراته الشعورية، أما إذا أحجم عن التعبير والإيضاح عن هذه الخبرات فإنها تظل باقية في اللاشعور .

وقد أكد **روجرس** على أن مفهوم الذات المدرك وهي المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو، فاتبع **روجرس** ، **ستنيج وكومز** أن الذات الظاهرية تتمايز من المجال الإدراكي الكلي بالتدريج ولكن كيف تتمايز هذه الذات من المجال الكلي ؟

الجواب عند **روجرس** انه نتيجة للتفاعل مع البيئة، ومع الأحكام التقويمية للآخرين بشكل خاص يتكون بناء الذات نمط تصوري منظم، مرن ولكن متسق، من ادراكات وعلاقات الـ (أنا) أو (الضمير المتكلم) مع القيم التي ترتبط بهذه المفهومات، ومن بين أنواع التمييز التي يتعلمها الطفل تميزه لذاته كشيء بارز التي يعيش فيها وحين يتعلم الطفل هذا التمييز، يدرك أن بعض الأشياء تخصه على حين ينتمي بعضها الآخر إلى البيئة وكذلك يشرع في بناء تصور خاص عن نفسه في علاقته بالبيئة و تعطي قيمة لهذه الخبرات قد تكون في طبيعتها ايجابية " أحبها " أو سلبية " لا أحبها" وعندئذ يصبح بناء الذات " صورة منظمة قائمة في الوعي كشكل (شعور واضح)، أو كأرضية (غامضة أو لا شعور) للذات، وللذات في علاقة (بالبيئة) وللقيم الايجابية أو السلبية التي ترتبط

بهذه الصفات والعلاقات التي تدرك بوصفها موجودة في الماضي أو الحاضر أو المستقبل.

ولا تضاف القيم إلى صورة الذات كنتيجة للخبرة المباشرة بالبيئة فحسب بل قد تؤخذ هذه القيم عن الآخرين و يدركهما الشخص كما لو كان خبرها مباشرة بنفسه. ويعطي **روجرس** اهتماما خاصا لهذا النوع من الاستدماج أو التمثل لدرجة أن جعل منه موضوعا خاصا لقضية مفردة حسب ادراكاته و تصوراته.

مفهوم الذات الاجتماعية : وهي المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورنها والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .

مفهوم الذات المثالي: يمثل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون، وقد أبرز **روجرس** طبيعة هذه المفاهيم وعلاقتها المتداخلة في سلسلة من تسع عشرة قضية و تبعا لذلك فان الذات هي النواة في نظرية **روجرس** عن الشخصية لها خصائص عدة منها :

- هي كينونة الفرد أو الشخص.
- تنمو وتنفصل تدريجيا عن المجال الإدراكي .
- تكون نتيجة التفاعل مع البيئة .
- تمتص قيم الآخرين.
- تسعى إلى التوافق واتزان والثبات .
- تنموا نتيجة للتفتح والتعلم.
- تصبح المركز الذي تنظم حوله كل الخبرات.

(زهران، 1986: 82).

وليم جيمس: من طلائع علماء النفس الذين كتبوا بإفاضة عن الذات قد حدد أسلوبين مختلفين تماما إحداهما يعتبر ذاتا عارفة أو إن لها وظيفة تنفيذية و ثانيهما ينظر إلى الذات كموضوع و تتضمن الذات كموضوع :

1. الذات المادية .
2. الذات الاجتماعية .
3. الذات الروحية .

فالذات المادية هي ذات ممتدة تحتوي بالإضافة إلى جسم الفرد وأسرته وممتلكاته أما الذات الاجتماعية فتتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد، وتتضمن الذات الروحية انفعالات الفرد ورغباته وقد اعتبر الاتجاهات و الوجدانيات عناصر عامة ويطلق عليها الحفاظ على الذات، وتوسع **جورج ميد** في شرح مفهوم مرآة الذات فقد رأى إن مفهوم الذات ينبثق من التفاعل الاجتماعي وكنتيجة لاهتمام الفرد بالطريقة التي يستجيب بها الآخرون نحوه، ونجد أن هناك العديد من الذوات بعدد الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد فهنالك ادوار عرضة نسبيا ولها دلالاتها الكبيرة بالنسبة له بينما توجد ادوار محددة لمواقف محددة وليس لها دلالة كبيرة من ناحية متغيرات الشخصية .

وتماثل وجهة نظر **سنج وكوميز** مع وجهة نظر **ليكي** (الذات تمثل نواة الشخصية) وهما يعرفان مفهوم الذات بأنه تلك الأجزاء من المجال الظواهري التي يتميز الفرد بأنها خصائص لنفسه تتميز بالثبات النفسي، وهكذا نرى أن مفهوم الذات يمثل النواة لتنظيم أعراض يحتوي على خصائص الشخصية والقابلة للتغيير كما يحتوي على الخصائص الثابتة ويرى **كاتل** أن الذات هي الأساس في ثبات السلوك البشري وانتظامه وأمدنا بمفهوم الذات الحقيقة والذات المثالية وهو يسمى الذات الحقيقية بالذات الفعلية، أما الذات المثالية بالذات الطموح **(العزيز، 1983: 53)** .

الذات عند جورج هيربت ميد : إن الذات المجتمع هي حصيلة تفاعل عاملين :

***العامل النفسي:** الذي يعبر عن خصوصية الفرد وشخصية ، والعامل الاجتماعي الذي يجسد مؤثرات البناء الاجتماعي المحيطة بالفرد.

***الذات النفسي :** وحدة اجتماعية مميزة من الكائن الفيزيقي رغم أنه لا يمكن أن تظهر إلا على أساس هذا الكائن تظهر النفس في سباق خاص للخبرة والتفاعل الاجتماعي وتظل تتطور في علاقاتها بالعملية الاجتماعية والأفراد الموجودين فيها .

ينظر **ميد** للذات على أنها المحور الأساسي في عمليات التفاعل على أنها الأساس الذي يتحول بموجبه الفرد إلى فاعل اجتماعي له ارتباط بالآخرين ، إذ من خلال الذات يكون الإنسان صورة نفسه و صورة الآخرين بوصفها موضوعاتها أساسية للتفاعل .

التفاعلية الرمزية : إذ ركز التفاعليون الرمزيون على رؤية الذات من خلال الوجه الاجتماعي مع بعض الإيحاءات النفسية و البيولوجية عند **ميد، كولي** يرى أن المجتمع هو مرآة يرى الفرد من خلالها نفسه و يقصد بمفهوم المرات الذات بمعنى أن الفرد يرى نفسه بنفس الأسلوب الذي يراه به الآخرون .**(قحطان أحمد الطاهر ،2003: 54).**

10/ صعوبات التعلم و مفهوم الذات :

من خلال الدراسات السابقة ومنها دراسة **لفتحي مصطفى الزيات** عن بعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذي توصل إلى وجود فروق دالة إحصائيات في مفهوم الذات بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين من التلاميذ العينة لصالح العاديين، وأن هناك ارتباط بانخفاض مفهوم الذات وانخفاض مستواهم التحصيلي. وهناك شبه اتفاق بين كل الدراسات التي أجريت على ذوي صعوبات التعلم إن هؤلاء الطلبة يتميزون بـ:

- عجزا أو قصورا في التفاعل على نحو موجب وملائم اقرأنهم في مختلف مواقف وصور التفاعلات و العلاقات الاجتماعية.

- يكونون صورة سالبة للذات ويدركون ذواتهم إدراكا مدعما لنواحي الضعف لديهم، وتقديرا للذات يعكس نوعا من الشعور بالدونية أو الافتقار إلى تقبل الآخرين .

- يغلب على طلاب ذوي صعوبات التعلم أن يكونوا اقل ثقة بذواتهم، كما يفتقرون إلى مفهوم ايجابي للذات .

- كما لاحظ Blak إن مفهوم الذات يرتبط على نحو موجب بالتحصيل الأكاديمي ومعنى ذلك أن الطلاب الأقل تحصيلا يميلون إلى يكونوا من ذوي مفهوم الذات المنخفض، أي صورة الذات لديهم سالبة .

ويشير مصطفى الزيات في دراسته أن انخفاض مفهوم الذات لدى هذه الفئة نتيجة لتكرار تعرض هؤلاء الطلاب لخبرات متكررة من الفشل الأكاديمي أو الدراسي والافتقار إلى تقدير الذات من قبل كل من أسرة الطالب و أقرانه ومدرسيه والأشخاص المهمين في حياته **(الزيات،2002: 516)**.

11/ الخلاصة: استنتاجا مما ذكر في هذا الفصل أن مفهوم الذات اعتبر الوحدة الأساسية لفهم وتفسير سلوك الإنسان ولم تمر إي نظرية إلا وتركت حيزا مهما باختلاف اتجاهاتها وخلفياتها الفلسفية والدينية وصولا إلى علم النفس بقواه الثلاث التحليلية، السلوكية والإنسانية. ومن دلالات المشتركة لتعريفات مفهوم الذات أنه هو الوسيط النفسي الذي ينظم ويرشد ويضبط سلوك الإنسان، ومما سبق يتضح أثر مفهوم الذات يتمثل في اعتقاد التلميذ أو فهمه بأنه قادر على تنفيذ الأعمال الضرورية للنجاح في المهمة المعطاة بعكس التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى منخفض في مفهوم الذات نتيجة لتكرار الفشل والخبرات السابقة.

الفصـــل الرابـــع:

الحـــاجـــات النـــفسـية

- تمهيد.
- 1- تعريف الحاجة.
- 2- تعريف الحاجات النفسية
- 3- النظريات المفسرة للحاجات النفسية
  - نظرية ايريك فروم
  - نظرية أبراهام ماسلو.
  - نظرية هنري موراي.
- 4- حاجة الأمن
- 5- حاجة دافعية الانجاز.
- 6- حاجة الانتماء.
- 7- حاجة الاستقلالية.
- 8- خلاصة.

الفصـــل الرابـــع: الحـــاجـــات النـــفسـية

تمهيد:

يقول **مصطفى أبو سعد** المربي ينطلق من قواعد ليبني والتربية النفسية تقوم على مراعاة الحاجات الإنسانية واعتبارها في نفس الوقت نقطة انطلاق نحو البناء الأسلم لذا يعتبر إشباع الحاجات النفسية من الجوانب المهمة للمحافظة على الصحة بشكل عام، ولا يتأتى ذلك إلا حين تشبع الحاجات البيولوجية على نحو مرضي تظهر لدى الفرد الدوافع المختلفة نحو إشباع مجموعة من الاحتياجات المتصلة بتوافقه وتكفيه مع نفسه ومع الآخرين، فيشعر بحاجة أن يكون آمنا داخل المجتمع الذي يعيش فيه، تربطه بينه وبين أفراده صلات الولاء والانتماء والحب المتبادل، حينئذ يتولد لديه إحساس بأنه مقبول من المجتمع، فيحقق ذاته من خلال تقدير الآخرين له، فيجد نفسه دائما في حاجة لان يتعلم أنماطا جديدة من السلوك والأعمال تساهم في استمرارية تكفيه مع المجتمع وتلك الحاجات والتي ترتبط بنمو المفهوم الذاتي وبعلاقته مع الأفراد الآخرين المحيطين به يطلق عليها الحاجات النفسية والاجتماعية **(عبده والسيد، 138:1999)**. وما من شك أن أهداف التربية الحديثة أدركت أهمية الحاجات النفسية كمنطلق أساس إلى جانب الحاجات المعرفية تبنى بها البرامج التربوية للتلاميذ بصفة عامة وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة حيث خلصت **غادة حسن** في دراسة لها عن الحاجات النفسية لأربعين(40) تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في درجة إشباع الحاجات النفسية بالنسبة لجميع الأبعاد المُقاسة (الاستقلالية– الكفاءة – الانتماء) والدرجة الكلية لصالح الأطفال العاديين. وكذلك دراسة **الظفيري** عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والحاجات النفسية حيث خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالتلاميذ العاديين في جميع الحاجات

النفسية (الأمن – التقدير الاجتماعي – تحقيق الذات – الانتماء – وتعلم المعايير السلوكية). ومن خلال ما سبق يرى الباحث المميزات والخصائص النفسية والانفعالية لذوي صعوبات التعلم تفرض مجهودا اكبر لمعرفة حاجات هذه الفئة بغرض إشباعها لمساعدتهم على تجاوز الحواجز الوجدانية واللامعرفية والأخذ بيدهم إلى الطريق الصحيح للمعرفة و التحصيل الأكاديمي.

1- **تعريف الحاجة:** تعريف ومعنى حاجة في معجم المعاني الجامع – معجم عربي عربي.

- حاجة: (اسم).
- الجمع: حاجات وحاج وحوائج.
- الحاجة : حائجة ما يفتقر إليها لإنسان ويطلبه .
- كلمات ذات صلة:احتياج،إحواج،أحوج،تحوج، تحويج، حوج، حواج، حاج، حاجة، حوائج،متحوج،محتاج،محوج.

تعريف ومعنى حاجة في قاموس المعجم الوسيط، اللغة العربية المعاصر، قاموس عربي عربي.

حاجة: هي الشيء الضروري لحياة البشر مثل الطعام والمأوى.

تعريف ومعنى حاجة في قاموس المعنى، قاموس عربي عربي:

كان في حاجة ماسة إلى مساعدته: الافتقار إلى...، في عوز إلى...

لا حاجة لي بهذا الكتاب: لا لزوم.

الحاجة أم الاختراع .

2- تعريف الحاجات النفسية :"الحاجة هي حالة من النقص والافتقار أو الاضطراب الجسمي والنفسي إن لم تلق إشباعا أثارت لدى الأفراد نوعا من التوتر والضيق لا يلبث أن يزول متى قضيت الحاجة " **(اغا ،1981:178).**

عرفها Hull: الحاجة حالة تتطلب نوعا من النشاط لإشباعها والحاجة تسبق النشاط وبالتالي فهي تستثير أو تدفع السلوك أو النشاط الذي يعمل على تخفيض هذه الحاجة أو إشباعها.

الحاجة يقصد بها الشعور بالاحتياج أو العوز إلى شيء ما بحيث يدفع هذا الشعور الكائن الحي إلى الحلول ما يفتقد إليه والحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها (حياة فسيولوجية) كالحاجة إلى الهواء والماء والطعام، ودرجة الحرارة المناسبة والراحة والنوم، أو للحياة بأسلوب أفضل(حاجة نفسية)، ويقصد بها رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة **(الشوربجي، 73:2003).**

كما يعرف **زهران** الحاجة بأنها افتقار إلى شيء ما إذا وجد حقق الإشباع والرضا والارتياح للكائن الحي و الحاجة شيء ضروري إما لاستقرار الحياة نفسها أو للحياة بأسلوب أفضل **(زهران 1990: 294)** .

أما تعريف **'انجلس** و**انجلس** 'بأنها شعور الكائن الحي بالافتقاد لشيء معين وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية (مثلا الحاجة للطعام والماء والهواء)، أو سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء والانجاز **(خليفة وعبد الله، 1997 :29).**

تعريف موراي للحاجات النفسية: الحاجات النفسية مصدر للقوة الذاتية والدافعة والموجهة لسلوك الإنسان نحو تحقيق أهداف معينة، كما أنها تتأثر بالبيئة المتغيرة باستمرار.

ويشر كذلك **موراي** إلى أن الإنسان في كل لحظة تدفعه حاجات شتى داخلية وخارجية ومن شان هذه الحاجات بقوتها وأنماطها أن تؤثر في إدراكنا للعالم من حولنا وفيما نفكر فيه من الأشياء والحاجات تتذبذب وتُرتب نفسها في أنماط مختلفة في الأوقات المختلفة وهناك حاجات تؤدي عملها على الدوام بحيث نرى أن الشخص واقعا تحت تأثيرها **(الكنج ،31:2010)**.

ويرى ماسلو بان الحاجة هي ما يُثير الكائن الحي داخليا مما يجعله يعمل على تنظيم مجاله بهدف القيام بنشاط ما لتحقيق مثيرات أو أهداف معينة **(مكي، 125:1995)**

يستنتج من تعريف الحاجات النفسية قاسم مشترك هو الافتقار الجسمي والنفسي يشعر به الفرد ويسعى باستمرار لإشباعه كهدف للتوازن والانتظام في الحياة.

3/ النظريات المفسرة للحاجات النفسية

* **نظرية ايريك فروم (1900- 1980)** :تأثر **إيريك فروم** بشكل أساسي بفكر كل من **كارل ماركس** الاجتماعي و فكر **فرويد** في التحليل النفسي **وهورني** مما أدى به إلى التوسع في مفهوم التحليل النفسي و يرى أن الفرد ككائن في المجتمع له ثقافة يتعامل مع الآخرين باعتمادية متبادلة، ويؤكد **(فروم)** فهم الإنسان لابد أن يبنى على تحليل حاجات الإنسان النابعة في ظروف وجوده فالمجتمع عندما يفرض على الإنسان مطالب تنافي طبيعته فانه يحبطه ويقيده، ويجعله غريبا عن موقفه الإنساني على أساس أن لكل فرد طبيعته البشرية الموروثة، وأن وظيفة الحضارة هي أن تمنحه الفرصة لتحقيق هذه

الطبيعة منتقدا الاتجاه الحتمي الغريزي للسلوك **لفرويد** الذي يركز على الحاجات أو الغرائز الجنسية والعدوانية .

- اهتم بتأثر الخبرات اللاشعورية الاجتماعية ، حيث ذهب ابعد مما توصل إليه فريد في اللاشعور الشخصي .اذ يعمل هذا اللاشعور الاجتماعي على كبت الخبرات والرغبات غير المقبولة اجتماعيا بفضل استخدامه ميكانيزمات اجتماعية ثقافية تشمل اللغة والقوانين والمحرمات، الممنوعات الاجتماعية، هذا اللاشعور يتداخل مع اللاشعور الشخصي والموضوع الأساسي لجميع كتابات فروم هو أن الإنسان يحس بالوحدة والعزلة لأنه انفصل عن الطبيعة وبقية البشر.**(فروم ، 1989: 08،09).**

خلفية نظرية فروم هي أن السمة الأساسية للطبيعة الإنسانية هي مقدرتها على معرفة ذاتها و معرفة ما ليس منها، أو ما هو مختلف عنها وما إن أدرك الإنسان هذه الحقيقة حتى ينعزل عن بقية الكائنات والطبيعة، وهذا الانعزال يفسره فروم انه مكون أساسي للحرية من الناحية الايجابية ومن الناحية السلبية فهو اغتراب .

* **نظرية أبراهام ماسلو:** يعد **أبراهام ماسلو** من رواد القوة الثالثة في علم النفس أي المدرسة الإنسانية بعد المدرستين التحليلية والسلوكية .

-**هرمية الحاجات لدى ماسلو**:افترض **ماسلو** أن حاجاتنا مرتبة ترتيبا هرميا على أساس قوتها و على الرغم من أن جميع الحاجات فطرية، فإن بعضها أقوى من البعض الآخر و كلما انخفضت الحاجة في التنظيم الهرمي كانت أكثر قوة ، وكلما ارتفعت في التنظيم كانت اضعف وكانت مميزة للإنسان بدرجة اكبر والحاجات الدنيا أو الأساسية في التنظيم الهرمي تماثل تلك التي تملكها الحيوانات الدنيا الأخرى ولا يوجد حيوان آخر باستثناء الإنسان يملك الحاجات العليا .

ولقد لخص **ماسلو** الفروق بين الحاجات العليا والحاجات الدنيا عام 1970م فيما يأتي:

1- كلما ارتفعت الحاجة كان ظهورها متأخر في عملية التطور.
2- الحاجات العليا تحدث متأخرة نسبيا في نمو الفرد، وبعض الحاجات العليا لن تظهر حتى يبلغ الإنسان أواسط عمره و قد لا تظهر لديه على الإطلاق .
3- للحاجات العليا علاقة بالبقاء اقل من تلك الحاجات الدنيا وهذه العلاقة غير مباشرة بدرجة اكبر وأقل ارتباطا بالإشباع وهكذا ،فإنها اقل إلحاحا .
4- على الرغم من أن الحاجات العليا لا تتصل اتصالا مباشرا بالبقاء، إلا أن إتباعها مرغوب فيه بدرجة اكبر من إشباع الحاجات الدنيا فإشباع الحاجات العليا يؤدي إلى سعادة أعمق وراحة بال وحياة باطنية أخصب.
5- تتطلب الحاجات العليا شروطا مسبقة أكثر من الحاجات الدنيا تبزغ وحتى تشبع وهي تتطلب ظروفا بيئية أفضل لتؤدي وظيفتها **(جابر،1990: 574)**.

ومع تسلق الفرد لهذا التنظيم الهرمي للحاجات تقل حيوانية وتزداد إنسانية – ويتقدم الشخص من مستوى حاجة إلى المستوى التالي بالإشباع مجموعة الحاجات التي تخص المستوى الأول في التنظيم الهرمي وهذه الحاجات هي:

–**الحاجات الفسيولوجية Physiologicalneeds:** وهي الحاجات التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالبقاء والتي تشارك فيها الحيوانات الأخرى، وتشمل هذه على الحاجة للطعام والماء والجنس والإخراج والنوم – وإذا لم تشبع واحدة من هذه الحاجات الفسيولوجية فإنها تسيطر تامة على حياة الفرد، غير انه فيما يرى **ماسلو:** لقد غالى علم النفس بالتأكيد على أهمية مثل هذه الحاجات في تحديد سلوك الإنسان في المجتمع الحديث و هذه الحاجات يسهل إشباعها– والسؤال الحقيقي الذي أثاره **ماسلو** هو "ماذا يحدث بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية ؟ "حقا إن الإنسان يعيش بالخبز وحده – حيث لا يوجد خبز" . ولكن ماذا

يحدث لرغبات الإنسان حين يتوافر الخبز ويمتلئ بطنه دوما ؟ **(Maslow 1970:38)** وكانت إجابة **ماسلو** أن مجموعة الحاجات عند المستوى الثاني تسيطر عندئذ.

- **حاجات الأمن Safetyneeds:** وتشمل مجموعة من الحاجات المتصلة بالحفاظ على الحالة الراهنة وضمان نوع من النظام والأمان المادي والمعنوي مثل الحاجة إلى الإحساس بالأمن والثبات والنظام والحماية والاعتماد على مصدر مشبع للحاجات، وضغط مثل هذه الحاجات يمكن أن يكون في شكل مخاوف مثل الخوف من المجهول، من الغوص في الفوضى واختلاط الأمور أو الخوف من فقدان التحكم في الظروف المحيطة.

" **وماسلو**" يرى أن هناك ميلا عاما إلى المبالغة في تقدير هذه الحاجات وأن النسبة الغالبة من الناس يبدو أنهم غير قادرين على تجاوز هذا المستوى من الحاجات والدوافع .

فنجد أن الأمن مثلا عند الطفل يتمثل في تواجده في مكان أمن وعند الشاب في تحقيق النجاح والانجاز والتعليم و عند الراشد قد يكون في الحصول على وظيفة ذات دخل مناسب وعند المسن يتضح هذا الشعور ربما بما ادخره في سنين عمره ليحقق لأسرته حياة سعيدة (ا **لقحطاني، 2008: 27)** .

-**حاجات الانتماء و الحب Belonging And Love Need**: الخبرات الشخصية للطفولة تعد بمثابة عامل مهم في تحديد ما إذا كان الطفل سينمي إحساس الانتماء، أو إحساس بالغربة فصدقات سنوات المدرسة الابتدائية تمكن الأطفال من الشعور بالانتماء إلى مجتمع كلما بدأ الأطفال في الاشتراك داخل نشاطات متنوعة في الخبرة والمجتمع والتي تساعد على إدراكهم بأنهم جزء من مجتمع أوسع **(الأشول،1999: 403)**.

ومتى أشبعت الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن إشباعا أساسيا فان الشخص يشعر بالوحدة والخواء ولقد اعتقد **ماسلو** أن الإخفاق في إشباع الحاجات عند هذا المستوى مشكلة أساسية لدى الأمريكيين في العصر الحاضر ويوضح ويشرح الأسباب التي تدفع كثيرا من الناس إلى البحث عن الطب النفسي والمشاركة في جماعات التدريب على الحاسبة، ويضيف **ماسلو** الشخص الذي يمثل هذه الفئة قائلا "أنه مدفوع بجوع لا يشبع للاحتكاك والصداقة الحميمة والانتماء والحاجة" إلى أن يتغلب على المشاعر الشائعة، مشاعر الاغتراب والوحدة والغربة والعزلة التي ساءت نتيجة للحراك ولتحطم الجماعات التقليدية ولبعثرة الأسر، وللفجوة بين الأجيال وللتحضير المستمر والاختفاء والاحتفاء علاقة الوجه للوجه التي سادت القرية **(جابر،1990: 575)** .

- **حاجات تقدير الذات EsteemNeed:** الحاجة للتقدير تسيطر على حياة الفرد إذا ما كان محظوظا بالقدر الكافي بإشباع حاجاته الفسيولوجية وحاجاته إلى الأمن والانتماء والحب .

تظهر الحاجة إلى التقدير والاحترام وهي مقدار ما يحتاج الفرد من اهتمام واحترام، وثقة من الغير نحوه، والشعور بالقوة والجدارة والكفاءة، وبأهميته وبالدور الذي يقوم به فيرغب الفرد أن يشعر بقيمته وأن يكون محترم الغير اي من قبل الآخرين، فاعتبر **ماسلو** أن هناك نوعين من حاجات التقدير حاجة ادني للتقدير، وحاجة أعلى للتقدير الأدنى منها الاحترام من الآخرين، الحاجة، للمكانة للشهرة ، للعظمة، للاعتراف، للاهتمام ، للسمعة، للإعجاب، للكرامة والسيطرة ويتضمن المستوى الأعلى من حاجات التقدير، الحاجة لاحترام الذات، والتي تتضمن الحاجة إلى بعض المشاعر من قبل الثقة، الكفاءة، الانجاز، الإتقان، الاستقلالية والهوية، والوجه السلبي لتلك حاجات يتمثل في الإعداد المتدني بالذات و عقد النقص. **(هويدي، 2011 :260).**

- **تحقيق الذات self actualisation:** إذا أُشبعت الحاجات الدنيا إشباعا مناسبا فان الشخص يصبح في موقف يمكنه من أن يكون احد الأفراد القلائل الذين يحققون ذواتهم، والأصحاء من الناس اشبعوا حاجاتهم الأساسية للأمن والانتماء والحب والاحترام وتقدير الذات وتتوجه دوافعهم في الأساس إلى تحقيق الذات، ويقصد بتحقيق الذات التحقيق المستمر لإمكانيات الفرد وقدراته ومواهبه باعتبار ذلك تحقيقا لرسالة وأداء لها "أو تلبيه الدعوة أو قدر أو مصير أو مهنة " ولمعرفة تامة بطبيعة الشخص وتقبله لها، وكاتجاه لا يتوقف نحو الوحدة والتكامل والتعاون داخل الشخص . **(Maslow, 1968:25)**

* **نظرية هنري موراي:** إن بحوث **موراي** وتدريبه الطبي والبيولوجي قد أسهما في اكتسابه احتراما عميقا مُطرداً لأهمية العوامل الفيزيقية والبيولوجية في السلوك والطبيعية الشخصية للإنسان ومن المؤكد ان **موراي** ليس أول من أكد بشدة على أهمية التحليل الدافعي إلا أن صياغاته من منطلق خلفياته وخبراته التكوينية تميزت بعناصر عديدة ومتغيرات كافية حتى يعكس التعقيد الهائل للدوافع البشرية وينبغي عند تناولنا لنظرية **موراي** في الدافعية أن نبدأ بمناقشة مفهوم الحاجة (need) الذي كان منذ البداية محور تصوراته النظرية .

الحاجة: مركب (تخيل مناسب أو مفهوم فرضي) يمثل قوة في منطقة المخ، قوة تنظيم الإدراك والتفهم، والتعقل، والنزوع بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في اتجاه معين وتستثار أحيانا استشارة مباشرة من جراء عمليات داخلية من نوع معين، ولكن الأكثر شيوعا ان تستثار (في حالة الاستعداد)، بوقوع واحد من تلك الضغوط القليلة التي يغلب أن تكون ذات تأثير (قوى–بيئية) وهكذا تعبر عن نفسها بدفعها الكائن إلى البحث عن أنواع معينة من الضغوط أو إلى تجنب الاصطدام بها أو –إذا ما حدث الصدام– إلى الإصغاء أو الاستجابة إليها وكل حاجة يصحبها نوعيا شعور أو انفعال خاص وتنزع إلى استخدام أساليب معينة لتدعم اتجاههما وهي قد تكون ضعيفة أو قوية مؤقتة أو مستمرة

ولكنها عادة ما تثابر وتؤدى إلى نمط من السلوك الظاهر (أو التخيل) والذي يغير الظروف البادئة بطريقة تكفل للموقف نهاية تهدئ (تسكن أو ترضى) الكائن **(موراي ، 1938 :123)** .

من خلال هذا التعريف نجد أن **موراي** يعتبر مفهوم الحاجة حالة مجردة أو فرضية مرتبطة بالعمليات الفسيولوجية –للمخ، وأن الحاجة إما أن تستشار داخليا أو خارجيا ذات تأثير قوى بيئية و في أي من الحالتين تؤدي إلى نشاط باستمرار حتى بتغير موقف الكائن – البيئة بحيث تقل الحاجة ويصاحب بعض الحاجات انفعالات أو مشاعر خاصة ، وكثير ما ترتبط بأفعال أدائية معينة ذات أثر من أحداث الحالة النهائية المرغوبة ويقرر **موراي** انه يمكن الاستدلال عن وجود الحاجة على أساس:

1-أثر السلوك أو النتيجة النهائية.

2-النمط او الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن .

3-الانتباه الانتقائي أو الاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه.

4-التعبير عن انفعال أو وجدان خاص.

5-التعبير عن الإشباع حيث يتحقق تأثير خاص أو الضيق حيث لا يتحقق ذلك التأثير .**(هول و لندزي،1971: 231)**.

تصنيف الحاجات حسب موراي: بإتباع التعريف العام واستخراج أنماط الحاجات بطريقة استدلالية من منطلق نتائج الدراسات المتعمقة لعدد صغير من المفحوصين توصل **موراي** إلى قائمة مؤقتة تتكون من عشرين حاجة من الحاجات ويشمل الجدول عرضا وتعريفا موجزين للحاجات العشرين .

القائمة رقم (1) توضيحية للحاجات لدى موراي

الحاجة	تعريف موجز
التحقير **Abasement**	الخضوع في سلبية خارجية، تقبل الإيذاء، التأنيب، العقاب، الاستسلام، الادعاء للقدر، التسليم بالخطأ أو المخالفة أو الهزيمة، تأنيب أو تصغير أو تشويه الذات، البحث عن الألم والعقاب والمرض وسوء الحظ والاستمتاع بها.
الانجاز **Achievement**	تحقيق شيء صعب، التحكم في الموضوعات الفيزيقية أو الكائنات البشرية، أو الأفكار وتناولها أو تنظيمها أداء ذلك بأكثر قدر ممكن من السرعة والاستقلالية التغلب على العقبات وتحقيق مستوى مرتفع التفوق على الذات . منافسة الآخرين والتفوق عليهم . زيادة تقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة للمقدرة.
الانتماء **Affiliation**	الاقتراب والاستمتاع بالتعاون أو التبادل مع آخر حليف (آخر يجب الشخص أو يشبهه). - الحصول على إعجاب وحب موضوع مشحون انفعاليا. - التمسك بصديق والاحتفاظ بالولاء له .
العدوان **Aggression**	- التغلب على المعارضة بالقوة. - التأثر للأذى. - مهاجمة أو إيذاء أو قتل أخر. - معارضة آخر بالقوة أو معاقبته.
الاستقلال الذاتي **Self Autonomy**	- الحصول على الحرية والتخلص من المعوقات والانطلاق من الحصار - مقاومة القسر والتقييد. - تحاشي النشاطات التي تفرضها السلطات المسيطرة أو التخلي عنها. - الاستقلال والحرية في التصرف وقفا للدافع. - عدم الارتباط وعدم تحمل المسؤولية . - ادراء العرف.
المضادة **Counteraction**	- السيطرة على الفشل أو مواجهته بالنضال من جديد . - إزالة أثار الإذلال بالعمل المستمر. - التغلب على الضعف وكبت الخوف . - إزالة أثر الخزي بالعمل. - البحث عن العقبات والصعوبات لتذليلها - الاحتفاظ بالكبرياء واحترام الذات في مستوى رفيع.
الدفاعية **Defendence**	- الدفاع عن الذات في مواجهة الأمانة والنقد والتأنيب . - احفاء أو تبرير الإساءة أو الفشل أو الذلة . - تدعيم الأنا.

الانقياد **Abidence**	- الإعجاب بالرئيس، و تأييده. - الثناء أو التكريم أو المدح. - الإدمان في حماسة لتأثر أخر حليف. - الاقتداء بمثل. - الانصياع للعادة.
السيطرة **Dominance**	- تحكم المرء في بيئته البشرية. - التأثر في سلوك الآخرين أو توجيههم بالإيحاء أو بالإغراء أو الاقتناع أو بالأمر. - الثني عن المقصد أو التقيد أو المنع .
العرض **Exhibition**	- إحداث انطباع. - أن يكون المرء مرئيا ومسموعا . - أن يثير الآخرين أو يستشير إعجابهم أو يبهرهم أو يبهجهم أو يصدمهم أو يستثير اهتمامهم أو يسليهم.
تجنب الأذى **Harm Avoidance**	- تجنب الألم و الأذى الجسماني، والمرض والموت. - الهرب من الموقف الخطر. - اتخاذ إجراءات وقائية.
تجنب المذلة **In Favoidance**	- الابتعاد عن المواقف المحرجة أو تجنب الظروف التي قد تودي إلى التصغير. - الازدراء أو السخرية ا وعدم المبالاة من الآخرين. - الكف عن العمل بسبب الخوف من الفشل.
العطف على الآخر **Nurturance**	- التعاطف مع موضوع عاجز أو إرضاء حاجاته . - طفل أو أي موضوع ضعيف أو متعب أو غير قادر تنقصه الخبرة أو عاجز أو مهزوم أو محتقر أو وحيد أو مفهوم أو مضطرب العقل أو مريض. - مساعدة موضوع في خطر. - التغذية والمساعدة والعون والمواساة والحماية والتسيير والتمريض والإبراء.
النظام **Order**	- وضع الأشياء في نظام. - تحقيق النظافة والترتيب والتنظيم والتوازن والدقة والإتقان والأحكام.
اللعب **Playing**	- العمل بقصد اللهو ودون هدف أبعد. - حب الضحك والتنكيت. - البحث عن التحفف الممتع من العناء. - المشاركة في الألعاب والرياضيات والرقص ...
النبذ **Rejection**	- أن يعزل الفرد نفسه عن الموضوع المشحون سلبيا - استبعاد أو إهمال أو طرد أو عدم الاكتراث ... - صد موضوع أو الإعراض عنه.
الإحساس **Sentience**	- البحث عن الانطباعات الحسية والاستمتاع بها.

الجنس **Sex**	- إقامة وتنمية العلاقة الشهوية. - ممارسة الاتصال الجنسي.
الفهم **Understanding**	- توجيه أسئلة عامة أو الإجابة عنها . - الاهتمام بالنظرية والتأمل والصياغة والتحليل والتعميم.
العطف من الآخر **Succorance**	- إرضاء حاجات المرء عن طريق تلقي العون المتعاطف من موضوع حليف. - أن يحصل المرء على التمريض والعون والدعم والاحتضان والحماية والحب والنصح والإرشاد والتسامح والعفو والمواساة. - البقاء ملتصقا بمن يخلص في حمايته . - أن يكون هناك من يقدم له العون دوما.

ومن خلال هذه النظريات المفسرة للحاجات النفسية لعلماء القوة الثالثة لعلم النفس التي ركزت على المنحى الخير والإيجابي للإنسان نلاحظ أن هناك حاجات نفسية تكررت وتواترت لديهم ومنحها القسط الأكبر في تفسيراتهم منها حاجة الأمن –حاجة الانتماء – حاجة الاستقلال – ودافعية الإنجاز والتي نتطرق لها كالآتي .

4/ حاجة الأمن:

يعتبر الأمن النفسي احد الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية حيث تمتد جذوره إلى طفولة المرء، والأم هي مصدر لشعور الطفل بالأمان، ولخبرات الطفولة دور مهم في درجة شعور المرء بالأمن النفسي ، فأمن المرء النفسي يصير مهددا في أي مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية لا طاقة له بها، مما قد يؤدي إلى الاضطراب النفسي، لذلك يعتبر الأمن النفسي ذات المرتبة العليا للإنسان ويتحقق بعد تحقيق حاجاته الدنيا **(جبر، 1985)**.

ويعد الأمن النفسي من المفاهيم الرئيسية في علم النفس، حيث يعد من الحاجات الأساسية التي يعد إشباعها مطلبا رئيسيا لتوافق الفرد، في حين عدم إشباعها يشكل مصدرا لقلقه وسوء توافقه **(حسين، 1989: 306)**.

حيث عرف **ماسلو Maslow** الأمن النفسي بشعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين له مكان بينهم، يدرك أن بيئته صديقة، دور فيها غير محبط، يشعر فيها لندرة الخطر والتهديد والقلق **(حسين، 1987: 106)** .

عرفه **(الحفني،** 1978: 271) الحاجة إلى الأمن، حاجة سيكولوجية والأمن الانفعالي أهم حاجات الأمن و ينبع من شعور الفرد بأنه يستطيع الإبقاء على علاقات مشبعة و متزنة مع الناس ذوي الأهمية الانفعالية في حياته، كما **لزهران** عدة تعاريف للأمن النفسي أبرزها:

" هي الطمأنينة النفسية أو الانفعالية " وهو الأمن الشخصي أو أمن كل فرد على حدة و حالة يكون فيها إشباع الحاجات مضمونا وغير معرض للخطر وهو محرك الفرد لتحقيق أمنه و ترتبط الحاجة إلى الأمن ارتباطا وثيقا بغريزة المحافظة على البقاء " **(زهران، 1989:296)** .

كما أشار **الصنيع** هو سكون النفس وطمأنينتها عند تعرضها لازمة تحمل في ثناياها خطر من الأخطار وكذلك شعور الفرد بالحماية من التعرض للأخطار الاجتماعية والاقتصادية والعسكرية المحيطة به **(سعد ،1999:16).**

وهو كذلك الشعور بالهدوء والسكينة والسلام الروحي، وأن يحيطك الاطمئنان في كل لحظة و بكل جانب من جوانب حياتك **(الحراثي ، 2006)**

يتضح مما سبق أن الشعور بالأمن النفسي من أهم الدعائم التي ترتكز عليها الصحة النفسية يعكس الخلو النسبي من الاضطرابات العصبية أو الذهنية، والطمأنينة من كل الجوانب داخل بيئة تتميز بندرة الخطر والتهديد ذات دعامة شعورية بالانتماء الاجتماعي داخل جماعات متماسكة تمنح القوة والافتخار والتقبل والاستقرار والتطلع إلى حاجات عليا كالتقدير وإثبات الذات السمو والارتقاء إلى حاجات عقلية أو فكرية كالحاجة

إلى الفهم والمعرفة فهذه الديناميكية في ارتقاء الحاجات النفسية للتلاميذ هي كذلك مطلبه من مطالب النمو السوي لذلك فان عدم إشباع حاجة الأمن يجعل الفرد متوترا أو أكثر قلقا اتجاه مواقف الحياة اليومية و يكون اقل مرونة من غيره وأكثر حذرا إذ يكون جامدا مترددا فيستجيب لمواقف الحياة مدفوعا بما يشعر به من مخاوف وعدم الأمن فيكون سلوكه غير فعال و غير منطقي **(العامري، 1999: 3)** .

مؤشرات الأمن النفسي : لخص **ماسلو** أربعة عشرة مؤشرا، اعتبرها دالة على إحساس الفرد بالأمن النفسي وهي :

1. الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم.
2. الشعور بالعالم كوطن والانتماء والمكانة من المجموعة.
3. مشاعر الأمان،وندرة مشاعر التهديد والقلق.
4. إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة، حيث يستطيع العيش بأخوة وصداقة.
5. إدراك البشر بصفتهم الخيرة وَدُودِين وخَيِرين.
6. مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين، حيث التسامح وقلة العدوانية ومشاعر المودة مع الآخرين.
7. اتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.
8. الميل للسعادة والقناعة.
9. مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتقاء الصراع والاستقرار الانفعالي.
10. الميل للانطلاق من خارج الذات، والقدرة على التفاعل العام ومشكلاته بموضوعية دون تمركز حول الذات .
11. تقبل الذات والتسامح معها و تفهم الاندفاعات الشخصية .
12. الرغبة بالامتلاك القوة و الكفاية في مواجهة المشكلات بدلا من الرغبة في السيطرة على الآخرين.

13. الخلو النسبي من الاضطرابات العصبية أو الذهنية وقدرة منظمة في مواجهة الواقع.

14. الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين **(الطهراوي، 2007: 10،11)**.

مظاهر اللاأمن النفسي لدى التلاميذ :أشار **شالز شيفر** و**هوارد ميلمان** أن : التلاميذ الغير آمنين لا يشعرون بالطمأنينة الكافية لكي يغامروا بتعريض أنفسهم للآخرين، إذ تعوزهم الثقة بالذات والاعتماد عليها، ويخيفهم النمو والتعرض للأذى والدخول في مغامرات اجتماعية، كما أنهم مشغولون بمحاولة الشعور بالأمن، وتجنب الإحراج، ويؤدي انشغالهم هذا أن يصبحوا أقل وعيا بما يدور حولهم، وبسبب الاتجاهات القائمة على الخوف، فهم لا يمارسون المهارات الاجتماعية **(عبد المجيد، 2004)**، كما خلص **(عبدالله، 2009)** في دراسة بعنوان إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى تلاميذ الابتدائي على عينة بحث بـ (867) تلميذا أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية لإساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي قدر معامل ارتباط **بيرسون** ب (0.243) عند مستوى الدلالة(0.01). وأن التلميذ الخائف في المدرسة قد يتنازل عن الكثير من حقوقه المدرسية مثل سؤال المعلم كما يريد، أو يحاول الابتعاد عن أعين المعلمين والزملاء ، فيجلس في المقاعد الجانبية أو الخلفية هربا من الأسئلة حتى لا يقع في الحرج وهذا بالطبع يؤثر على مستواه التحصيلي، كما أن التلميذ الخائف لا يستطيع الدفاع عن نفسه، وقد يتعرض له زملاءه أو معلمه بالإهانة أو التجريح مستغلين خوفه وخجله، وعدم قدرته في الدفاع عن نفسه أو شكواهم ، ويترتب على ذلك انخفاض مستوى تمتعه بالصحة النفسية وخلق شخصية ضعيفة لا تقوى على مواجهة المواقف والتحديات **(خزاعله، 1998)**.

ويترتب على عدم الإحساس بالأمن العديد من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية والخوف والقلق والتوتر والحرص الزائد، وانعدام الثقة، والشك في الآخرين ونقص الانتماء والتبعية والتقيد وعدم الحرية، والاعتماد على الآخرين والسلبية والتهرب من المسؤولية وإلقاء التبعية على الآخرين، ولومهم والانزواء والعزلة والأنانية والانتهازية، والعدوان والإحساس بالقهر والظلم والكبت، والكذب والتبرير، والاغتراب، وعدم احترام المواعيد أو المواثيق أو العهود والإحساس باليأس، وكراهية الحياة ومن فيها وقد يقود فقدان الأمن إلى الأفكار الانتحارية والإحساس بالأسى والحزن والاستسلام والنفاق. **(عبد المجيد 2004 : 251).**

5/ حاجة دافعية الانجاز:

لقد اختلف العلماء في ضبط مصطلح الانجاز في بعض الجوانب، حيث استخدم **موراي** الحاجة للإنجاز، بينما استخدم **ماكيلاند** وزملاءه مفهوم الدافعية للإنجاز مع أنهما لا يختلفان عن بعضهما كما قدم **ماكيلاند** وزملاءه إسهامات بالغة الأهمية من خلال الانتقال من تصور محدد بالحاجة للإنجاز إلى تصور وجداني محدد بالتوقع.

فسنستعرض في هذا الجزء بعض التعاريف لدافع الانجاز التي لم نتحدث عنها في جزء النظريات المفسرة للحاجات النفسية و كذا بعض الخصائص التي يتميز بها التلاميذ ذوي الانجاز المرتفع –المنخفض .

تعريف دافع الانجاز: يعرف كل من **فاروق موسى** و**فرنون Vernon** الدافع للانجاز بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط السلوك ويوجهه، وهذا يعتبر من السلوكات المهمة للنجاح في العمل **(بوقصارة، 2008: 17)** ويشير **نيكولز Nicholles** إلى أن سلوك الانجاز سلوك موجه لتنمية أو إظهار قدرة التشخيص العالية، وتجنب إظهار قدرة منخفضة، أي الأشخاص الذين يرغبون في النجاح

في مواقف الانجاز يميلون إلى تجنب الفشل حتى لا يتسمون بقدرة منخفضة ويعرفه **أتكسون**، دافع الانجاز عبارة عن محرك ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق غايته، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوعا معينا من الإشباع في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من التمييز.

- **تعريف جونسون Johnson** :دافعية الانجاز تشير إلى حاجة الفرد للتغلب على العقبات والنضال من اجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي الميل أو النزوع إلى وضع مستويات مرتفعة من الأهداف والعمل بمواظبة ومثابرة مستمرين لتحقيقها **(باهي وشلبي، 1999: 23)**.

- **تعريف ماكليلاند:** حاجة الفرد لأداء مهامه بكفاءة وسرعة وجهد اقل للتوصل إلى نتيجة أفضل ما أنجزه من قبل .

- **كما عرفه زيدان:** بأنه الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط و يوجه السلوك ويعتبر من المكونات الهامة للنجاح **(زيدان،1989: 5)**.

خصائص ذوي دافعية الانجاز المنخفضة :

1- يتجنبون الإقدام على الانجاز خشية الفشل .
2- يرفضون أداء الأعمال التي يشعرون أن قدراتهم على أدائها اقل من الآخرين أو التي تتطلب منهم جهودا ومثابرة.
3- يستسلمون للفشل بسرعة وتتثبط همتهم بسرعة عندما تواجههم عوائق حتى ولو كانت بسيطة.
4- يقبلون على الأعمال السهلة المضمونة النجاح .
5- راضون بما هم عليه ولا يسعون إلى تحسين مستواهم في أي ناحية من نواحي الحياة.

6- عَزو فشلهم إلى أسباب خارجة عن إرادتهم، فالنجاح في وجهة نظرهم حظ أو مصادفة و هم ليسوا من المحظوظين .

ويتفق الكثير من علماء النفس أن الدافعية للانجاز هي سمة ديناميكية في الشخصية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة من مراحل العمر الأخرى وهي من سمات ذات البعدين، فتمتد بين الدافعية نحو تحقيق النجاح والدافعية نحو تجنب الفشل **(المشعان،1993:83)**.

ويتميز ذوي الانجاز المرتفع حسب **Murray** بانه :

1-يحصل على درجة مرتفعة في الدافعية للانجاز .

2-ينجز أشياء صعبة .

3-يتفق أو يفهم ذلك بسرعة واستغلال ما أمكن ذلك.

4-يتغلب على العوائق مهما كانت وأن يتنافس ويتفوق على الآخرين.

5-يبذل الجهود الشاقة المستمرة في سبيل انجاز ما يقوم به .

6-يعمل بمفرده نحو تحقيق هدف بعيد

و**حسب فاروق موسى:** إن ذوي دافعية الانجاز المرتفعة يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح وهم أكثر ميلا للتوصل إلى الحلول في المواقف التي تحتاج حلا لمشكلة ما كما وجد أنهم يميلون إلى احتلال مراكز مرموقة في المجتمع **(الحارثي، 2003:66)**.

يستنتج الباحث من التعاريف المذكورة ما يلي: دافع الانجاز رغبة لتحقيق النجاح بأداء نسق ذو بعد ذاتي في توجيه السلوك للتمييز نحو الارتقاء إلى مستويات مرتفعة لتجنب الفشل .

خصائص التلاميذ ذوي دافعية الانجاز المرتفع: لقد توصل **عارف** إلى أن ذوات الانجاز المرتفع يتميز:

- بالمثابرة
- المغامرة
- الاستقلال
- الثقة بالنفس .
- الإحساس بالمقدرة
- المنافسة .

كما يشير **(موسى، 1982: 40)** أن **كاجاي (1972 , Kagan)** ، توصل إلى أن الأفراد ذوي دافع الانجاز المرتفع يميلون إلى الواقعية في مواقف المغامرة فهم يتجنبون عادة الدخول في مواقف يكونون متأكدين في النجاح فيها ولكنهم على عائد صغير جدا، كما أنهم يتجنبون أيضا المواقف التي يكونون متأكدين إلى حد كبير من فشلهم فيها.

6/ حاجة الانتماء:

حينما يشبع الفرد حاجته الفسيولوجية وحاجاته الأمنية بصفة أساسية وطبيعة تظهر له حاجات وبقبول الآخرين له، وبالصداقة والمودة في نفس الوقت الذي يرغب فيه هو أيضا أن يعطي الصداقة والمودة للآخرين.

يؤكد الباحثون أن الإنسان كائن اجتماعي لذا فهو في حالة سعي دائم الانتماء والارتباط بالآخرين يهدف خفض التوترات الانفعالية التي تعتريه عن الجماعة وتكتشف دلائل واقعية متعددة، إن الانتماء تقوي وتشتد كلما زاد شعوره بالتهديد **(درويش، 124:2005)**

ولا تقصر الحاجة إلى الانتماء على مجرد ميل الفرد إلى الوجود في الجماعة، بل أن قوامها هو شعور الفرد بأنه جزء متكامل يتعاون أفرادها ويتساندون ويهتم بعضهم ببعض وما يُقوى الشعور بالانتماء إلى الجماعة قيام الفرد بعمل يفيدها **(راجح، 1999: 995)**. إذن الحاجة إلى الانتماء هي من أقوى الحاجات النفسية الطبيعية شعور الطفل بانتمائه إلى أسرة أو جماعة معينة وإن الانتماء إلى جماعة الأسرة من الحاجات الأساسية للنمو النفسي والاجتماعي للطفل وخاصة في السنوات الأولى من حياته، فالأسرة هي أول جماعة ينتمي إليها الفرد، فهي التي يقترن اسمها باسمه، وتظل تصاحبه طوال مراحل حياته حتى وأن استقل عنها فيما بعد، ثم تتسع دائرة هذا الانتماء، فينتمي الفرد إلى جماعات أخرى عديدة كجماعة الرفاق والأصدقاء وجماعة المدرسة، وبمرور السنين يدرك الطفل أن الانتماء هو الشيء الذي يلقي تقديرا وأن المودة نحو الآخرين هي التي تجعلهم يرغبون في صداقته ولذلك فهو يتوقع أن يكون جزءا من الجماعة التي يشترك فيها حتى يشعر بالانتماء لا النبذ والاغتراب **(نبيلة،2002: 82)**.

تعريف ومعنى الانتماء حسب القواميس

مُعجم المعاني الجامع. معجم عربي عربي

إِنتمى الطائر ونحوه:ارتفع من موضعه إلى موضع آخر

انتمى إلى الجبل :صعد

انتمى إلى كذا :انتسب

معجم الوسيط

عُرف بانتمائه إلى قبيلة كذا:بانتسابه إليها

علوم النفس علاقة منطقية بين الفرد والصنف الذي يدخل في ما صدقه

انتمي إلى كذا :انتسب واعتزي

Dictionnaire de français Robert

.ينتمي: **Appartient**

من خلال ما ذكر من تعريفات في القواميس للانتماء معظمهم يشتركون لغويا كلمة انتماء: انتساب

إذ أصل الانتماء في اللغة العربية نمى (الشيء) ويقال نميته إلى أبيه أي نسبه إليه، ويقال أنماه إلى جده أي رفع نسبه إليه أي انتسب إليه وهذا يشترط دافع الحب والفخر والسعادة والانتساب إليه كما يولده هذا الانتساب من معاني العزة والشرف **(المعجم الوسيط، 1985: 400)** .

ويعرف الانتماء اصطلاحا: لرواد العلوم الاجتماعية والنفسية كما ذكرهم الباحث في فصل الحاجات النفسية **لماسلو وموراي** بأنها عامل مهم في تحديد ما إذا كان الطفل سينمي إحساس الانتماء أو لإحساس.

فالانتماء يتمثل في الحصول على الحب والعطف والعناية والاهتمام والسند الانفعالي وذلك بواسطة شخص آخر أو أشخاص آخرين.

الانتماء: النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار وينصره والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى **(راتب، 1999 :57).**

وتعرفه **سناء حامد زهران** بأنه شعور يتضمن الحب المتبادل والقبول والارتباط الوثيق بالجماعة ويشبع حاجة الإنسان إلى الارتباط بالآخرين وتوحده معهم ليحظى بالقبول ويشعر بكونه فردا يستحوذ في مكانة متميزة في الوسط الاجتماعي. وتتمثل أوجه

الانتماء في الارتباط الفرد بوطنه الذي يحي فيه وبمن يقيمون في هذا الوطن ويظهر في تبني مجموعة الأفكار والقيم والمعايير التي تميز هذا المجتمع على غيره أما تعريف كلا من **(الدرديري وبدوي ،1998 :58)**.

أن الانتماء ليس سلوكا لذاته وإنما هو طريق متسع للإشباع القائم على الحب الخلاق الذي يتضمن الرعاية المتبادلة ، كما أن الانتماء يعني الارتباط الوثيق بالشيء موضوع الانتماء سواء كان هذا الارتباط بجماعة مباشرة أو مرجعية بهدف تقبل الآخرين والتقبل منهم ، كما أن الانتماء حاجة اجتماعية ودافع وميل لدى الإنسان يهدف إلى تكوين علاقات مع الآخرين.

ويرى **(العسال، 1996 :16)** الانتماء بأنه ارتباط الفرد بأسرته ومدرسته وكليته ووطنه الذي يعيش فيه وإحساسه بالعلاقات القائمة بينهم والتي تقوم على شعوره بمكانته الاجتماعية والالتزام بالقيم والمعايير ونظم الجماعة وتفضيل مصلحة الجماعة على مصلحته الخاصة (الإيثار) والتعاون مع أفراد الجماعة ،الرضا عن الجماعة المحافظة على ممتلكات الجماعة التي ينتمي إليها

أهداف الانتماء :ما يهدف إليه الفرد من انتمائه هو:

- كسب حب واحترام الآخرين.
- تحقيق مركز اجتماعي مرموق.
- تأكيد الفرد لذاته.
- كسب الثقة في النفس.
- الحصول على التقبل والاعتبار.
- الحصول على الاستقرار الانفعالي.
- تحقيق أهدافه في ضوء المعايير السائدة.

- الحصول على التقدير الاجتماعي.
- الحصول على الرضا والفخر.(**عبد العال عبد الله،39:1992)**

7/ حاجة الاستقلالية:

من أهداف التعليم في معظم دول العالم تعليم الطلاب الاعتماد على النفس أو بصورة أدق يكون الحديث دوما عن الاستقلالية نابع من دمقرطة التعليم، وهذا ما تركز عليه المدرسة، كمؤسسة داخل المجتمع تتبنى هذا النهج على رأسها أن التلاميذ والطلاب الذين يلتحقون بالمدارس والجامعات هم أشخاص مستقلون، لكل منهم ميوله وتفرده ومن حقه أن يتمتع بالحرية، فالفرد المستقل هو الإنسان الذي يتحكم بنفسه متحررا من السلطة الخارجية ومن أوامر الآخرين وتدخلاتهم كما يجب أن يتمتع الفرد المستقل بالحرية وبالقدرة على إتباعه نمط معين**(Gibbs, 1979:119)** .

الاستقلالية خاصة ذاتية تعكس التعبير عن أحاسيسه ووجهة نظرته و رؤيته للأمور، وفي حاجة إلى قيادة مصيره بنفسه وهذا ما يلاحظ في مسار نمو الطفل بحيث يسعى مبكرا محاولة الاعتماد على نفسه عند تناول الطعام وعن محاولاته الأولى الوقوف على قدميه فتراه يسقط ويقف ويكرر العملية والقيام بالمجازفة حتى يشعر ويدرك قدرته على إنجاز ذلك والطموح إلى انجازات أخرى بنفسه وما هذه إلا صورة أولية نحو الاستقلالية.

تعريف الاستقلالية: تعريف الاستقلالية حسب القواميس.

معجم اللغة العربية المعاصرة

استقل استقلال .

استقل بالأمر: انفرد بتدبيره.

استقل برأيه: استبد ولم يشترك فيه غيره

- قاموس فرنسي عربي Le Grand Robert
- استقلالية : Autonomie
- استقلالية: Independence

الاستقلالية: هي حق الفرد أن يسير نفسه اعتمادا على قوانينه الخاصة أي اعتمادا على اختياراته وقراراته وما يراه مناسبا لنجاحه .

تعريف الاستقلالية اصطلاحا: لقد أسهم علماء الاجتماع والتربية في إعطاء تعريفات لمصطلح الاستقلالية كل حسب توجهاته واختصاصه ومنها:

– تعريف لـ **(رغدة شريم)**" تعني الاستقلالية أكثر ما تعنيه الحرية في اتخاذ القرارات اليومية في إطار الأسرة ، والاستقلالية الانفعالية في تشكيل علاقات جديدة ، والحرية الشخصية لتحمل مسؤولية الذات في أمور مثل التعلم والمعتقدات السياسية والمهنية المستقبلية **(رغدة شريم،2009: 234)**.

الاستقلالية قدرة مكونة من مجموعة من الحريات المشروطة(Littce,1991 :5).

Littlewood: الاستقلالية القدرة على التفكير والعمل بشكل مستقل في اي موقف.

Holec: قدرة المرء على تحمل مسؤولية التعلم وهي تعني قدرته على اتخاذ القرارات التالية بنفسه تحديد الأهداف، وتحديد محتوى التعلم ونسبة التقدم، ودرجته واختيار الطرق والأساليب التي سوف يتم توظيفها ، ومراقبة إجراءات اكتساب اللغة وتقويم ما تم اكتسابه.

Dam وHiggs: الاستقلالية بأنها جاهزية المرء لتحمل المسؤولية تعلمه في خدمة حاجاته وأهدافه ويستلزم هذا القدرة والرغبة في العمل بشكل استقلالي وفي التعاون مع الآخرين بوصفه كائنا اجتماعيا مسؤولا .(Higgs) بأنها عملية يعمل من خلالها الطالب في مهمة أو نشاط تعليمي وهو إلى حد كبير مستقل عن المدرس الذي يقوم بدور مدير برنامج التعلم، ويتحمل المتعلم تحت هذه الظروف مسؤولية التعلم(**الشويرخ**،167: 168).

يرى(**Boud، 1988: 17**): أن المتعلم لا يمكن أن يكون فعالا في أي نشاط تعليمي إذا لم يكن قادرا على اتخاذ قرارات بنفسه حول ما ينبغي أن يتعلمه و كيف يمكن أن يتحمله فالطالب المعتمد على معلمه لن يكون فعالا في تعلمه مثل المتعلم الذي قام بتطوير استراتيجيات تمكنه من العثور على مصادره التعليمية واستخدامها، إن زيادة المسؤولية الملقاة على عاتق المتعلم في تخطيط الأنشطة التعليمية وتنفيذها سوف يؤدي إلى زيادة الاندماج النشط من طرف المتعلم في عملية التعلم ومن ثم يؤدي إلى الإدارة الفعالة للتعلم .

خصائص التلميذ المستقل: إن التلميذ المستقل هو التلميذ الذي:

- يكون غير تابع للآخرين .
- يقوم بواجباته فرديا وبنجاح .
- يأخذ بعين الاعتبار رغباته وإحسان التصرف .
- له القدرة على البحث عن أو طلب معلومات.
- له دافعية التعلم.
- يفهم التعليمات.
- يعرف القيام بأعمال جماعية وبمفرده.
- يعرف متى يطلب المساعدة.
- مثابر و جريء أي لا يخاف إذا اخطأ.

- معرفته لاستعمال أدواته المدرسية ووضعها تحت تصرفه.
- يتوقع عواقب أفعاله.
- له القدرة على اتخاذ قراراته .
- الاعتماد مع أصدقائه في القسم متبادلة **(Cecile, 2015 :5)**.

أهمية استقلالية التلميذ :الاعتماد على النفس ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تنمية استقلالية التلميذ لجعله قادر على التصرف واتخاذ القرارات المناسبة وبلورة استراتيجيات التفكير حسب كل وضعية ومواقف تعليمية التي يتعرض لها سواء داخل القسم أو خارجه وهذه تتطابق مع غايات البيداغوجيا الفارقة وأهدافها التي تتمثل في محاربة الفشل الدراسي وجعل كل متعلم قادر على اكتساب الحد اللازم من المعرفة والخبرة الملائمين لإمكانياته و الخروج به من بوتقة الفشل وإعادة الثقة لديه وهنا يعدد

(Little ,1991:8) الفوائد التي يمكن جنيها من خلال تنمية الاستقلالية :

أولا : عندما يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه يكون التعلم هادفا وأكثر تركيزا وفعالية مما يؤدي إلى بقاء أثره فترات طويلة .

ثانيا : عندما تقع مسؤولية التعلم على عاتق المتعلم تتلاشى الحواجز بين التعلم والحياة، تلك الحواجز التي دائما تكون حاضرة في أنظمة التعليم التقليدية، وعندما تتلاشى تلك الحواجز لن يجد المتعلم صعوبة كبيرة في تحويل قدرته الاستقلالية إلى جميع جوانب حماية و هذا بدوره يجعل المتعلم أكثر نفعا في المجتمع.

8/ خلاصة:

استخلصنا من التعاريف السابقة الذكر للحاجات النفسية أنها افتقار جسمي ونفسي يشعر به الفرد ويسعى باستمرار لإشباعه بغرض إعادة توازنه ثم تطرقنا إلى ابرز النظريات المفسرة لذلك من **ايريك فروم** وهرمية **ماسلو** إلى قائمة **هنري موراي** مستخلصين من تصنيفاتهم الحاجات المشتركة والأكثر تداولا بينهم تمثلت في الحاجة للأمن والحاجة للانتماء والحاجة للاستقلال ثم الحاجة لدافعية الإنجاز وما يميز ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلك الحاجات.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- **أولا:**الدراسة الاستطلاعية:

- 1/ أهداف الدراسة الاستطلاعية .
- 2/ مكان و زمان إجراءات الدراسة.
- 3/ المعاينة..
- 4/ أدوات الدراسة :

بناء أدوات الدراسة.

مواصفات أدوات الدراسة.

تجريب أدوات الدراسة.

- **ثانيا:** الدراسة الأساسية:

- 1/ منهج الدراسة .
- 2/ مجتمع الدراسة .
- 3/ الحدود الزمنية و المكانية للدراسة.
- 4/ عينة الدراسة الأساسية .
- 5/ تطبيق أدوات الدراسة.
- 6/ الأساليب الإحصائية المستخدمة .

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1/ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تهدف الدراسة إلى:

- بناء واختبار أدوات الدراسة.
- تجريب أدوات الدراسة.
- تحديد الزمان والمكان لضبط برنامج خطوات البحث،وذلك بالتشاور مع الطاقم الإداري وأساتذة مادة الرياضيات بغرض عدم الإخلال، أو المساس بالنظام الدراسي لعينة البحث.

2/ مكان و زمن إجراء الدراسة الاستطلاعية :

تمت الدراسة الاستطلاعية بثانويتين:

- **ثانوية:**يارو عكاشة بسيدي على بوسيدي .
- **ثانوية:**سعيد احمد بعين البرد بتاريخ 08 أكتوبر 2017 إلى نهاية الفصل الأول لذات السنة الدراسية.

3/ المعاينة:

لقد تم اختيار عينة هذه الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة، حيث أجريت عملية سحب عشوائي لثانويتين سابقتا الذكر من بين 48 ثانوية تابعة لولاية سيدي بلعباس .

جدول رقم(2) يوضح عدد تلاميذ العينة الأولية.

الثانوية	عدد الأقسام	التلاميذ		المجموع
		ذكور	إناث	
يارو عكاشة سيدي علي بوسيدي	02	25	46	71
. سعيد احمد عين البرد	02	27	41	68
المجموع	04	52	87	139

4/أدوات الدراسة:

بناء أدوات الدراسة ومواصفاتها: استخدمنا في الدراسة الحالية مجموعتين من الأدوات كل حسب الهدف من استعمالها والتي سنتناولها بالشرح من حيث البناء للأدوات التي تم إعدادها من طرف الباحث و من حيث الوصف للأدوات الجاهزة.

جدول رقم (3) يوضح الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية :

أدوات الفرز	أدوات قياس المتغيرات
- اختيار الذكاء المصور لـ احمد زكي صالح (1978). - – استبيان تشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات من إعداد الباحث . - – استمارة معلومات حول المسار الدراسي، الحالة الصحية و الاجتماعية - و الاقتصادية للتلميذ.	- استبيان الحاجات النفسية من إعداد الباحث . - مقياس مفهوم الذات لـ فاروق عبد الفتاح علي موسى.

- **بناء أدوات الدراسة :**

استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات(إعداد الباحث): قمنا بتصميم هذا الاستبيان الخاص بالكشف عن الصعوبات التي يعاني منها التلميذ في مادة الرياضيات مستوى سنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وذلك بالاستناد إلى عدد من المصادر ومنها:

- مراجعة التراث السيكولوجي وأخص بالذكر كتاب القياس النفسي وتصميم أدواته **(معمرية،2007)**
- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات من إعداد **(الزيات،2000)**.
- الكفاءات المستهدفة من برنامج مادة الرياضيات (الكتاب المدرسي للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا).
- أساتذة مادة الرياضيات للمرحلة الثانوية من التعليم وخاصة أساتذة الرياضيات لشعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

- مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع صعوبات تعلم الرياضيات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة **(العنيزي ورياض، 2000)**، **(المجيدل واليافعي، 2009)**، **(بن يحيى،2009)** و(بلقوميدي،2011) والموضحة في الجدول رقم(4).

جدول رقم (4) يوضح أهم الدراسات السابقة المستند عليها في تصميم استبيان صعوبات تعلم الرياضيات.

	عنوان الدراسة	صاحب الدراسة	الهدف من الدراسة	العينة و أدوات الدراسة	منهج الدراسة	نتائج الدراسة
01	صعوبات تعلم الرياضيات المرحلة الابتدائية.	العنيزي و رياض (2000)	التعرف على صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية	(250) تلميذ و تلميذة. استبانه حول صعوبات تعلم الرياضيات. سجلات كشوف النقاط لرصد درجات التلاميذ في مادة الرياضيات. منهاج الرياضيات.	المنهج الوصفي	– صعوبة إجراء العمليات الأساسية في موضوع الأعداد الطبيعية . – صعوبة تعلم الكسور و العمليات عليها . – صعوبة تعلم الهندسة . – صعوبة تقدير الطول.
02	صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلمات الرياضيات في الابتدائي.	المجيدل و اليافعي (2009)	– التعرف على العوامل المؤثرة في ظهور صعوبات تعلم الرياضيات و سبل تجاوزها. – معرفة تأثير مستوى تأهيل و تدريب المعلمات في التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ.	(183) معلمة. استبانه من إعداد الباحثان لرصد صعوبات تعلم الرياضيات.	المنهج الوصفي التحليلي	– وجود عوامل مدرسية تتسبب بنشوء صعوبات تعلم الرياضيات . – قلة التعاون مع الأسرة . – لغة الأسرة في المنزل .
03	تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم لابتدائي في مدينة الاغواط .	بن يحيى (2009)	–التعرف على نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات . –التعرف على نسب التحصيل الدراسي في مجالات (الأعداد، العمليات الحسابية، القياس، الهندسة، التناسب و حل المشكلات)	(300) تلميذ و تلميذة –اختبار تشخيصي في مادة الرياضيات إعداد الباحث . – اختيار القدرة العقلية من (1–11سنة)لـ فاروق عبد الفتاح موسى	المنهج الوصفي	– نسبة حل مشكلات المسائل هي الأكثر ضعفا.
04	صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي و علاقتها بالخصائص السلوكية و تقدير الذات الأكاديمي.	بالقوميدي (2011)	– التعرف على نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات – الفروق بين الجنسين . – التعرف على العلاقة بين صعوبات تعلم الرياضيات و تقدير الذات الأكاديمي و الفرق بين هذه العينة و عينة العاديين في متغيرات الدراسة.	– 140 تلميذ و تلميذة. – اختبار الذكاء المصور لـ احمد زكي صالح . –اختبار صعوبات تعلم الرياضيات من إعداد الباحث . – مقياس الخصائص السلوكية لفتحي مصطفى الزيات . – مفهوم الذات الأكاديمي لمحمد ديب . – اختيار تحصيلي.	المنهج الوصفي التحليلي	– نسبة انتشار تعلم الرياضيات 34.91 % . – توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات و الخصائص السلوكية بإبعاده على العموم. – توجد فروق بين التلاميذ ذوي الصعوبة و العاديين من حيث متوسط درجاتهم في اختبار تقدير الذات الأكاديمي إجمالا و تفصيلا .

نظرة تحليلية للجدول:من خلال الجدول نلاحظ أن هذه الدراسات اشتركت في قياس متغير صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و تباينت في كيفية التعاطي مع هذا المتغير من حيث الهدف المرجو من ذلك، فدراسة **العنيزي ورياض** هدفت إلى التعرف على صعوبات تعلم الرياضيات، أما دراسة **المجيدل واليافعي** ركزت على العوامل المؤثرة في ظهور صعوبات تعلم الرياضيات وسُبل تجاوزها. في حين **بن يحيى وبلقوميدي** هدفا إلى التعرف على نسبة انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بين تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتباينت هذه الدراسات كذلك من حيث الأدوات والمعايير المستخدمة لفرز وتشخيص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.فدراسة(**العنيزي ورياض)** و **(المجيدل، اليافعي)** استخدموا استبيان رصد صعوبات تعلم الرياضيات من إعدادهم، إلا أن دراستا **بن يحيى** و**بلقوميدي** استخدما اختبارات ومقاييس تمثلت في مقياس الذكاء، مقياس الخصائص السلوكية ، بالإضافة إلى اختبارات تحصيلية من إعدادهما .

ورغم اختلاف الدراسات السابقة والمقاييس المتاحة استخلصنا أنها تكشف عن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بطرق ومعايير مختلفة وذلك لاختلاف التلاميذ من حيث النمو والمرحلة التربوية.فالدراسة الحالية تبحث عن صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية.وجدنا انه لا مفر من تصميم استبيان جديد يفي بغرض تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا. لذلك إتباعنا الخطوات التالية:

– **خطوات تصميم استبيان صعوبات تعلم الرياضيات:** استنادا لما سبق من مقاييس ودراسات مر تصميم هذا الاستبيان على الخطوات التالية:

- **تعيين الخاصية المراد قياسها:** وهي صعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.
- **تحديد الهدف:** إن الهدف من هذا الاستبيان هو الكشف عن أهم صعوبات تعلم الرياضيات.
- **تحليل الخاصية إلى وقائع سلوكية:**لقد تم تحليل الخاصية إلى بنود وذلك بالرجوع إلى كتاب الرياضيات للسنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذي يحتوي على برنامج موزع من ثمانية أبواب:
- بابان (02) لميدان الأعداد .
- بابان (02) لميدان الدوال .
- باب واحد (01) لميدان المعادلات و المتراحجات و الإحصاء.
- ثلاثة أبواب (03) لميدان الهندسة.

ومن خلال ذلك تم رصد قائمة بـ 69 صعوبة (بند) تغطي الكفاءات المستهدفة لبرنامج الرياضيات للمستوى المستهدف، تم عرضها على أساتذة الرياضيات بتعليمات تتمثل فيما يلي:

*هل تشكل صعوبة بين أوساط الطلبة ؟

*سلامة العبارة لغويا .

*إضافة صعوبات لم تتناولها القائمة .**انظر ملحق رقم (4)**

وعن كيفية تطبيق القائمة بعد نسخها تم توزيعها على أساتذة الرياضيات لثانوية سيدي علي بوسيدي وثانوية عين البرد المقدر عددهم بسبعة(07) أساتذة وقد استرجعت

بعد أسبوع لاستخلاص النتائج من المعلومات المقدمة والوقوف على الرأي الجامع من أجل حصر أهم صعوبات تعلم الرياضيات للتلاميذ فكانت كالتالي:

اتفاق جميع الأساتذة على أن القائمة تغطي البرنامج مع ملاحظة أن هناك بنود تقيس نفس الصعوبة إلا أنها مجزأة بداعي تحليل المهارة، ومن خلال ذلك تم دمج بعض البنود لها نفس خاصية القياس المستهدف وفي نفس المجال مثل عموميات على الدوال والدوال المرجعية في مجال واحد والهندسة الفضائية، الهندسة المستوية والحساب الإشعاعي والهندسة التحليلية في مجال واحد فأصبحت بالنسبة للأولى مجال الدوال والثانية مجال الهندسة ، فتنتج عن ذلك تقلص عدد البنود من 69 إلى 25 بندا مع الأخذ بعين الاعتبار أوزان العبارات داخل المجالات المستهدفة كما هي في برنامج الرياضيات حسب الجدول التالي :

جدول رقم (5) يوضح أوزان العبارات

الرقم	الكفاءات المستهدفة(المجال)	عدد البنود	النسبة المؤوية
01	الأعداد والحساب	25/3	%12
02	الترتيب، المجال، القيمة المطلقة	25/6	%24
03	الدوال	25/3	%12
04	المعادلات والمتراجحات	25/3	%12
05	الإحصاء	25/2	%08
06	الهندسة	28/8	%32
المجـــمـــوع		25/25	%100

- **إعداد الصورة الأولية للاستبيان:** من خلال رصد أهم صعوبات تعلم الرياضيات بأوزانها صُمِمَ الاستبيان في صورته الأولية، حيث تكون من 25 بندا موزعة على 06 مجالات (أبعاد) في انتظار عرضها على المحكمين. **انظر المحلق رقم(5).**
- وبعدها تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على نفس أساتذة الرياضيات لإبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم النهائية حول بنود الاستبيان، قد أسفر على النتائج التالية.

جدول رقم (6) يوضح نتائج المحكمين لاستبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات

عدد المحكمين	عدد البنود	عدد البنود المقبولة	نسبة الاتفاق
07	**25**	**24**	**%96**

يتضح من الجدول رقم (**6**)أن **بندًا واحد** لم يتفق عليه الأساتذة من مجموع 25 بند وهو البند رقم 06 الدال على صعوبة إيجاد الجذر التربيعي بطريقة هيرون**Héron** وبالتالي أصبح عدد بنود الاستبيان 24 بندا وهو ما يشكل الصورة النهائية لاستبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات مستوى السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا .**انظر الملحق رقم (07)**

وصف الاستبيان:يحتوي الاستبيان على 24 بند موزعة على (06) أبعاد فرعية("الأعداد والحساب"، "الترتيب، المجالات، القيمة المطلقة"، "الدوال"، "المعادلات والمتراجحات""الإحصاء"، "الهندسة") . يلي كل بند ثلاثة بدائل تأخذ القيم (0)، (1)، (2) على الترتيب بحيث تعطى الدرجة (0)لاتنطبق، درجة (1) تنطبق أحيانا، والدرجة (2) تنطبق و بالتالي تكون أعلى درجة يتحصل عليها الطالب (48) وأدناها (0) درجة .

- **المستوى المعياري للاستبيان**:استخدم الباحث الدرجة الحَدِية كوسيلة لتحديد المستويات المعيارية للاختبارات والمقاييس وخصوصا في المقاييس النفسية إذ يمكن حساب درجة الحدية بالمعادلة التالية:

- **الدرجة الحدية= مجموع درجات مقياس التقدير× عدد فقرات المقياس/ عدد درجات مقياس التقدير**

تطبيق :الدرجة الحدية للاستبيان الحالي :$\frac{3}{3} \times 24 = 24$

- الدرجة (24) تعتبر الدرجة الفاصلة في وجود صعوبات تعلم الرياضيات من عدمها لدى الطلبة.
- أي 24درجة **فما فوق** وجود صعوبة تعلم الرياضيات.
- **اقل من** 24 درجة عدم وجود صعوبة تعلم الرياضيات.

استبيان الحاجات النفسية: مر إعداد استبيان الحاجات النفسية المستخدم في الدراسة الحالية بالمراحل التالية.

- **المرحلة الأولى:** الاطلاع على الدراسات السابقة منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي :

الدراسات السابقة:الجدول رقم (7) يوضح ذلك :

الجدول رقم (07) يوضح أهم الدراسات التي ارتكز عليها بناء الاستبيان.

	عنوان الدراسة	صاحب الدراسة	الهدف من الدراسة	العينة و الأدوات	المنهاج	النتائج
1	الحاجات النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا و علاقتها بأساليب المعاملة الوالدية .	هدى عابدين حامد الدردري (2000)	- البحث العلاقة من الحاجات النفسية للمتأخرين دراسيا و الأساليب المعاملة الوالدية و المستوى الاقتصادي والاجتماعي	-122 تلميذ - مقياس الحاجات النفسية لـ أسماء سردي و أماني عبد المقصود	الوصفي ألارتباطي	-تتسم الحاجات النفسية لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بالارتفاع بدرجة دالة إحصائيا.
2	فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الانتماء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .	مصطفى علي رمضان مظلوم و تحية محمد احمد عبد العال 2012	-إيجاد برنامج إرشادي لتنمية حاجة الانتماء لتلاميذ المرحلة الابتدائية .	-350 تلميذا مقياس -الانتماء للأطفال من إعداد الباحثان	الشبه تجريبي -الوصفي	-فاعلية استخدام البرنامج الإرشادي في تنمية حاجة الانتماء.
3	الحاجات النفسية و مفهوم الذات و علاقتها بمستوى الطموح لدى جامعة الأزهر.	علاء سمير موسى القطناني 2011	- البحث عن العلاقة بين الحاجات النفسية و مفهوم الذات بمستوى الطموح .	-530 طالبا و طالبة. - مقياس الحاجات النفسية Dice et Ryan	الوصفي	- وجود علاقة في الحاجة للانتماء بمستوى الطموح . - لا يوجد تأثير دال إحصائيا بين مفهوم الذات منخفض – مرتفع و الحاجة للاستقلالية و الاكتفاء و الانتماء .

بالنسبة لمقاييس الحاجات النفسية التي أمكن الاستفادة والاسترشاد بها في بناء الاستبيان الحالي فكان من أهمها:

- **استبيان(Deci et Rayan, 1991)** تعريب وتقنين**(محمد عليان،2005)**
- يتكون الاستبيان من 27 فقرة موزعة على 03 أبعاد :
- بعد الاستقلالية بـ 09 فقرات .
- بعد الانتماء بـ 10 فقرات .
- بعد الكفاءة بـ 08 فقرات.
- **قائمة مقاييس الحاجات النفسية (عوض، 2000)**: تحتوي على 93 فقرة مقسمة على 05 أبعاد :
- حاجة الأمن بـ 20 فقرة .
- التقدير الاجتماعي بـ 20 فقرة .
- تقدير الذات بـ 20 فقرة .
- حاجة الانتماء بـ 18 فقرة .
- حاجة المعرفة بـ 15 فقرة .
- مقياس الحاجات النفسية لـ**(سردي وعبد المقصود،2001)**. والذي يشمل على الأبعاد التالية:الكفاءة، الاستقلالية، للانتماء.
- **مقياس الأمن النفسي لـ (شادية التل،1994)**
- مقياس الحاجات النفسية لـ **(كبيسي،1991)** ويشمل الأبعاد التالية:الأمن،تقدير الآخرين،تقدير الذات،تقدير التفوق والنجاح، الاستقلال، تقدير الواقعية وتقدير التوجيه.
- **مقياس الحاجات النفسية لـ ماسلو.**

- من خلال تحليلنا لما ذكر من الدراسات السابقة والمقاييس المتاحة للباحث أن بعضها اعتمد على عدة أبعاد كمقياس **عوض، سردي** و**محمد عليان** والبعض الآخر استخدم بُعد واحد فقط كمقياس **ماسلو** للشعور بالأمن ومقياس **شادية تل** للأمن النفسي، فتبين أنها تقيس نسبيا الحاجات النفسية لتلاميذ الفئة العادية بمختلف مستوياتها العمرية والدراسية، ولا يوجد في حدود عِلمنا مقياس يقيس الحاجات النفسية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات مستوى أولى ثانوي، الأمر الذي يجعل من بناء استبيان يناسب هذه الفئة غاية لابد من تحقيقها، فركزنا على استخلاص أربع (04) أبعاد،ظهرت بشكل متكرر ومتواتر في جل المقاييس المتاحة لنا فتمثلت في:حاجة الأمن،حاجة الانتماء،حاجة الاستقلال،حاجة دافعية الانجاز.ولكل بُعد خصصنا له عشرة (10) فقرات فتشكل الاستبيان في صورته الأولية.**انظر الملحق رقم (08).**
- **المرحلة الثانية:** تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من الخبراء مختصين من أساتذة تابعين لجامعة سعيدة وجامعة سيدي بلعباس **الملحق رقم (7)** يوضح أعضاء لجنة التحكيم وذلك بغرض تحسين الصورة الأولية للاستبيان من حيث:

– البنود تقيس أولا تقيس داخل البُعد وداخل الاستبيان كُله:

– سلامة الصياغة اللغوية.

– ايجابية أو سلبية البنود .

ومن خلال ذلك أعتبر المحكمون أن البنود تقيس ما وضع لقياسه بنسبة 88.5%مع التحفظات من حيث الصياغة اللغوية و تَرسيم ايجابية وسلبية البنود. وفقاً لما يلي:

جدول رقم (8) يوضح أهم التعديلات

رقم البند	البند في الصياغة الأولية	البند مع التعديل
03	ما أكثر الضغوط التي أتعرض لها في الثانوية.	اشعر بالضغط في الدراسة.
16	يسال أصدقائي عني عندما أغيب في الدراسة.	إذا غاب أحد زملائي أسأل عنه.
22	لا أوافق على قرار أصدقائي إن كنت غير متفق معهم.	هل توافق على قرارات أصدقائك إن كنت غير متفق معهم.
31	لا تؤهلني قدراتي على انجاز التمارين الصعبة.	اشعر أن قدراتي تؤهلني لإنجاز التمارين الصعبة.
34	ليس لي القدرة على إكمال دراستي في المستقبل.	أشعر أن أساتذتي لا يقدرون عملي.

- **المرحلة الثالثة:** ضبط طريقة تصحيح الاستبيان.

الاستبيان في صورته النهائية متكون من 40 بندا محتواه في 04 أبعاد تعطى خيارات الإجابة(نعم، أحيانا، لا) الدرجات على التوالي 3-2-1 في حالة البند الموجب والعكس 1_2_3 في حالة البند السالب.

جدول (9) يوضح أرقام البنود الموجبة و السالبة لاستبيان الحاجات النفسية:

الأبعاد	نوع البند	أرقام البنود
حاجة الأمن	موجب	01،02،04،05،10
	سالب	03،06،07،08،09
حاجة الانتماء	موجب	11،13،16،17،18،19
	سالب	12،14،15،20
حاجة الاستقلال	موجب	21،22،28
	سالب	23،24،25،26،27،29،30
حاجة دافعية الإنجاز	موجب	31،32،33،36،37،38،39
	سالب	34،35،40

- تتراوح الدرجات هذا الاستبيان بين (40) درجة كأدنى حد و(120) درجة التي تمثل أعلى درجة يمكن الحصول عليها.
- تتراوح الدرجات بُعد حاجة الأمن بين درجة واحدة كحد أدنى وثلاثون درجة كحد أعلى.
- تتراوح الدرجات بُعد الحاجة إلى الانتماء بين درجة واحدة كحد أدنى وثلاثون درجة كحد أعلى.
- تتراوح الدرجات بُعد الحاجة إلى الاستقلال بين درجة واحدة كحد أدنى وثلاثون درجة كحد أعلى.
- تتراوح الدرجات بُعد دافعية الانجاز بين درجة واحدة كحد أدنى وثلاثون درجة كحد أعلى.

استمارة المعلومات (إعداد الباحث):قمنا ببناء استمارة المعلومات والتي استندت على بطاقة التقويم والمتابعة الرسمية لتلميذ وتشمل:

– بيانات عن التلميذ (الاسم و اللقب ، تاريخ الميلاد، مهنة الأب والأم ، القسم).

– نتائج التلميذ في مادة الرياضيات و احتوت على :

–معدل الفصل الأول و الثاني لمادة الرياضيات.

–الحالة الصحية للتلميذ من حيث:

– الإعاقات الحركية أو الحسية.

– الأمراض المزمنة.

- الحالة الاجتماعية و الاقتصادية للتلميذ:

– يتيم .

– حالة طلاق.

– المستوى المعيشي. **انظر المُلحق رقـم (11) لإستمارة المعلومات.**

- **مواصفات أدوات الدراسة :**

- **اختبار الذكاء المصور**: من إعداد **احمد زكي صالح**. يعتبر من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قياس القدرة على إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حالة التشخيص الأولي، فهو اختبار لقياس القدرة العَامة للأفراد.

استخدامنا هذا الاختبار من أجل تصنيف طلاب السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا حسب مستوى الذكاء بغرض تطبيق مِحك التباعد بين الذكاء والتحصيل.

مكونات الاختبار: يتكون الاختبار من كراسة تحتوي على:

– تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص.

– تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص.

– **ثبات و صدق الاختبار.** لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عالية إذ تراوحت معاملات الثبات بين(0.75 و 0.85). كما تأكد أيضا صدقه سواء عن طريق ارتباطه بغيره من الاختبارات العقلية المكونة من ثمانية عشرة (18) اختبارا أو عن طريق التحليل العاملي وُجد أن اختبار الذكاء المصور مشبع بعامل قدرهـ 0.48.

– **نظام التصحيح.** بعد انتهاء التلميذ من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار، يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة عنه. ثم يحسب لكل سؤال صحيح إجابة التلميذ (1) درجة والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0). ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاصة بالطالب وهي مرفقة بهذه الكراسة. ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للطالب لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها في هذا الاختبار .

– **حساب نسبة الذكاء .** بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها التلميذ ، نذهب لقائمة المعيار الثلاثي للاختبار لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء . **انظر ملحق رقم (12).**

- **مقياس مفهوم الذات:** استخدمنا مقياس مفهوم الذات للأطفال (من10_17الى سنة) لـ **فاروق علي موسى وفاتن فاروق موسى**(2004). **انظر الملحق رقم (13).**

وصف المقياس: يتكون المقياس من (80) عبارة موزعة على ستة(06) أبعاد موضحة كالأتي:

- السلوك بـ 18 عبارة.
- المنزلة العقلية و المدرسية بـ 18 عبارة .
- المظهر الجسمي بـ 12 عبارة .
- القلق بـ 12 عبارة.

- الشعبية بـ 12 عبارة.
- السعادة والرضاب09 عبارات.

جدول رقم(10) يوضح أرقام العبارات التي تقيس أبعاد المقياس.

البعـد	الأرقـام					
السلوك 18 فقرة	13-12-4	25-22-14	34-32-31	52-48-35	67-64-57	80-78-72
المنزلة العقلية و المدرسية 18 فقرة	9-7-5	16-12-11	26-21-17	33-30-27	53-49-42	70-66-57
المظهر الجسمي 12 فقرة	27-15-8	49-41-29	55-54	60-57	63	73
القلق 12 فقرة	7-6	10-8	28-20	40-37	55-44	79-74
الشعبية 12فقرة	3-1	33-11	46-40	51-49	58-57	77-69
السعادة و الرضا 9 فقرات	8-2	38-36	43-39	50	52	49

الخصائص السيكومترية للمقياس:

الثبات:استخدم الباحثان طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات المقياس حسب الجنس والفئة الفرعية من الرابعة ابتدائي إلى الثالثة ثانوي على عينة قدرت بـ 1183 تلميذا وتلميذة.

جدول رقم (11) يوضح ثبات مقياس مفهوم الذات

النوع	العدد	الانحراف المعياري	معامل الثبات
بنات	600	10.91	0.84**
بنون	583	10.42	0.80**
بنات + بنون	1183	10.67	0.83**

- ** دالة عند مستوى 0.01

الصدق:استخدم الباحثان صدق المُحكمين والصدق المِحكي بإختبار تقدير الذات للأطفال وحسب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في المقياس فوُجدا (0.74).

تصحيح المقياس:مفتاح تقدير الدرجات يتكون من ورقتين تحتوي الورقة الأولى أرقام الفقرات من(1) إلى (40) وتحتوي الورقة الثانية أرقام الفقرات من (41) إلى (80). يوجد على يسار كل رقم الكلمة التي إذا عينها التلميذ برسم دائرة حولها يعطى درجة واحدة. ويوجد على يسار الكلمات جزء مظلل يقابل تماما الجزء الذي يعين فيه التلميذ إجابته بحيث إذا وضعت الورقة المفتاح على صفحة العبارات ينطبق الجزء المظلل من المفتاح على مواضع الإجابات.يجرى تقدير الدرجات بوضع علامة (✓) بلون مخالف للون الإجابات على إجابة التلميذ إذا كانت تماثل الإجابة المدونة على المفتاح.يحصى عدد العلامات ويدون في مكانه على الغلاف. مجموع درجات التلميذ في صفحتي المقياس هو درجة في المقياس ككل ،أي درجته في مفهوم الذات، مع ملاحظة أن المفتاح يتضمن الإجابات التي تدل على مفهوم الذات الموجب ،أي كلما ارتفعت الدرجة كان صاحبها لديه مفهوم الذات موجب مرتفع .**(فاروق، 09:2004).**

جدول رقم (12) يوضح الإجابات التي تعطي كل منها درجة واحدة .

الرقم	الإجابة	الرقم	الإجابة	الرقم	الإجابة	الرقم	الإجابة
1	لا	21	نعم	41	نعم	61	لا
2	نعم	22	لا	42	نعم	62	لا
3	لا	23	نعم	43	لا	63	نعم
4	لا	24	نعم	44	نعم	64	لا
5	نعم	25	لا	45	لا	65	لا
6	لا	26	لا	46	لا	66	لا
7	لا	27	نعم	47	لا	67	نعم
8	لا	28	لا	48	لا	68	لا
9	نعم	29	نعم	49	نعم	69	نعم
10	لا	30	نعم	50	لا	70	نعم
11	لا	31	لا	51	نعم	71	لا
12	نعم	32	لا	52	نعم	72	نعم
13	لا	33	نعم	53	لا	73	نعم
14	لا	34	لا	54	نعم	74	لا
15	نعم	35	نعم	55	نعم	75	لا
16	نعم	36	نعم	56	لا	76	نعم
17	نعم	37	لا	57	نعم	77	لا
18	لا	38	لا	58	لا	78	لا
19	نعم	39	نعم	59	لا	79	لا
20	لا	40	لا	60	نعم	80	نعم

زمن التطبيق:لا يوجد زمن محدد للتطبيق لكن وجد ان التلميذ ينتهون من الإجابة على كل عبارات المقياس في زمن يمتد من 15 الى 25 دقيقة.

مما سبق يتضح أن مقياس مفهوم الذات للأطفال يتمتع بقدر من الثبات والصدق مرتفع في البيئة المصرية لهذا اضطربنا لإعادة حساب خصائصه السيكومترية في البيئة

المحلية الجزائرية.ومن مبررات اختيار هذا المقياس انه تم تقنينه على تلاميذ السنة أولى ثانوي وهي الفئة العُمرية والدراسية المستهدفة للدراسة الحالية.

تجريب أدوات الدراسة على العينة الاستطلاعية : إن الغرض من تجريب أدوات الدراسة هو فرز و اختيار العينة الاستطلاعية الفعلية و حساب مؤشرات الصدق و الثبات لأدوات الدراسة .

قُمنا بتطبيق أدوات الدراسة وذلك حسب البرنامج المسطر للتدخل مع الأساتذة والتلاميذ، وكُنا في بداية اللقاء مع كل مجموعة من أفراد العينة نقوم بشرح الغرض من البحث و كيفية الإجابة مع عدم ترك أي سؤال بدون إجابة، مؤكدين لهم سرية المعلومات فتمت كالآتي:

أولا:أدوات فرز العينة:تم اختيار العينة الاستطلاعية باستخدام المعايير التالية :

1-استمارة المعلومات: بعد جمع نسخ استمارات المعلومات من مستشاري التوجيه و الإرشاد و مشرفي التربية للعينة الاستطلاعية الأولية لـ 139 تلميذاا.

- تم أخذ التلاميذ الذين تحصلوا على معدل في الفصلين الأول والثاني للسنة الدراسية 2016_2017 اقل من 20/09.ولهم نتائج سابقة في المتوسط بدرجات منخفضة في الرياضيات وهذا للتأكد من استمرارية المشكلة، وقد بلغ عدد التلاميذ الذين تتوفر فيهم هذا الشرط 72 تلميذا من 139 تلميذا.
- تم استبعاد ذوي الإعاقات، الحالات الاجتماعية والاقتصادية والذين لا ينتمون لنفس الفئة العمرية، وقد بلغ عددهم 23 من 72تلميذا.

2-اختبار الذكاء المصور لـ احمد زكي صالح: بعدما تم فرز واختيار (49) تلميذا من (139) تلميذا تابع للعينة الاستطلاعية الأولية أي استبعاد 90 تلميذا بواسطة استمارة المعلومات ممن تتوفر فيهم شروط الاستبعاد من معدل اقل أو يساوي 09 من 20 ، و الحالات

الصحية و الاجتماعية و الاقتصادية . فبدأ الباحث بتطبيق هذا الاختبار حتى يتمكن من استبعاد ذوي الذكاء المنخفض حسب التعريف النظري لفئة ذوي صعوبات التعلم فكانت كالتالي:تسجيل أسماء التلاميذ على كراسة الاختبار مع بياناتهم و توزيعها عليهم حسب رزنامة التوقيت المتفق عليه مسبقا مع إدارة كل ثانوية و كانت بداية التدخل دائما بالعمل على خفض التوتر بشرح دواعي إجراء الاختبار انه يستعمل للغرض البحثي فقط ثم الانتقال بِحَثِ التلاميذ على الالتزام بتعليمات تنفيذ الاختبار منها العمل بسرعة و دقة و عدم تضييع الوقت في السؤال الواحد ، فالوقت المسموح للإجابة عن (60) سؤالا هو (15) دقيقة فقط مع شرح ذلك لـ بالأمثلة المعطاة ، فعند التأكد بأن الجميع استوعب إجراءات التنفيذ أعطيت إشارة البَدأ حتى انقضاء المدة المحددة لذلك. بعدها تم التأكد من جمع جميع نسخ الاختبار للشروع في استغلال المعطيات و النتائج لحساب نسبة ذكاء التلاميذ و ذلك بالرجوع إلى جدول المعايير و مقارنتها بالدرجة الخام ، بالأخذ بعين الاعتبار عمر التلميذ .

أفرزت النتائج عن استبعاد تلميذة واحدة من بين (49) تلميذا ذكاؤها اقل من 90 درجة .

3- استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات:بعدما تم استبعاد في المرحلة السابقة من فرز عينة الاستطلاع تلميذة واحدة ذكاؤها دون المتوسط. وللتحقق من وجود صعوبات تعلم في مادة الرياضيات من خلال تطبيق استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات. حدد درجة (24) فما فوق كحد أدنى لتوفر صعوبات التعلم عند التلميذ. أسفرت النتائج عن استبعاد (11) تلميذا تحصلوا على اقل من (24) درجة في الاستبيان من بين (48) تلميذا. وبتطبيق هذه المعايير مكن الباحث من اختيار و فرز(37) تلميذا يدرسون في السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

جدول رقم (13) يوضح مراحل فرز العينة الاستطلاعية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات

	عينة الدراسة الاستطلاعية الأولية				استمارة معلومات:											
					التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض في الرياضيات اقل من 20/09			– الإعاقات. – الحالات الاجتماعية والاقتصادية – لا ينتمون لنفس الفئة العمرية			ذوي الذكاء المنخفض			التلاميذ الذين تحصلوا على درجة24 فما فوق في مقياس صعوبات تعلم الرياضيات		
رقم	الثانوية	عدد الطلاب	عدد الطالبات	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
1	ياروعكاشة سيدي علي بوسيدي	25	46	71	11	21	32	07	04	11	00	01	01	02	04	06
2	سعيد احمد عين البرد	27	41	68	15	25	40	07	05	12	00	00	00	01	04	05
المجمـــوع		52	87	139	26	46	72	14	09	23	00	01	01	03	08	11

ثانيا : حساب مؤشرات الصدق و الثبات لأدوات البحث :

1-اختبار الذكاء المصور لـ احمد زكي صالح:

تم حساب **ثبات** الاختبار عن طريق إعادة الاختبار على نفس العينة من التلاميذ بعد 10 أيام من التطبيق الأول، فكان حساب معامل الثبات بواسطة معادلة ***سبيرمان براون*** فقدر (0.89).

وللتحقق من **صدق** الاختبار تم استخراج دلالات الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات بلغت قيمته (0.94) .

من خلال هذه المؤشرات يتضح أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومترية عالية مما يسمح بتطبيقه في الدراسة الأساسية .

2- استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات

قمنا بتوزيع نسخ الاستبيان على الأساتذة عليهم أسماء 48 طالبا متوسطي ومرتفعي الذكاء. لان الأستاذ هو أعرف الناس والخبير في مجال اختصاصه مع توضيح المطلوب منه بقراءة التعليمات قبل التقدير.

بعد أسبوع تم استرجاع كل النسخ من الأساتذة ، ثم قمنا بتفريغ تلك البيانات وتصحيحها كمايلي: إعطاء درجة (2) عن كل تقدير نعم و درجة (1) عن كل تقدير أحيانا و درجة (0) عن كل تقدير لا ، ثم تجمع الدرجات و تقارن بالدرجة الحدية المقدرة ب 24 للحكم على وجود الصعوبة أو لا.وللتأكد من **صدق** الاستبيان قمنا بحساب معامل الاتساق الداخلي عن طريق معامل الارتباط **لبيرسون** بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية(المجالات).

الجدول رقم(14) يوضح معامل الارتباط بين درجة البُعد و الدرجة الكلية لاستبيان صعوبات تعلم الرياضيات .

الأبعاد – الدرجة الكلية	الأعداد و الحساب	الترتيب المجالات القيمة المطلقة	الدوال	المعادلات و المتراجحات	الإحصاء	الهندسة
معامل الارتباط Pearson	0.85**	0.90**	0.68**	0.79**	0.69**	0.58**

- **مستوى الدلالة عند 0.01

ثُم تَم حساب معامل **ثبات آلفاكرونياخ** حيث بلغ **0.57**.

من هذه المؤشرات يتضح قابلية استخدام الاستبيان في الدراسة الأساسية .

3- مقياس مفهوم الذات :تم تجريب مقياس مفهوم الذات على عينة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات المقدرة بـ 37 تلميذا و تلميذة، قمنا بشرح التعليمات ومثالين عن الإجابة المدونة في الصفحة الأولى للمقياس، وعدم ترك أي سؤال دون إجابة .

وبعد الانتهاء مباشرة تم جمع النسخ مع توزيع مقياس آخر لتقدير الذات من إعداد **موريس روسنبورغ** وبنفس الطريقة تم تهيئة التلاميذ للإجابة **انظر مقياس تقدير الذات في الملحق رقم (14)**. بعد تفريغ النتائج تم استغلال ذلك في إعادة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات في البيئة المحلية.

بالنسبة **لصدق** الأداة اخترنا الصدق المرتبط بالمحك وهو مقياس موضوعي مستقل عن الاختبار، نقيس به صدق الاختبار أو هو ميزان نحدد به مدى صلاحية الاختبار ويعتبر الصدق المرتبط بالمحك من أفضل طرق دراسة الصِدق ذلك أن المِحكات التي

تمثل الاستعداد أو الخاصية في الواقع الخارجي تعتبر أفضل ميزان لتقدير مدى صدق الاختبار (**مقدم، 147:2001**). فقمنا بتطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية المذكورة أعلاه. فكانت النتائج كالآتي من خلال مخرجات جدول الارتباط **Spss** بين المقياسين ان معامل الارتباط بلغ **0.88** دلالة على أن مقياس مفهوم الذات **صادق**.

و لحساب **الثبات:**قمنا بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني قدر بـ 14 يوما على نفس العينة وباستعمال معامل الثبات لمعادلة **Pearson** فأعطى النتيجة التالية الموضحة في الجدول رقم (15).

عدد أفراد العينة	**37**
- **معامل الارتباط Pearson**	**0.86**

من خلال نتائج حساب الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات في.البيئة المحلية يتضح قابليته للاستخدام في الدراسة الأساسية.

4- استبيان الحاجات النفسية : قُمنا بتوزيع الاستبيان على التلميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ثم قراءته وتوضيح طريقة الإجابة عليه وتذكيرهم بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل هي تقديرات (كما ترونها) .

بعد الانتهاء من ملء نُسخ الاستبيان حسب الوقت المحدد المقدر ب 20 دقيقة تمت عملية الجمع وعد النسخ المسترجعة من التلاميذ، لتبدأ عملية التصحيح والتفريغ بإعطاء خيارات الإجابة (نعم،أحيانا،لا) الدرجات على التوالي 3-2-1 في حالة البند الموجب

والعكس 1_2_3 في حالة البند السالب.واستغلال المعطيات في حساب صدق و ثبات الاستبيان فكانت كالأتي:.

صدق الاستبيان: بعدما تم التأكد من الصدق الظاهري في مراحل بناء استبيان الحاجات النفسية من طرف المحكمين فلا مانع من استغلال المعطيات المستخرجة من تفريغ البيانات في حساب الصدق بطرق أخرى لتأكيد وتعزيز صدق الاستبيان، فكان حسابه بطريقة الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معامل الارتباط ' **بيرسون pearson'** بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية الأربع الموضح كما يلي .

جدول رقم (16) معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان الحاجات النفسية و أبعاده الفرعية

الأبعاد / الدرجة الكلية	حاجة الامن	حاجة الانتماء	حاجة الاستقلال	حاجة دافعية الانجاز
معامل بيرسون Pearson	0.56**	0.76**	0.40*	0.75**

- مستوى الدلالة *0.05
- مستوى الدلالة ** 0.01

يتَضح من خلال الجدول وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند 0.05 بين الدرجة الكلية للاستبيان وبُعد حاجة الاستقلال كما اتضح وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند 0.01 بين الدرجة الكلية للاستبيان وكل من بُعد حاجة الأمن، حاجة الانتماء، وحاجة دافعية الانجاز .

- **الثبات:** تم التأكد من ثبات الاستبيان بالطرق التالية:
- معادلة **آلفا كرومنباخ.**

- طريقة التجزئة النصفية.

كما هو مُبيَن في ما يلي:

جدول رقم (17) يوضح نتائج ثبات استبيان الحاجات النفسية.

-الاتساق الداخلي آلفا كرومنباخ	**0.68**
-التجزئة النصفية	**0.75**
معادلة **براون Brawn**	0.86
معامل سبيرمانSpearman	0.85
معامل جثمانGuetman	0.76

يتضح من الجدول أن هذه القيم كافية للدلالة على ثبات الاستبيان .

وتم استغلال تجريب استبيان الحاجات النفسية في تحديد **زمن الإجراء** فكان متوسط المدة الزمنية التي استغرقها تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بـ 18 دقيقة وذلك بالطريقة التالية :

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{مجموع الزمن المستغرق}}{\text{عدد العينة}}$$

تطبيق :

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{666 دقيقة}}{37} = \text{18د}$$

ثانيا الدراسة الأساسية:

1/ منهج الدراسة :

إتبعنا المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لطبيعة وإجراءات الدراسة الحالية بأسلوبه الاستكشافي و الارتباطي:

- الأسلوب الاستكشافي: للتعرف على صعوبات تعلم الرياضيات.
- الأسلوب الارتباطي : للتعرف على نوع وقوة العلاقة بين متغيرات الدراسة.

2/ مجتمع الدراسة :

يعتبر مجتمع البحث مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تُميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصِي وفي الدراسة الحالية يمثل تلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا لـ (48) ثانوية تابعة لولاية سيدي بلعباس بتعداد قدر بـ **4626** تلميذا وتلميذة المسجلين رسميا في الموسم الدراسي **2018/2017** م .

ومن مبررات اختيار شعبة جذع مشترك علوم وتكنولوجيا الذي جاء بعد الاسترشاد بالأسرة التربوية من مفتشين وأساتذة ومستشاري التوجيه على أن تلاميذ هذه شعبة تشيع فيهم مشاكل تحصيلية في مادة الرياضيات.

3/ الحدود الزمنية والمكانية للدراسة:من شهر نوفمبر2017 إلى نهاية شهر مارس2018 بثانويات سيدي بلعباس .

4/ عينة الدراسة :

لقد تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية بسيطة، حيث أجريت المعاينة بمكتب مستشار التوجيه لثانوية يارو عكاشة بسيدي علي بوسيدي فكانت كالتالي:كتابة أسماء (48) ثانوية تابعة لولاية سيدي بلعباس في قصاصات ورقية قصد اختيار **(06)** ثانويات، فتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول رقم (18.) .

جدول رقم(18)لتوزيع التلاميذ العينة الأولية:

الرقم	الثانوية	عدد تلاميذ للأولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا
01	شيار (سيدي لحسن)	120
02	عقبي (سيدي بلعباس)	95
03	لواغي(لمطار)	70
04	الوئام (تلاغ)	119
05	تالوتي(مصطفى بن براهيم)	88
06	الإخوة بوجمعة (ابن باديس)	89
المجموع		**581**

من خلال الجدول يتضح أن عينة الدراسة الأساسية قدرت بـ **581** تلميذا بنسبة **11.69%** من المجتمع الأصلي،هذا بالنسبة للعينة الأولية، إلا أن عينة الدراسة الفعلية المتمثلة في تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات قد خضعت لمعايير الفرز بعدة مراحل المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (19) يوضح مراحل فرز عينة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

الثانويات	عدد التلاميذ	الإعاقات. معدل الرياضيات		ذكاء منخفض (اختبار الذكاء)	استبيان صعوبات تعلم الرياضيات	المجموع التلاميذ المستبعدون
		اكبر من 09 في الرياضيات	- الحالات الاجتماعية . - الحالات الاقتصادية . - لاينتمون لنفس الفئة العمرية			
شيار . سيدي لحسن	120	59	17	00	26	102
عقبي . س . بلعباس	95	36	09	00	25	70
لوارغي(لمطار)	70	40	10	00	08	58
الوئام (تلاغ)	119	49	11	00	22	82
تالوتي(م بن براهيم)	88	35	06	00	11	52
الاخوة بوجمعة (ابن باديس)	89	47	09	00	07	63
المجموع	**581**	**266**	**62**	**00**	**99**	**427**

يبين الجدول الحالات المستبعدة بعد عملية الفرز، حيث تم استبعاد **266** تلميذا معدل الرياضيات لديهم يساوي أو يفوق **20/09** ، و**62** تلميذا ذوي الإعاقات والحالات الاجتماعية والاقتصادية والذين لا ينتمون إلى نفس الفئة العمرية و**99** تلميذا آخر تحصلوا على اقل من 24 درجة، في استبيان صعوبات تعلم الرياضيات، مع ملاحظة انه لم يتم استبعاد أي تلميذ من ناحية قدرات الذكاء.ومن خلال مراحل الفرز استخلصت العينة الفعلية لذوي صعوبات تعلم الرياضيات للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا المقدرة بـ **154** تلميذا من أصل مجموع **581** تلميذا .

جدول رقم (20) يوضح موقع عينة الدراسة النهائية .

الثانوية	العينة الأولية	العينة النهائية
شيار	120	18
عقبي	95	25
لواغي	70	12
الوئام	119	37
تالوتي	88	36
الإخوة بوجمعة	89	26
المجموع	**581**	**154**

يتضح من الجدول أن عينة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات قدرت بـ **154** تلميذا و تلميذة أي بنسبة **26.5 %.**

5/ تطبيق أدوات الدراسة:

بعدما تم ضبط العينة النهائية لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات من خلال العملية الإجرائية للمعاينة باستعمال أدوات الفرز المتمثلة في:

- اختبار الذكاء المصور لـ **احمد زكي صالح**.
- استمارة معلومات عن التلميذ من **إعداد الباحث**.
- استبيان صعوبات تعلم الرياضيات من **إعداد الباحث**.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها تم ضبط مواعيد أخرى لبرنامج التدخل والتطبيق مع كل ثانوية، حيث تم عرض عليهم الأداتين المتبقيتين (مقياس مفهوم الذات واستبيان الحاجات النفسية) .

استبيان الحاجات النفسية :يهدف الاستبيان إلى قياس الحاجات النفسية لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات المتمثلة في حاجة الأمن، حاجة الانتماء،حاجة الاستقلال وحاجة دافعية الانجاز. لذا تم توزيع نسخ الاستبيان على تلاميذ (كل نسخة مدون عيها اسم التلميذ) . ثم قرأ الباحث تعليمات الاستبيان وشرح طريقة الإجابة على أسئلته مع ذكر بعدم وجود إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بل هي تقديرات (حسب ما يراه كل تلميذ) مع احترام الوقت المحدد بحوالي **20** دقيقة.

مقياس مفهوم الذات: لسير التطبيق بطريقة متناسقة وعدم النزول مرة أخرى إلى الثانويات وبعد الانتهاء مباشرة من جمع والتأكد من نسخ استبيان الحاجات النفسية ، تم توزيع على نفس التلاميذ مقياس مفهوم الذات مع شرح لهم التعليمات والأمثلة المدونة على النسخة .

6/ الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمنا برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **(Spssv20)** لإجراء المعالجة الإحصائية لنتائج المتحصل عليها من الاختبارات والاستبيانات المستخدمة، لذلك تم توظيف الأساليب الإحصائية التالية :

- التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- معامل الارتباط لـ **pearson** لحساب العلاقة بين المتغيرات .
- الدرجة الفاصلة.
- الدرجة الحدية.
- معادلة Guetman
- معادلة Brawn
- معادلةSpearman .

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج البحث

*** تمهيد.**

***أولا:عرض نتائج.**

- 1- السؤال الجزئي الأول
- 2- السؤال الجزئي الثاني
- 3- الفرضية الأولى
- 4- الفرضية الثانية

***ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج**

- - تمهيد.
- 1- مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الجزئي الأول
- 2- مناقشة وتفسير نتيجة السؤال الجزئي الثاني:
- 3- مناقشة الفرضية الأولى.
- 4- مناقشة الفرضية الثانية.
- 5- خاتمة.

*** توصيات واقتراحات.**

الفصـــل الســـادس:عـــرض ومنـــاقشة نتـــائـــج البحث.

- **تمـهيـد:**خصص هذا الفصل لعرض نتائج الدراسة الأساسية كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المستخلصة من الأدوات البحثية المستخدمة،من أجل الإجابة على التساؤلات والتحقق من فرضيات الدراسة ثم تحليلها وتفسيرها، وبعد ذلك تم وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شانها أن تساعد في التخفيف من حِدة صعوبات تعلم الرياضيات وتداعياتها على الجانب الوجداني للتلاميذ قدر الإمكان.

- **أولا:عرض النتائـج**

1/ عرض النتائـج السؤال الجزئي الأول:

ما مستويات صعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي المتمثلة في التكرارات والنسب المئوية لفقرات الاستبيان ، ثم لكل مجال ،واستغلال النتائج في ترتيب الصعوبات **تنازليا** حسب ما هو مبين في الجداول والأشكال التالية:

جدول رقم (21) يوضح صعوبات التعلم في مجال الأعداد و الحساب.

رقم البند	البند	التكرار	نسبة صعوبة البند	نسبة صعوبة المجال
01	يجد صعوبة في التمييز بين مختلف أنواع الأعداد (الحقيقية، الطبيعية، الصحيحة النسبية، الأعداد الناطقة).	33	%21	%31
02	يجد صعوبة كتابة عدد كسري انطلاقا من عدد عشري .	67	%43	
03	يجد صعوبة في تحليل عدد طبيعي إلى جداء عوامل أولية .	46	%29	

يتضح من الجدول أن**31%**من التلاميذ يجدون صعوبة تعلم الأعداد و الحساب و خاصة صعوبة تعلم كتابة عدد كسري انطلاقا من عدد عشري بنسبة **43%** ،و صعوبة في تحليل عدد طبيعي إلى جداء عوامل أولية بنسبة **29%**، في حين أن**21%** من التلاميذ يجدون صعوبة تعلم التمييز بين مختلف أنواع الأعداد .

جدول رقم (22) يوضح صعوبات التعلم في مجال الترتيب و القيمة المطلقة :

رقم البند	البند	التكرار	نسبة صعوبة البند	نسبة صعوبة المجال
04	صعوبة في مقارنة عددين حقيقين .	21	%13	%40.2
05	صعوبة في إيجاد حصر لعدد حقيقي .	37	%24	
06	صعوبة في تمثيل مجال، إيجاد تقاطع أو اتجاه مجالين .	104	%68	
07	صعوبة في حساب القيم المطلقة للأعداد	79	%51	
08	صعوبة في تعيين الأعداد التي تنتمي الى مجالها	71	%46	

يتضح من الجدول أن**40.2%** من التلاميذ يجدون صعوبة في تعلم ترتيب المجالات و القيمة المطلقة، و تراوحت الصعوبة حسب البنود من **13%** إلى **68%**.و ما لفت الانتباه هو صعوبة كبيرة يجدها التلاميذ في تعلم تمثيل مجال و إيجاد تقاطع أو اتجاه مجالين.

جدول رقم (23) يوضح صعوبات التعلم في مجال الدوال :

رقم البند	البند	التكرار	نسبة صعوبة البند	نسبة صعوبة المجال
09	صعوبة في تحديد مجموعة التعريف، متغيرات مجموعة قيم الدالة .	112	%73	%84.66
10	صعوبة في إيجاد التمثيل البياني وإشارة دالة تآلفية .	133	%86	
11	صعوبة في التعرف على شفعية دالة انطلاقا من تمثيلها البياني أو بالاعتماد على التعبير الجبري للخاصية .	145	%95	

يتضح من الجدول صعوبة في تعلم الدوال بنسبة **84.66%** و أن البند الأكثر صعوبة تمثل في التعرف على شفعية دالة انطلاقا من تمثيلها البياني،أو بالاعتماد على التعبير الجبري للخاصية بنسبة **95%**، و صعوبة في البند رقم **(09)** و**(10)** على التوالي بنسبة **73%** و **86%**.

جدول رقم (24) يوضح صعوبات التعلم في مجال المعادلات و المتراجحات :

رقم البند	البند	التكرار	نسبة صعوبة البند	نسبة صعوبة المجال
12	صعوبة في استعمال المميز لحل معادلة $a x^2 + bx+c=0, a\neq0$	92	%59	%54.66
13	صعوبة في استعمال جدول الإشارات لحل متراجحة.	79	%51	
14	صعوبة قي حل جبريا معادلات ومتراجحات من الشكل $F(x) < k , F(x)= k , F(x)=g(x) , F(x)< g(x)$	83	%54	

يتضح من الجدول وجود صعوبة التعلم في مجال المعادلات و المتراجحات بنسبة **54.66%** ، و منها صعوبة في استعمال المُميز لحل معادلة بنسبة **59%**، و صعوبة في حل جبريا المعادلات و المتراجحات بنسبة **54%**، و كذلك صعوبة في استعمال جداول الإشارات لحل متراجحة بنسبة **51%**.

جدول رقم (25) يوضح صعوبات التعلم في مجال الإحصاء :

رقم البند	البند	التكرار	نسبة صعوبة البند	نسبة صعوبة المجال
15	صعوبة حساب (الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال. المدى).	79	%51	%50
16	صعوبة في استنتاج التكرارات مع تمثيل الجداول بيانيا.	75	%49	

نلاحظ من الجدول وجود صعوبة في تعلم الإحصاء بنسبة **50%** تمثل في صعوبة حساب (الوسط الحسابي، الوسيط ، المنوال ، المدى) بنسبة **51%**، و صعوبة في استنتاج التكرارات مع تمثيلها بيانيا في جداول بنسبة **41%.**

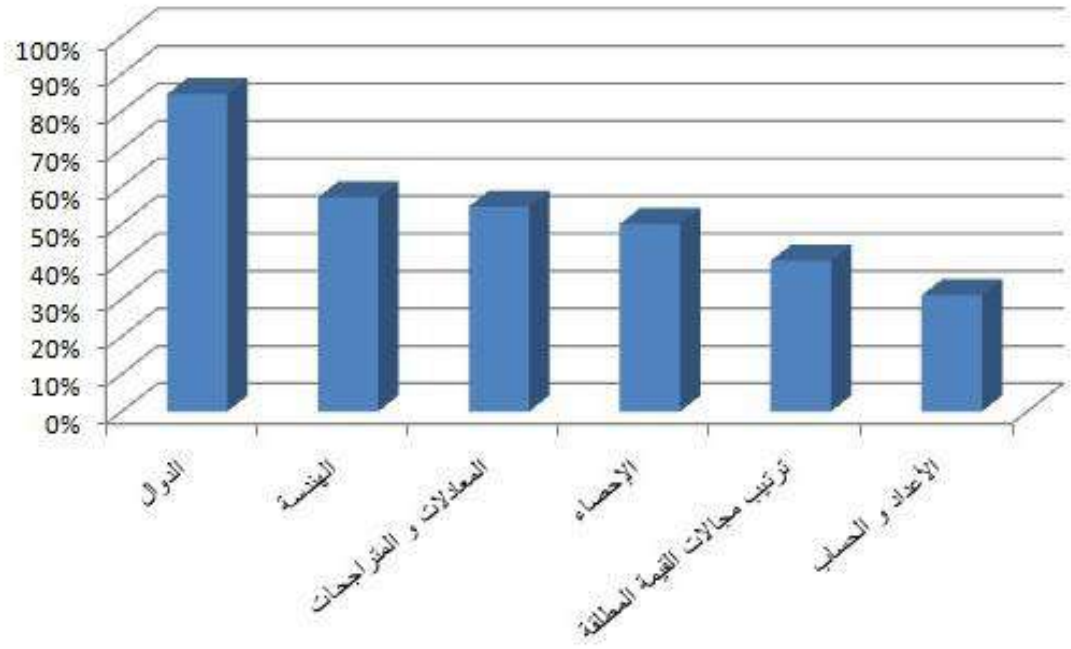
جدول رقم (26) يوضح صعوبات التعلم في مجال الهندسة:

رقم البند	البند	التكرار	نسبة صعوبة البند	نسبة صعوبة المجال
17	صعوبة في حساب (الأطوال،المساحات، الحجوم للمجسمات).	125	%81	%57.12
18	صعوبة في التعرف على الأوضاع النسبية للمستقيمات والمستويات	104	%68	
19	صعوبة في التعرف على المثلثات المتقايسة والمتشابهة.	42	%27	
20	صعوبة في استعمال الدوران لإثبات أن نقطا في استقامة.	145	%95	
21	صعوبة في التعرف على تساوي شعاعين، مجموع شعاعين، جداء شعاع بعدد حقيقي.	62	%41	
22	صعوبة حساب معامل توجيه مستقيم	37	%24	
23	صعوبة إيجاد معادلة لمستقيم.	67	%43	
24	صعوبة حل جملة معادلتين خطيتين لمجهولين .	121	%78	

يتضح من الجدول وجود صعوبة في تعلم الهندسة بنسبة **57.12%**.و تراوحت نسبة صعوبات البنود من **24%** إلى **95%** كحد أقصى، تمثل في صعوبة استعمال الدوران لإثبات أن نقطا في استقامة.

جدول رقم (27) يوضح ترتيب مجالات صعوبات تعلم الرياضيات.

الرقم	نوع الصعوبة	المجال	نسبة صعوبة المجال	التكرار	نسبة صعوبة البند	ترتيب الصعوبة حسب البنود
01	يجد صعوبة في التمييز بين مختلف أنواع الأعداد (الحقيقية، الطبيعية، الصحيحة النسبية، الأعداد الناطقة).	الأعداد و الحساب	%31	33	%21	23
02	يجد صعوبة كتابة عدد كسري انطلاقا من عدد عشري .			67	%43	16
03	يجد صعوبة في تحليل عدد طبيعي إلى جداء عوامل أولية.			46	%29	19
04	يجد صعوبة في مقارنة عددين حقيقين .	الترتيب المجالات القيمة المطلقة	%40.2	21	%13	24
05	يجد صعوبة في إيجاد حصر لعدد حقيقي .			37	%24	21
06	يجد صعوبة في تمثيل مجال، ايجاد تقاطع او اتجاه مجالين .			104	%68	08
07	يجد صعوبة في حساب القيم المطلقة للأعداد .			79	%51	11
08	يجد صعوبة في تعيين الأعداد التي تنتمي الى مجالها .			71	%46	15
09	يجد صعوبة في تحديد مجموعة التعريف، متغيرات مجموعة قيم الدالة .	الدوال	%84.66	112	%73	06
10	يجد صعوبة في إيجاد التمثيل البياني وإشارة دالة تآلفية .			133	%86	03
11	يجد صعوبة في التعرف على شفعية دالة انطلاقا من تمثيلها البياني أو بالاعتماد على التعبير الجبري للخاصية .			145	%95	01
12	يجد صعوبة في استعمال المميز لحل معادلة $a x^2 + bx+c=0,\ a\neq0$	المتراجحات و المعادلات	%54.66	92	%59	09
13	يجد صعوبة في استعمال جدول الإشارات لحل متراجحة			79	%51	11
14	يجد صعوبة قي حل جبريا معادلات ومتراجحات من الشكل $F(x) < k$, $F(x) < g(x)$, $F(x) = k$, $F(x) = g(x)$			83	%54	10
15	يجد صعوبة حساب (الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال. المدى).	الإحصاء	%50	79	%51	11
16	يجد صعوبة في استنتاج التكرارات مع تمثيل الجداول بيانيا.			75	%49	14
17	يجد صعوبة في حساب (الأطوال،المساحات، الحجوم للمجسمات).	الهندسة	%57.12	125	%81	04
18	يجد صعوبة في التعرف على الأوضاع النسبية للمستقيمات والمستويات .			104	%68	07
19	يجد صعوبة في التعرف على المثلثات المتقايسة والمتشابهة.			42	%27	20
20	يجد صعوبة في استعمال الدوران لإثبات أن نقطا في استقامة.			145	%95	01
21	يجد صعوبة في التعرف على تساوي شعاعين، مجموع شعاعين، جداء شعاع بعدد حقيقي.			62	%41	18
22	يجد صعوبة حساب معامل توجيه مستقيم .			37	%24	21
23	يجد صعوبة إيجاد معادلة لمستقيم.			67	%43	16
24	يجد صعوبة حل جملة معادلتين خطيتين لمجهولين .			121	%78	05



شكل بياني رقم (4) يوضح ترتيب مجالات صعوبات تعلم الرياضيات

يتضح من الجدول رقم (27) والأعمدة رقم(4) أن صعوبات تعلم الرياضيات توجد بنسب متفاوتة حسب الترتيب التنازلي للمجالات المستهدفة من برنامج الرياضيات للسنة أولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

1صعوبة تعلم الدوال بـ 84.66%.

2صعوبة تعلم الهندسة بـ 57.12%.

3صعوبة تعلم المعادلات والمتراجحات بـ 54.66%.

4صعوبة تعلم الإحصاء بـ 50.%.

5صعوبة ترتيب المجالات والقيمة المطلقة بـ 40.2%.

6صعوبة الأعداد والحساب بـ 31%.

أما فيما يخص صعوبات تعلم الرياضيات من حيث البنود فقد تكرر البند رقم **(20)** من مجال الهندسة،والبند رقم **(11)** من مجال الدوال بنسبة **95%**، ليحتلا المرتبة الأولى من حيث الصعوبة. يليهما البند رقم **(10)** من مجال الدوال،بعد ذلك صعوبة البند رقم **(17)** في مجال الهندسة بنسبة **81%**،ثم جاءت البنود الأخرى متفاوتة من حيث التكرار والنسب إلى آخر بند رقم **(04)** من مجال الترتيب والمجالات القيمة المطلقة بنسبة **13%**.

نتائج السؤال الجزئي الثاني:

والذي ينص على ما مستوبات مفهوم الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبة تعلم الرياضيات للسنة الأولى ثانوي؟ وللإجابة عن السؤال قمنا بحساب الدرجة الفاصلة ونسبتها المئوية نوضحها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (28) حساب الدرجة الفاصلة ونسبتها المئوية لمقاييس مفهوم الذات:

–	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة الفاصلة	عدد العينة	النسبة المئوية	
					فوق الدرجة الفاصلة	تحت الدرجة الفاصلة
مفهوم الذات	56.746	8.202	**64.94**	154	%21.42	%78.58

نلاحظ من خلال الجدول أن الدرجة الفاصلة المحسوبة قدرت بـ**64.94 %**، وأن**21%**من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات تحصلوا على اكبر من الدرجة الفاصلة على مقياس مفهوم الذات، بينما نسبة **78.58%** من الطلبة تحصلوا على اقل من ذلك،وبالتالي دلت هذه المؤشرات على أن أكثر من ثلاثة أرباع من مجموع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات المقدر عددهم بـ **154** يعانون من انخفاض في مفهوم الذات .

نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على وجود علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات لدى عينة الدراسة.ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا معامل الارتباط " **بيرسون**" لمعرفة طبيعة العلاقة،والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (29) قيم معامل الارتباط بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات بأبعاده .

مفهوم الذات –	السلوك	المنزلة العقلية والمدرسة	الجسمي	القلق	الشعبية	السعادة	مفهوم الذات العام
صعوبات تعلم الرياضيات	-0.593**	-0.618**	-0.504**	-0.544**	-0.559**	-0.650**	-0.822**

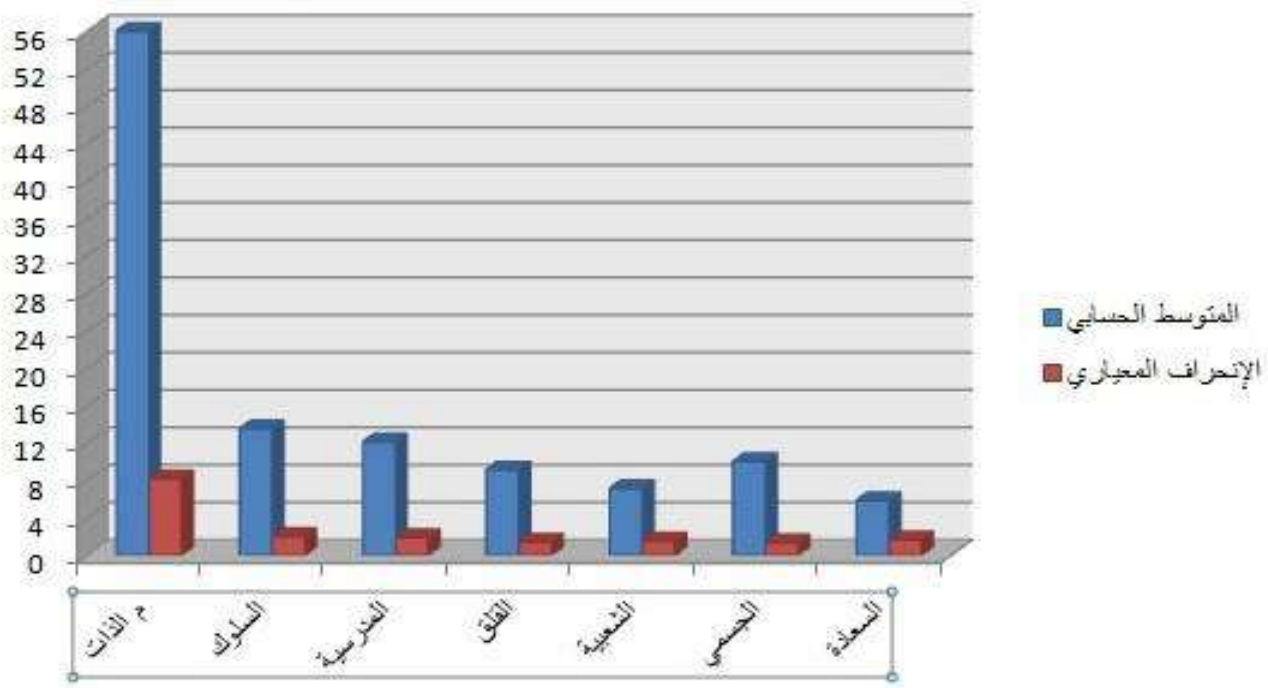
** تعني أن القيمة دالة عند 0.01 .

القراءة الإحصائية للجدول: من الجدول يظهر أن هناك علاقة سالبة بين صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الأولى جذع مشترك علوم وتكنولوجيا،ومفهوم الذات العام لهم بقيمة قدرت بـ **(0.822-)** عند مستوى الدلالة **(0.01)** . وبين صعوبات تعلم الرياضيات وكل أبعاد مفهوم الذات بدرجات سالبة متفاوتة من بُعد لآخر تراوحت من **(0.504-)** إلى **(0.650-)**عند مستوى الدلالة**0.01**ومن خلال هذه المؤشرات الإحصائية **نُقر** بصحة الفرضية ،على انه توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات .

ولمعرفة ترتيب مفهوم الذات وأبعاده تم حساب متوسطاتهم الحسابية فخلصت النتائج المبينة في الجدول والشكل البياني التاليين:

جدول رقم(30) يوضح ترتيب مفهوم الذات وأبعاده حسب المتوسطات الحسابية.

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الذات	56.74	8.2	1
السلوك	13.54	2.04	2
المدرسية	12.13	1.89	3
الجسمي	10.06	1.35	4
القلق	9.15	1.45	5
الشعبية	7.16	1.54	6
السعادة	5.87	1.65	7



تمثيل بياني رقم (5)لترتيب مفهوم الذات وأبعاده حسب متوسطاتهم الحسابية

نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على انه **توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات والحاجات النفسية لعينة الدراسة**.ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا معامل الارتباط"**بيرسون**" لمعرفة العلاقة بين المتغيرين، فأظهرت نتيجة تحليل الجدول التالي:

الجدول رقم (31) يوضح قيم معامل ارتباط بيرسون بين صعوبات تعلم الرياضيات والحاجات النفسية .

المتغيرات	معامل بيرسون مع صعوبات تعلم الرياضيات	الاستنتاج
حاجة الأمن	-0.286 **	توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين المتغيرين
حاجة الانتماء	-0.222**	توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين المتغيرين
حاجة الاستغلال	-0.260**	توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين المتغيرين
حاجة دافعية الانجاز	0.128	**لا توجد علاقة ارتباطيه دالة بين المتغيرين**
الدرجة الكلية للحاجات النفسية	-0.353**	توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين المتغيرين

** تعني أن القيمة دالة عند **0.01**.

من خلال الجدول نلاحظ وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين صعوبات تعلم الرياضيات والدرجة الكلية للحاجات النفسية،حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بـ **(0.353-)** ،وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة **(0.01)** ،وهذا يعني انه ارتباط عكسي بين المتغيرين أي كلما زادت حدة صعوبات تعلم الرياضيات ينخفض إشباع الحاجات النفسية والعكس كلما انخفضت صعوبات تعلم الرياضيات ارتفع إشباع الحاجات النفسية ، ولكن هذه العلاقة السالبة تتفاوت من حاجة إلى أخرى كما يلي:

- بين صعوبات تعلم الرياضيات وحاجة الأمن بـ **(0.286-)**
- بين صعوبات تعلم الرياضيات وحاجة الانتماء بـ **(0.222-)**
- بين صعوبات تعلم الرياضيات وحاجة الاستقلال بـ **(0.260-)**

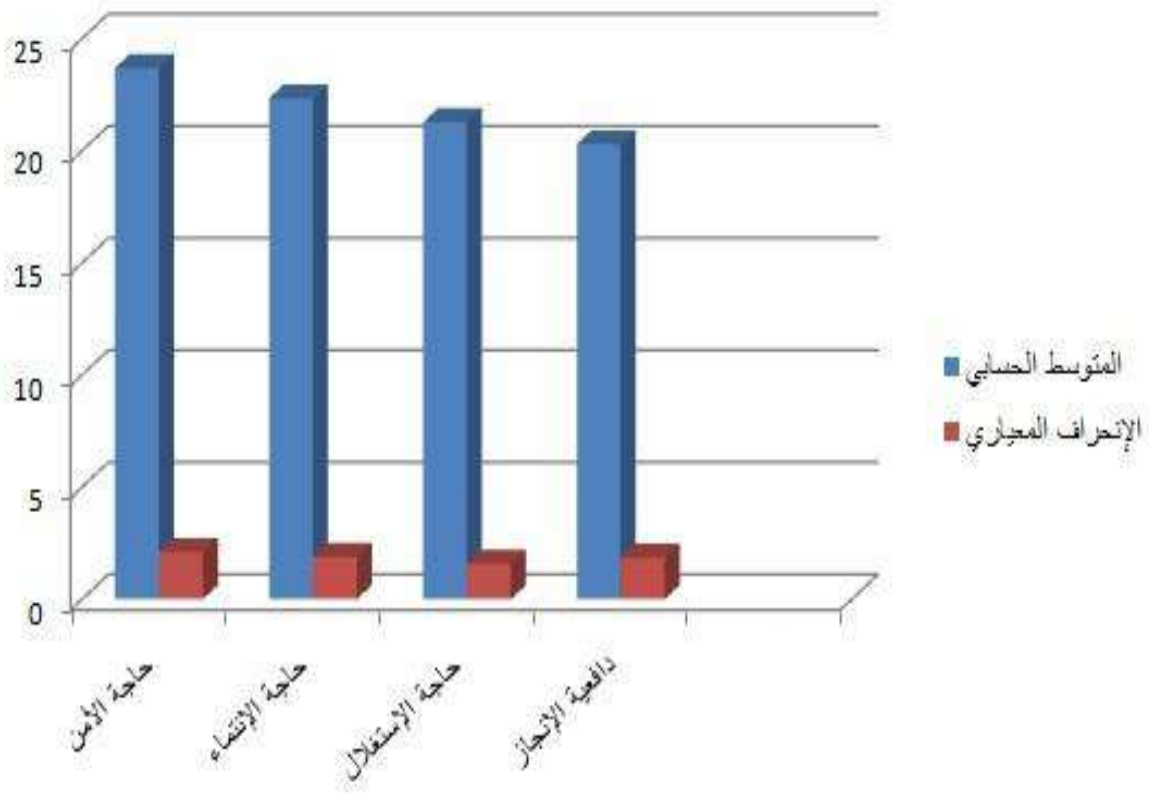
وكلها علاقات سالبة دالة عند مستوى **(0.01)**.سوى دافعية الانجاز استثناء غيردالة،أي عدم وجود علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات وحاجة دافعية الانجاز.

وبناءاً على هذه النتائج نُقِر بصحة الفرضية على انه توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات والحاجات النفسية.

ولمعرفة ترتيب الحاجات النفسية وأبعادها تم تحديد متوسطات الحسابية فخلصت النتائج المبينة في الجدول والشكل البياني التاليين:

جدول رقم (32) ترتيب الحاجات النفسية وأبعاده حسب المتوسط الحسابي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
الحاجات النفسية	87.51	2	1
الأمن	23.68	2.09	2
الانتماء	22.33	1.88	3
الاستقلال	21.26	1.59	4
الانجاز	20.29	1.85	5



تمثيل بياني رقم(6) ترتيب أبعادالحاجات النفسيةحسب المتوسط الحسابي.

ثانيا: مناقشة وتفسير النتائج

تمهيد :

بعد عرض النتائج المتحصل عليها من تحليل البيانات والمعطيات إحصائيا، تم مناقشة وتفسير تلك النتائج على ضوء الإطار النظري للأدب النفسي ومدى موافقتها أو مخالفتها لنتائج الدراسات السابقة، حسب ترتيب أسئلة الدراسة وفرضياتها.

1/ مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الجزئي الأول:

ما مستويات صعوبات تعلم الرياضيات لتلاميذ السنة الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا؟

أعطت النتائج بالرجوع إلى النسب المئوية لترتيب صعوبات تعلم الرياضيات أن التلاميذ يواجهون صعوبات في مجال الدوال كصعوبة أكثر انتشارا، تمثلت في عدم القدرة على شَفعية الدالة انطلاقا من تمثيلها البياني، أو بالاعتماد على التعبير الجبري للخاصية وصعوبة إيجاد التمثيل البياني لدالة تآلفية، وقد يَعزو ذلك أن كفاءات الرياضيات في مجال الدوال بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي تكون أكثر تعقيدا وأكثر تجريدا من مرحلة التعليم المتوسط،وعلى افتراض أن المهارات الأساسية لدراسة الدوال تُعَدُ متطلبا سابقا لها، ولما تتميز به طبيعة المكتسبات التراكمية في مجال الدوال. فتلاميذ ذوي الصعوبة يجدون مشاكل في ربط الحقائق والمهارات الجديدة بمعارف سابقة وهذا يتماشى مع طبيعة النمو المعرفي التي تعتمد على مبدأ التتابع المرحلي، أي لا يمكن إدراك المرحلة اللاحقة قبل إدراك المرحلة السابقة.

في حين شكلت صعوبات تعلم الهندسة حيزا مدرج في المرتبة الثانية، من حيث حدة الصعوبات الرياضية ،تمثلت في صعوبة استعمال الدوران لإثبات نُقط على استقامة

وصعوبات في حساب الأطوال، المساحات، الحجوم، المجسمات ، وكذلك صعوبات في التعرف على الأوضاع النسبية للمستقيمات والمستويات أي صعوبات في الهندسة التحليلية والفضائية والمستوية.

وقد ترجع هذه الصعوبات إلى عدم فهم التلاميذ طبيعة الهندسة وقدرتهم على تخيل الأشكال والرسومات الخاصة بالهندسة الفراغية ،وذلك بعدم إدراكهم لمكونات النظريات الهندسية التي تعتمد على إنماء البرهان المنطقي في موقف هندسي ،التي ترتكز على الرسم التخطيطي مع المعطيات ويعزو ذلك إلى الخصائص التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم المتمثلة في خلل النظم الإدراكية.وفي حقل الرياضيات التربوية اجمع الباحثون على مدى أهمية القدرة المكانية وعلو شانها إذ ذهب البعض على تأكيد ارتباط القدرة المكانية بالنجاح في تعلم الرياضيات.**(عفونة، 2006)** و دراسة(**سهيلة،2010**)عن علاقة القدرة المكانية والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس ، والذي توصل إلى أن ذوي التحصيل المرتفع في الرياضيات يمتلكون قدرة مكانية في الرياضيات مقارنة بتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض ودراسة **(ادريس، 1998)** خلصت إلى وجود علاقة بين التصور المكاني والتحصيل الهندسي.وحسب**(Lajoie,2003)**أن القدرة المكانية أحد أشكال التفكير البصري اللَازمة لأداء الكثير من الأنشطة الحياتية . التلاميذ ذوي القدرات المكانية المرتفعة هم الأكثر نجاحا في أداء هذه الوظائف ، فان هذه القدرة تُيسر للمتعلمين تكوين حلول تخيُلية للمشكلات الرياضية وبدونه يصبح تعاملهم مع هذه الموضوعات عملية آلية روتينية بعيدة عن الفهم العميق لمكوناتها البنيوية بما تتضمنه من أشكال ورموز هندسية .**(Wheatly et Reynodds, 1999)**

من خلال ما ذكر نُفسر نظرتنا أن الكفاءات الهندسية بمختلف موضوعاتها تشكل هاجس لذوي صعوبات تعلم الرياضيات لافتقارهم القدرة المكانية ،وبالتالي القدرة على التفكير المكاني ، كما يراها**Garde**، أنها تنطوي على عِدة قدرات أساسها القدرة على

إدراك الأشكال والأنماط والأجسام أولا ،ثم قُدرة انجاز تحويلات هندسية وتغيرات في الإدراك الأولي وأخيرا القدرة على استعادة أجزاء من الخبرة البصرية في غياب المثير الحسي المباشر (**عفونة،20:2006**).

أما فيما يخص مجال المعادلات والمتراجحات، حوالي نصف العينة حسب تقديرات أساتذة الرياضيات يجدون صعوبات في حل المعادلات والمتراجحات،وخاصة تكرار صعوبة استعمال المميز لحل المعادلة جبريا من الشكل :

$$F(x) < k\,,\ F(x) < g(x)\,,\ F(x) = k\,,\ F(x) = g(x)$$

قد يرجع ذلك إلى خلل نابع من اضطرابات في الذاكرة طويلة المدى حيث ينسى التلميذ خطوات حل المعادلة أو المتراجحة المتعلقة بالدروس الماضية، إذ يجد صعوبة بالغة في استدعاء الحقائق الحسابية الأساسية من الذاكرة مع سلامة القدرة على قراءة الأعداد وكتابتها،وبالإضافة إلى ما تقدم أن هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات حسب(**الزيات**) يشيع بينهم الافتقار الواضح إلى اختيار واستخدام الاستراتيجيات ، وذلك بتحديد العناصر المفقودة في المشكلة وكيفية الوصول إليهاومن ثم تقرير أي الطرق أو الأساليب والاستراتيجيات الملائمة يمكن استخدامها لحل المشكلة (**الزيات،554:1998**)

وجاءت صعوبات تعلم الإحصاء بالنسبة التلاميذ في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث حِدة الصعوبة، والتي تمثلت في صعوبات حساب (الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال مع استنتاج التكرارات وتمثيل الجداول بيانيا).وهذا راجع حسب نظرنا ومن تصريحات أساتذة الرياضيات أن مواضيع الإحصاء حقائق ومهارات جديدة لا تعتمد على المكتسبات القبلية أي لا تعتمد على عملية من العمليات الأساسية في معالجة المعلومات وهي الذاكرة. إضافة إلى ذلك أن طبيعة مواضيع الإحصاء لا تخضع لقوانين تتحكم فيها علاقات دالية التي تشكل هاجس وصعوبات للتلاميذ ، لذا قد ترجع صعوبات تعلم الإحصاء إلى عدم فهم الصياغات اللفظية للمشكلات،التي تقوم على بعض المفاهيم

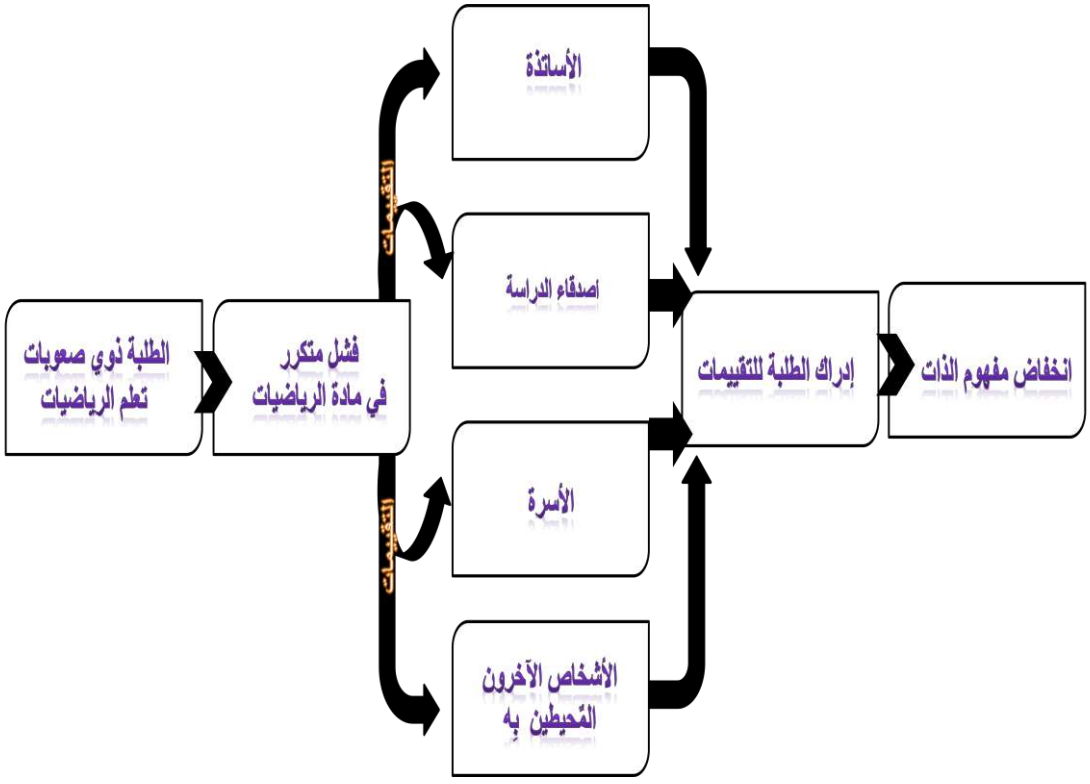
الإحصائية وتداخلها مثل الوسط والوسيط ، وهذه خاصية من خواص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في صعوبة الفهم القرائي للمفاهيم الرياضية.

في حين تمثلت صعوبات التعلم في مجال الأعداد والحساب والترتيب والقيم المطلقة من الصعوبات الأقل شيوعا بين تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.وهذا قد يرجع إلى هذه المتطلبات من الكفاءات الرياضية تدرجت من الابتدائي إلى مرحلة التعليم الثانوي مما اكسب تلاميذ هذه الفئة خبرة التعامل مع هذه المتطلبات بمختلف أنواعها. إلا أن هناك فئة من عينة الدراسة واجهت صعوبات في فهم هذه المتطلبات قد يرجع ذلك إلى صعوبة استرجاع عدد من هذه الحقائق والمسارات بالسرعة أو الكفاءة أو الفاعلية المطلوبة.

2/ مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالسؤال الجزئي الثاني:

أسفرت النتائج أن نسبة**(21.42%)** من التلاميذ الأولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا تحصلوا على درجات بين المتوسط والمرتفع على مقياس مفهوم الذات ،بينما تحصلت الأغلبية من التلاميذ بنسبة **(78.58%)** على درجات دون المتوسط إلى ضعيفة وهذا دال على أن تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يعانون من انخفاض في مستوى مفهوم الذات . وتوافقت هذه النتائج مع دراسة **(علي فرج احمد،2004)** تحت عنوان "مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة بمحلية الخرطوم."أن معظم التلاميذ لديهم مفهوم ذات منخفض. وفي نفس السياق البحثي اوجد كل من **(السرطاوي**،1996)، **(اميرة طهبخش**،2015)،**(عدسي، 2005)**،**Bryan,(1999)**و**(بن عيسى،2016)**.أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمختلف أعمارهم واختلاف جِنسهم (ذكر أو أنثى) يعانون من مفهوم وتقدير ذات منخفض مقارنتهم بالتلاميذ العاديين. ضف إلى ذلك أن نتائج الدراسة الحالية تتماشى

والإطار النظري السابق الذِكر والذي يشير إلى أن من مميزات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم انخفاض مفهوم الذات.ومن خلال ذلك قد يرجع تدني مستوى مفهوم الذات لتلميذ ذوي صعوبة تعلم الرياضيات إلى المسلسل التراكمي للفشل في مختلف الكفاءات لمادة الرياضيات، يرسخ له بأنه فعلا فاشل وغير كفئ ، فتتسرب في نفسيته سمة الانهزامية وعدم الإقدام وبذل الجهد في المواقف الرياضية ضف إلى تفاعل التلميذ مع بيئته في الوسط المدرسي وطريقة الاستجابة التي يتلقاها عندما يقارن قدراته بقدرات أقرانه، فيتضح للتلميذ ذاته من خلال أعين مدرسية وزملائه بإطلاقهم تقييمات سلبية وتماثلها مع تقييمات أسرته والأشخاص الآخرين ذوي الأهمية بالنسبة له، فيدرك التلميذ الصورة التي يرى بها ذاته من عدم احترام الناتج عن تعرضه للتوبيخ واللوم ،يؤدي به ذلك للإحباط وعدم التطابق النفسي بين الذات الحقيقية المُدركة والذات المِثالية التي يطمح لها، وغالبا ما تؤدي هذه الصورة السالبة عن الذات إلى مفهوم ذات منخفض .



مخطط رقم(7) تكوين مفهوم الذات لذوي صعوبات تعلم الرياضيات.

3/ مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

أسفرت النتائج المتحصل عليها بوجود ارتباط دال بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات العام بكل أبعاده لدى عينة الدراسة بدرجات متفاوتة من حيث قوة الارتباط المرتبة كالآتي:

1. مفهوم الذات العام بـ(**0.822−**)
2. بعد السعادة بـ(**0.650−**)
3. بعد المنزلة المدرسيةبـ(**0.618−**)
4. بعد السلوك بـ(**0.593−**)
5. بعد الشعبية بـ(**0.559−**)
6. بعد القلق بـ(0.544−)
7. البعد الجسمي بـ (**0.504−**)

نلاحظ من خلال هذه النتائج وجود علاقة عكسية ذات قوة سالبة متدرجة من(**0.82−**)إلى(**0.504−**)أيأن هذه النتائج حققت صحة الفرضية بأنه توجد علاقة ارتباطيه بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات إذ توافقت مع دراسة **(عوض،1999)** لمفهوم الذات ومركز التحكم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما استخلص **اوين جنسونوابستين**أن ذوي صعوبات التعلم يتميزون بمشكلات خاصة بالتكيف المدرسي والشعور بالنقص، وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي، وتوقع الفشل الأكاديمي، واعتقاد في الضبط الخارجي وارتفاع مشاعر الاكتئاب وقلة التواصل، وسيطرة الوساوس القهرية والانسحاب والنشاط المفرط والعدوانية والجنوح **(محمد عوض،1999)**. كما اوجدا **(Kirk et Gollagher,1989)**،أن هناك علاقة تبادلية بين صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات حيث يفسران أن التلميذ الذي يفشل في التعلم يتجه إلى تكوين

توقعات منخفضة للنجاح الدراسي وتنمية تقدير ذات منخفض وتحدث مشاعر سلبية تجاه العمل المدرسي وبالتالي تؤدي هذه الأنماط من الانخفاض إلى صعوبات تعلم من جديد .(زيادة،2005 :123) .

وتأسيسا لذلك اتضح لنا أن هذه العلاقة نتيجة لتفاعل التلميذ مع البيئة (الوسط المدرسي، الأسرة، والأشخاص المهمين في حياته) وكيفية استجابة لتلك الأحكام التقييمية أثناء مواقف الفشل المتكرر من صعوبة حل المشكلات الرياضية .وبالتالي تدني التحصيل الأكاديمي العام باعتبار الرياضيات مادة أساسية لها ارتباط مباشر بالمواد العلمية الأخرى كالفيزياء والكيمياء والعلوم الطبيعية. ضف إلى ذلك السياق الاجتماعي لمفهوم الرياضيات المتداول بين التلاميذ أن فهم الرياضيات من سِمة التلاميذ الأذكياء ومن لا يساير ذلك يعتبرونه محدود الذكاء ، فتنعكس تلك المشاعر السلبية اتجاهه لتعزز الخبرات المؤلمة والتي ينتقل أثرهاإلى مواقف أخرى غير أكاديمية كالسعادة والسلوك، والقلق وأشكال وجدانية أخرى جامحة مما يظهر ذلك تلازم صعوبات تعلم الرياضيات بمفهوم الذات .و كخلاصة للنتيجة المتوصل اليها عن العلاقة الارتباطية العكسية بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات استنتجنا المعادلة الرياضية التالية :

$$\text{مفهوم الذات} = \frac{1}{\text{صعوبات تعلم الرياضيات}}$$

4/ مناقشة وتفسير النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

إن النتائج المعروضة في الجدول رقم (24) والخاصة باختبار الفرضية الثانية أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بـ (0.3-) بين صعوبات تعلم الرياضيات والدرجات الكلية للحاجات النفسية ، أما فيما يخص أبعاد الحاجات النفسية فباستثناء حاجة دافعية الانجاز جاءت غير دالة من حيث الارتباط بينها وبين صعوبات

تعلم الرياضيات فان الأبعادالأخرى (حاجة الأمن، حاجة الانتماء، حاجة الاستقلال) النتائج أوضحت وجود علاقة ارتباطيه عكسية متفاوتة من حيث قوة الارتباط كالآتي :

1. بعد حاجة الأمـن بـ(**0.286-**) .
2. بعد حاجة الاستقلال بـ (**0.26-**)
3. بعد حاجة الانتمـاء بـ **(0.222-)**

وبمأن النتائج أسفرت عن وجود تفاوت من حيث قوة العلاقة الارتباطية العكسية بين صعوبات تعلم الرياضيات والحاجات النفسية فانه من الأجدر مناقشة وتفسير كل حاجة بمفردها للوقوف أكثر عن تداعياتها الارتباطية.

حاجة الأمن : اِتُضح من النتائج أن العلاقة عكسية سالبة بين صعوبات تعلم الرياضيات وحاجة الأمن أي كلما زادت حدة صعوبات تعلم الرياضيات لدى التلاميذ انخفض أمنهم وكلما انخفض مستوى صعوبة تعلم الرياضيات لديهم زاد أمنهم وهذا من خلال المؤشرات المعبر عنها التلاميذ من بُعد الأمن بأنهم غير محبوبين وعلاقاتهم لا تتسم بالاحترام مع أساتذتهم وأقرانهم وأسرهم ويشعرون بالقلق والدونية. هذه المميزات المستخلصة جاءت تتماشى والسياق النظري والدراسات السابقة كدراسة **(اياد)** عن الشعور بالأمن النفسي وأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة إذ توصل إلى شعور الطلبة بأمن منخفض بنسبة **(49.9%)** من مجموع الطلبة ودراسة **(النفيعي، 2009)** التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ،قدرتبـ **(863)** تلميذا والتي خلصت عن وجود علاقة ارتباطيه موجبة حيث بلغ معامل الارتباط **(0.243)** . كما كشفت دراسة **(نجلاء الزهراء، 2001)**. عن وجود فروق دالة إحصائيا في متوسط الدرجة الكلية لمظاهر إساءة المعاملة الوالدية كما يدركها التلاميذ المتأخرين دراسيا والعاديين لصالح المتأخرين دراسيا. ومما سبق ذكره عن السلوكيات الغير السوية التي ميزت التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وشعورهم

بحاجة إلى الأمن، قد يكون ناتج عن اضطراب علائقي داخل الوسط المدرسي وخاصة الأساتذة الذين لديهم نقص في البيداغوجية الفارقة وأساليب التدريس الخاصة بفئة صعوبات تعلم الرياضيات ، فتراهم سباقون إلى الإفراط في النقد والسخرية واللوم والمقارنة السلبية ،فتكرار هذه المعاملة يشكل التلاميذ شعور بالدونية وعدم الثقة والعدل،والظلم وعدم الرضا وبالتالي يعوضون ذلك بالحقد والعنف لإشباع حاجة الأمن بُغية إعادة توازنهم النفسي المفقود.

حاجة الاستقلال: يُلاحظ من خلال النتائج انه توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين درجات صعوبات تعلم الرياضيات وحاجة الاستقلال قدرت بـ **(0.286-)** يعني هذا انه كلما زادت درجات صعوبات تعلم الرياضيات انخفضت استقلالية التلاميذ ، أي لهم درجة عالية من الاعتمادية والتبعية،وهذا ما أظهرته أسئلة استبيان الحاجات النفسية المطبق على هذه الفئة من التلاميذ ،أنهم لا يستطيعون اتخاذ قرارات لوحدهم ولا يفضلون الأنشطة الفردية، بالإضافة إلى عدم الاعتماد على النفس في حل المشكلات الرياضية . وفي هذا الإطار لاحظ **Elson et Medalilfulim**أن الكثير من المشكلات التي تدفع بالطلاب إلى مراكز الإرشاد والعلاج النفسي في الجامعات ،هي في الواقع مظاهر لأعراض تتصل بالكفاح من اجل الاستقلالية .**(عبد الرحمان،1998 253).**

كما يمكن تفسير ظاهرة حاجة الاستقلال المرتفعة لذوي صعوبات تعلم الرياضيات بعجزهم المكتسب نتيجة مستواهم المنخفض في الرياضيات والتحصيل الأكاديمي بشكل عام الذي يقودهم إلى الإحساس بافتقارهم إلى القدرات من الاعتماد على أنفسهم وممارسة مختلف الأنشطة ذاتيا يقودهم إلى تعويض ذلك النقص بسلوك المسايرة BehaviorConformityالناتج عن الخبرات السابقة المؤلمة التي يمرون فيها، فيحذون حذو الشخصية المستسلمة وذلك بالميل إلى موافقة الآخرين ومسايرتهم في اغلب الأحوال ومجاملتهم والنزول عند رغباتهم .

حاجة الانتماء: من خلال النتائج المسفرة من استبيان الحاجات النفسية نلاحظ انه توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين صعوبات تعلم الرياضيات وحاجة الانتماء،أي هناك علاقة عكسية كلما ارتفع مستوى صعوبات تعلم الرياضيات قل انتماء التلاميذ وهذا ما عبروا عنه من خلال استجابتهم على الاستبيان بأنهم غير فخورين للقسم الذي ينتمون إليه وبالثانوية التي يدرسون بها ، وشعورهم بالوحدة والتهميش . وهذا يتوافق مع أدبيات السيكولوجية لذوي صعوبات التعلم بأنهم يعانون من قصور في المهارات الاجتماعية والانفعالية كما بينت دراسة **ظفيري**، التي هدفت إلى التعرف على الحاجات النفسية(الكفاءة، الاستقلالية، الانتماء) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين والتي خلصت عن وجود حاجات نفسية مرتفعة بما فيها حاجة الانتماء لصالح ذوي صعوبات التعلم .ودراسة **دروسي** التي خلصت أن حاجة الانتماء تقوى وتشتد كلما زاد شعور التلميذ بالتهديد. وقد يفسر ذلك من سلوكياتهم تجاه زملاء الدراسة ومدرسيهم لما تلقوه من نَبذ وعدم احترام وسخرية ومجمل التفاعلات السلبية المحيطة بهم ،هذا ما يدفعهم إلى التحرك نحوإشباع هذه الحاجة وسط جماعة أقران الدراسة الذين يبادلونهم أحاسيس ومشاعر الصداقة والمحبة للحصول على التقبل والاعتبار وبالتالي خفض التوتر الذي يؤدي للاستقرار الانفعالي النسبي.

حاجة دافعية الانجاز:أما بالنسبة لعلاقة الارتباط صعوبات تعلم الرياضيات بحاجة دافعية الانجاز جاءت غير دالة،أي لا يوجد ارتباط بينهما وهذا مخالف للتوقعات المُفتَرضة ،وكذلك مخالف للتراث النظري لذوي صعوبات التعلم والتي أقرت بان دافعية انجازهم منخفضة، كدراسة **(خطاب، 2008)** الذي خلص أن ضعف الدافعية لإنجاز يتولد عندما يشعر التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أن النجاح بعيدا عنهم،وذلك لمواجهتهم للفشل المتراكم تقل دافعيتهم ويقل شعورهم بالسعادة وذلك بسبب اعتقادهم أن النجاح مرتبط بعوامل خارجية هي اكبر من قدراتهم وطاقاتهم .

كما أوضحاBardin et Pikimas،أن مشاعر التلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة الدراسة والنشاطات المدرسية الأخرى ،وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم وأنفسهم تؤثر في قدرتهم على انجاز المهام التعليمية .**(نشواني،2003 :470)**

وفي نفس الاتجاه ذكر**Gallagher**أن العوامل الوجدانية والدافعية تسهم على نحو دال في إحداث صعوبات التعلم بوجه عام وصعوبات تعلم الرياضيات بوجه خاص، فالتلميذ الذي يفشل في التعلم بسبب أولآخر يتجه إلى تكوين توقعات منخفضة للنجاح الدراسي وتنمية تقديرات ذات منخفضة وتقلل هذه الاتجاهات من الدافعية وتحدث مشاعر سلبية في العمل المدرسي وبالتالي تؤدي هذه الأنماط من الإخفاق إلى الصعوبات **(زيادة،123:2006)**. في حين جاءت نتائج عدم دلالة الارتباط بين صعوبات تعلم الرياضيات ودافعية الانجاز موافقة لبعض الدراسات مثل دراسة **(الأعسرو آخرون ،1983)**ودراسة **(أبو راشد ،1995)**ودراسة **(حسن،1998)**.قد يرجع حسب اعتقادنا هذا الاختلاف في نتائج الدراسات إلى خاصية عدم التجانس التي تميز ذوي صعوبات التعلم والتي خلفت ومازالت تُخلف الكثير من المشكلات البحثية وخاصة من المقارنة بين النتائج والتعميم ،ضِف إلى ذلك أن استجابات التلاميذ ركزت في معظمها على أنهم يتجنبون المهام الصعبة وليس لهم القدرة والمؤهلات على حل متطلبات الكفاءات المستهدفة في الرياضيات ،ولا يراجعون لتجنب فشلهم. يتضح من إجاباتهم أنهم أدركوا أن احتمالات الفشل أقوى من احتمالات النجاح في مادة الرياضيات فيفقدون النشاط والحماس والإصرار وكل وظائف الدوافع المتمثلة في الاستثارة والمنافسة وتوقع النجاح .

5/ الخاتمة:

لقد عمدنا من خلال هذه المقاربة إلى البحث عن طبيعة و قوة العلاقة بين صعوبات تعلم الرياضيات و مفهوم الذات في ضوء الحاجات النفسية التلاميذ وذلك بالتطرق إلى الجانب النظري عن صعوبات تعلم الرياضيات، نسبة الشيوع، الأسباب، التشخيص و طرق العلاج. ثم إبراز أن هذه الظاهرة نفسية وجدانية أكثر منها عقلية ،خاصةً مفهوم الذات و الحاجات النفسية المترتبة عن ذلك.

وسعيا إلى التعرف ميدانيا عن هذه العلاقة، استخدمنا أدوات بحثية ومعايير محدَدة كدعامة علمية إضافية في الحقل التربوي تمثلت في استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات واستبيان الحاجات النفسية خاصة بهذه الفئة.

أظهرت النتائج أن نسبة **26.5** % من التلاميذ يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي وان هناك علاقة عكسية ذات قوة سالبة بين صعوبات تعلم الرياضيات ومفهوم الذات والحاجات النفسية. مما ينعكس ذلك على الجانب الوجداني لحياتهم من تدني في مفهوم الذات وتزايد حاجاتهم النفسية، هذا ما يجعلنا نُقِر انه لا يكفيالتعامل مع صعوبات تعلم الرياضيات بمعزل عن الآثار الوجدانية والاجتماعية المترتبة على هذه الصعوبات. فالنتائج المتحصل عليها قد استوعبت تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم **N.J.C.L.D**المتبناة في دراستنا، ومنها خاصية **استمرارية** تعلم الرياضيات في كل الأطوار التعليمية وخَاصية **تلازم** الصعوبات مع مشكلات مترتبة وليست مُنشئة، و**علاقة** صعوبات تعلم الرياضيات **بانخفاض** مستوى مفهوم الذات و**ارتفاع** الحاجات النفسية. بالإضافة إلى خاصية **عدم التجانس** أي تباين أسباب وأعراض ذوي صعوبات التعلم وهذا ما لاحظناه في تضارب النتائج الخاصة بحاجة دافعية الإنجاز.

ومن خلال ما توصلنا إليه نبرز المساهمة العلمية للدراسة الحالية و التي كانت في الجوانب التالية :

1-المساهمة النظرية : إضافة مادة علمية للمكتبة الأكاديمية لمحاولة تأكيد بعض الرؤى و إكمال بعض جوانب دراسات سابقة متخصصة في صعوبات تعلم الرياضيات ، حيث تمثلت في ربط المتغيرات الثلاثة صعوبات تعلم الرياضيات،مفهوم الذات،الحاجات النفسية.إذ حسب اطلاع الباحث لم يحصل في الدراسات السابقة المحلية التعرف عن طبيعةالعلاقة بين هذه المتغيرات مما يجعل الدراسة الحالية رافدا جديدا تلقي مزيدا من الضوء عن صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم الثانوي ،والتي يمكن عن طريقها الاستفادة في مساعدة المختصين و التربويين في فهم المشكلة و التنبؤ بها قصد التحكم فيها بوضع خطط إرشادية و علاجية تربوية و نفسية تواكب و تتماشى مع قدرات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .زيادة إلى ذلك تساعد هذه الدراسة الباحثين في الحصول على جديد كقاعدة بيانات ، و تسهم في رفع معدل الاستشهاد المرجعي citation.

2-المساهمة المنهجية :أسهمت الدراسة الحالية إجرائيا لأهل الاختصاص بالطريقة الميدانية عن كيفية تشخيص و فرز ذوي صعوبات تعلم الرياضيات و التعرف على الجانب النفسي المترتب عن ذلك ، بإتباع خطوات مرحلية مع استخدام أدوات بحثية ومعايير علمية تخص التلاميذ السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم و تكنولوجيا.

3-**المساهمة العملية** : تزويد الحقل العلمي بأدوات بحثية متخصصة تمثلت في :

- استبيان تشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات.
- استبيان الحاجات النفسية لتلاميذ صعوبات تعلم الرياضيات.
- استمارة معلومات نموذجية لتلاميذ صعوبات تعلم الرياضيات.

وفي ضوء هذه النتائج فلابد من توصيات واقتراحات للباحثين والعاملين في المجال التربوي والتعليمي، كل حسب اختصاصه لمحاصرة والتخفيف مشكل صعوبات تعلم الرياضيات.

- **توصيات واقتراحات:**

- تحسيس ولفت انتباه الفاعلين في المجال التربوي بالحجم الحقيقي لصعوبات تعلم الرياضيات في التعليم الثانوي وتداعياتها على مجمل العلوم الأخرى،ذلك بإيجاد مقاييس تشخيصية لصعوبات تعلم الرياضيات لكل المراحل التعليمية، تكون مقننة على البيئة الجزائرية للوصول إلى فرز دقيق وموضوعي لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات.
- الإدراج في التكوين البيداغوجي للأساتذة وخاصة في وحدة البيداغوجيا الفارقة مواضيع عن صعوبات تعلم الرياضيات من حيث طرق تدريس ومعاملة هذه الفئة الخاصة، لما تتميز به من عدم التجانس في أساليب التفكير لحل الكفاءات الرياضية .
- على لجنة إعداد البرامج لمادة الرياضيات تضمين الأبعاد النفسية كدعامة أساسية في العملية التعليمية وربط الكفاءات المستهدفة بالواقع المعاش للتلميذ للوقوف على مصادر إشباع حاجاته .
- على الجهات الرسمية وضع برامج تكفل لمتابعة ومعالجة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات .

كما يمكن اقتراح دراسات بحثية تعتمد على التكنولوجيات الحديثة لوضع برامج علاجية لصعوبات تعلم الرياضيات تشمل كل المراحل التعليمية مع اخذ الآثار النفسية المترتبة بعين الاعتبار لاستحالة فصل المعالجة الأكاديمية على المعالجة النفسية.

المراجع

مراجع باللغة العربية:

- أبوعميرة ، محبات.(1996).الرياضيات التربوية، دراسات وبحوث،ط1، الدار العربية للكتاب، مصر.
- أبوفخر غسان.(2002).صعوبات التعلم وعلاجها، كلية التربية جامعة، دمشق، سوريا.
- أبو زينة فريد كامل.(2003). مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها، ط2، مكتبة الفلاح، العين، الإمارات العربية المتحدة.
- ابو زيد إبراهيم.(1988). سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة، الإسكندرية، مصر.
- احمد احمد عواد.(1992). تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية ،جامعة الزقازيق،مصر.
- احمد زكي صالح.(1978). تعليمات اختبار الذكاء المصور، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، مصر.
- أسماء السرسي،أماني عبد المُقصِد.(2001).مقياس الحاجات النفسية، مكتبة انجلو المصرية، القاهرة
- اقرع إياد.(2005).الشعور بالأمن النفسي وتأثيره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية ، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، غزة، فلسطين.
- ايهم الفاعوري. (2009). دراسة اساليب التفكير السائدة لدى طلبة ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة، دمشق ، سوريا.

- الأشول عز الدين.(1999).علم النفس النمو، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة.
- الأعسر صفاء، قشوش إبراهيم،طلعت منصور.(1983). دراسات في تنمية دافعية الانجاز، المجلد الثاني، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر.
- بشير معمرية.(2007).صعوبات التعلم الأكاديمية لدى متعلمي الطورين الأول والثاني من التعليم الابتدائي ، دراسة ميدانية ،باتنة، الجزائر.
- بكري عبد الحميد،كورات كريمة.(2015).صعوبات التعلم الأكاديمية في الوسط المدرسي دراسة ميدانية بمدينة سعيدة، مجلة الحقيقة،العدد 37، الجزائر.
- بلقوميدي عباس.(2011).صعوبات تعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الابتدائي وعلاقتها بالخصائص السلوكية وتقدير الذات الأكاديمي، رسالة دكتوراه ،قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران، الجزائر
- بوبكر بن عيسى.(2016). الذكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات لذوي صعوبات تعلم الاكاديمية، رسالة ماجستير، كلية العلوم الجماعية والإنسانية، جامعة مولاي الطاهر،سعيدة، الجزائر.
- بوقصارة منصور.(2008).علاقة الضبط النفسي بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة المدارس التحضيرية بوهران، مجلة العلوم الإنسانية، العدد 20-21، الجزائر.
- بوزيد موسعي، سليمان حمودي، أحسن ابجاودان.(2011). الرياضيات السنة أولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، الجزائر.
- توما خوري.(1996). الشخصية مقوماتها السلوكية وعلاقتها بالتعلم المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
- توما خوري.(1996). بين الفلسفة والسيكولوجية، مطبعة دار الهلال، بيروت، لبنان
- جابر عبد الحميد جابر.(1990).بناء الديناميات النمو، دار النهضة للطبع والنشر والتوزيع ، القاهرة،مصر.

- جبريل موسى .(1983). تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، سوريا.
- جبر محمد جبر .(1996). بعض المتغيرات الديمغرافية المرتبطة بالأمنالنفسي ، مجلة علم النفس ،الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد 39.
- جميل محمود الصمادي.(1997). صعوبات التعلم والإرشاد النفسي والتربوي، المؤتمر الدولي الرابع لمركز الإرشاد النفسي والتربوي، جامعة عين شمس المجلد الثاني، مصر.
- جيهان أبوراشد .(1995). دافعية الانجاز وعلاقته بالتحصيل الدراسي وبعض متغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين، مجلة الدراسات، العدد 22.
- حاج بوعريشة (2017). صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بمفهوم الذات، دراسة ميدانية بثانويات ولاية سيدي بلعباس، مجلة متون، العدد الثاني، الجزائر.
- حامد عبد السلام زهران .(1989). الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي، مجلة دراسات تربوية ،مجلدالرابع،العدد19،القاهرة، مصر .
- حامد عبد السلام زهران.(1990). علم النفس النمو الطفولة والمراهقة، عالم الكتب،ط 5 القاهرة، مصر.
- حامد عبد السلام زهران .(2003). دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين الشمس،مصر.
- الحارثي ، سُهى عُمر.(2003) .الخجل وعلاقته بدافعية الانجاز والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى، السعودية.
- الحفني عبد المنعم.(1994). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، القاهرة، مصر.

- خالد محمد القحطاني .(2008). الحاجات النفسية، دار الملاحظة الاجتماعية، السعودية.
- خديجة بن فليس .(2009).أنماط معالجة المعلومات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ،مجلة العلوم الإنسانية،العدد 40جامعة باتنة، الجزائر.
- خطاب ناصر جمال .(2008). تعليم التفكير للطلبة ذوي صعوبات التعلم ،دار البارودي العلمية للنشر والتوزيع ، عَمان ، الأردن.
- خليفة عبد الله، معتز السيد (1997). الدوافع والانفعالات، مكتبة المنار الإسلامية، الكويت.
- خزعلة عبد العزيز.(1998). امن الطفل العربي ،أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.
- راتب نجلاء عبد الحميد .(1999). الانتماء الاجتماعي للشباب المصري ،دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح ، مركز المحروسة للنشر،القاهرة، مصر.
- راجح احمد عزت.(1999).أصول علم النفس، دار المعارف،القاهرة، مصر.
- رغدة شريم .(2009). سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.
- الزهار نجلاء، السيد علي (2001). دراسة علاقة بين مظاهر إساءة معاملة الأطفال والتأخر الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس القاهرة .
- زيدان احمد السرطاوي .(1996). دراسة مقارنة لمفهوم الذات للطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم ،مجلة جامعة الملك سعود المجلد الثامن، العدد 02 ، السعودية.
- زيادة خالد.(2006). صعوبات تعلم الرياضيات الديسكلكوليا، ط1، ايتراك للنشر والتوزيع، الماضة، مصر الجديدة.

- زيادة خالد.(2006). صعوبات تعلم الرياضيات، مطابع الدار الهندسية، القاهرة، مصر
- الزيود نادر.(1998). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الأردن.
- الزيات محمد فتحي.(1989).دراسة لبعض الخصائص الانفعالية لدى ذوي صعوبات التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية ،مجلة البحوث العلمية العدد الثاني، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- الزيات محمد فتحي. (1998). صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية العلاجية، دار النشر، ط1 ، القاهرة ،مصر.
- الزيات محمد فتحي.(2000). المتفوقون عقليا ذو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والكشف والتشخيص، المؤتمر السنوي بكلية التربية،جامعة المنصورة،مصر.
- سعيدة لعجال.(2016).دراسة مقارنة لدافعية الانجاز بين التلاميذ المتفوقين دراسيا وذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ببعض المدارس الابتدائية ، بمدينة مسيلة، مجلة جيل للعلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 17-18 ، الجزائر.
- سليمان عبد الواحد، يوسف إبراهيم.(2010). المراجع في صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية والاجتماعية والانفعالية، ط1 ، مكتبة الانجلوالمصرية ،القاهرة.
- سناء حامد زهران.(2004).إرشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
- سهام مكي.(1996). دراسة استطلاعية لبعض الحاجات النفسية لدى الشباب المدمنين ومقارنتهم بغير المدمنين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

- سهيلة سليمان، أبو مصطفى.(2010). تعلم العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث، فلسطين.
- السيد عبد الحميد سليمان.(2000).صعوبات التعلم تاريخها مفهومها تشخيصها، دار الفكر، القاهرة،مصر.
- الشناوي عبد المنعم، الشناوي زيدان .(1997).علاقة موقع الضبط بالدوافع الانجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة، المجلة التربوية، المجلد الحادي عشر، العدد 42، الكويت.
- الشيخ دعد.(2003). مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة، دار كيوان، دمشق، سوريا.
- صالح بن ناصر الشويرخ.(1929). مفهوم استقلالية المتعلم وتطبيقاته في تعلم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 07، السعودية.
- الظهراوي جميل.(2007). الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، مجلة كلية التربية الإسلامية، المجلد الخامس عشر العدد02، غزة، فلسطين.
- عادل محمدهريدي.(2011). نظريات الشخصية ط2 ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع، الماضة، مصر الجديدة.
- عبد الناصر الجراح ،محمد المفلح .(2014).اثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن ، المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد العاشر، العدد03.
- عبد الحفيظ مقدم .(1993).الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
- عبد المجيد السيد محمد .(2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية، دراسة نفسية مجلد الرابع عشر، العدد02.

- عبد الرسول عبد الباقي عبد الله.(1998). صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير كلية التربية بسوهاج أسيوط مصر
- عبد الله بن محمد علي الشهري.(2009).إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه،الطائف،السعودية.
- عبد الله بن محمد علي النفيعي.(2009). إساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير،جامعة أمالقرى، السعودية.
- عبد المنعم الدرديري، بدوي حسين.(1998). بعض العوامل النفسية لدى الشباب الجامعي المنتمي وغير المنتمي، دراسة مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 18. المجلد الثامن مكتبة انجلو المصرية، القاهرة .
- عطاء الله بن يحيى.(2009). تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات عند تلاميذ الطور الثالث من التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الاغواط، الجزائر.
- عبد الرحمان عدس، محي الدين توق.(1998). المدخل إلى علم النفس،ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا.
- عقيلان إبراهيممحمد .(2000). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- عفونة ،سائدة جاسر.(1996). العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس منطقة نابلس،رسالة ماجستير، كلية التربية ، نابلس ، فلسطين.
- علاء سمير، موسى القطاني.(2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى جامعة الأزهر، رسالة ماجستير،بغزة ، فلسطين.

- علي حسين.(1998). سيكولوجية الانجاز، مكتبة النهضة ،القاهرة،مصر.
- علي فرج، احمد فرج .(2014). مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم وسط تلاميذ مراكز التربية الخاصة، قسم علم النفس للعلوم والتكنولوجيا،المحلية، السودان.
- العامري فريدة محي الدين.(1999).الأمن النفسي وعلاقته بالشعور بالعوز الغذائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة صنعاء وعدن، رسالة ماجستير، اليمن.
- العزيز ناصر الصديق.(1981).مفهوم الذات والتكيف لدى الكفيف ، منشورات المنشاة للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، ليبيا.
- الغامدي عبد الله بن محمد .(2000). الفروق في مفهوم الذات ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في محافظة جدة ،رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى،السعودية .
- غادة حسن، احمد النكلاوي.(2009). الحاجات النفسية لدى أطفال الروضة ذوي صعوبات تعلم ،رسالة ماجستير ، القاهرة ،مصر.
- فاروق عبد الفتاح موسى .(1982). اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين، المكتبة المصرية ، القاهرة .
- قطامييوسف.(2008). نموذج ماسلو لتعليم التفكير للطلبة الجامعي،،دار ديبونو للنشر والتوزيع ،الاردن.
- قطامي يوسف.(1994). تفكير الأطفال وتطوره وطرق تعليمه، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- قحطان احمد طاهر.(2003).مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- كاظم ولي أغا .(1981).علم النفس الفسيولوجي، دار الأفاق الجديدة ، بيروت ،لبنان.

- لاهول لندزي.(1981). نظريات الشخصية، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، مصر.
- محمد عبد الحليم منسي.(1986). مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والثقافي لطلاب الجامعة مركز النشر العلمي ،جامعة الملك عبد العزيز، جدة السعودية.
- مخول، مالك (1996) ص 554 علم النفس الطفولة والمراهقة، جامعة دمشق.
- اللجنة الوطنية للمناهج .(1996).وزارة التربية الوطنية، الجزائر
- مسعد أبوديار.(2012).الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم، الكويت.
- مصطفاي بوعناني.(2017). فعالية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في علاج صعوبات تعلم الحساب (الرياضيات) لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، أطروحة دكتوراه ،كلية العلوم الاجتماعية، جامعة سعيدة،الجزائر.
- المجيدل عبد الله .(2004). العلاقة بين المستوى التحصيلي للطلبة بمادة الرياضيات وتحصيلهم العام والكفاية الداخلية للتعليم الفني، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد 43 ،عمان، الأردن.
- المجيدل ،اليافعي.(2009). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلمات الرياضيات، مجلة جامعة دمشق، العدد03-04، سوريا.
- مصطفى باهي، امينة شلبي .(1999). الدافعية نظريات وتطبيقات، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة، مصر.
- مصطفىإبراهيم، احمد الزيات، حامد عبد القادر.(1961). المعجم الوسيط، مطبعة مصر، القاهرة.
- محمد السيد عبد الرحمان.(1998).دراسات في الصحة النفسية، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.

- محمود عوض الله سالم، احمد احمد عواد.(1994). مفهوم الذات ومركز التحكم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، مجلة الإرشاد النفسي ، جامعة عين الشمس ،مصر.
- مصطفى عطية،إسماعيل العسال.(1996). الانتماء لدى الشباب وعلاقته ببعض الخصائص النفسية، رسالة دكتوراه، كلية البنات، جامعة عين الشمس، مصر.
- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000).صعوبات التعلم والتعلم العلاجي، دار زهراء الشرق، القاهرة.
- نبيلة عباس الشوربجي.(2003). المشكلات النفسية للأطفالأسبابهاوعلاجها، جامعة القاهرة، دار النهضة العربية، مصر.
- نشواني عبد المجيد .(2003). علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نواف ملعب الظفيري.(2015). دراسة مقارنة الحاجات النفسية بين اطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية والعاديين ، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، المجلد التاسع، العدد3 ، جامعة السلطان قابوس ،سلطنة عُمان
- هدى عابدين،حامد الدردري .(2000). الحاجات النفسية للتلاميذ المتأخرين دراسيا وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية ،رسالة دكتوراه، كلية الأدب، جامعة الخرطوم، السودان.
- الهويدي زيد .(2006). أساليب استراتيجيات تدريس الرياضيات، دار الكتاب الجامعية، العين، الإمارات العربية المتحدة.

مراجع باللغة الأجنبية :

- Ants K. (2010). ADHDLearning and academy performancein phenylketonuria Department of psychiatry and Behavioral science; journal homepage Adams street Syracuse .NY 13210. USA.
- Bound D.(1998).L' autonomy in learning, Second edition, London.
- Cecil Laloux. (2015). Construire l'autonomie des élèves, Mission départementale pour l'école maternelle.
- David C Geary. (2006). Dyscalculculie précoce caractéristique et influences possibles sur le développement socio affectif
- Gibbs B. (1979).Autonomy and Authority in education journal of philosophy of education.
- James Vander Zenden.(1996). Human development, custom edition
- 7Kosc L. (1970). Développement dyscalaulia ,studia psychologica, vol 12 .
- Little D. (1991).Learner autonomy definition issues and problems, Authentik, Dublin
- March HW, Graven, R Grand Debus. (1991).Self concept of young children, Journal of education psychology.
- Maslow ,AH.(1968). Toward a psychology of being, 2 nd ; Princeton .
- Mrray HA.(1938).Exploration in personality ,oxford, NewYork, USA
- Robert dictionnaire de français.(2005).édition Martyn back et sitre avec la collaboration de Laurence la port, paris, France.

الملاحق:

الملحق: رقم (01)

الكفاءات المستهدفة في نهاية التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

1) الكفاءات العرضية

يساهم تدريس الرياضيات في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي في تنمية الكفاءات العرضية التالية:

- فهم التركيب الرياضياتي وطبيعة البرهان فيه.(التمييز بين النصوص الرياضياتية كالتعريف و الخاصية و النظرية ، توسيع خاصية أو قاعدة، إجراء تعميم، هيكلة المكتسبات في تسلسل و تناسق، وضع موضع الشك الأفكار غير المبرهن عليها و البحث فيها)

- التفكير المنطقي وحل المشاكل.(فهم المعطيات، حصر المعطيات المفيدة لحل مشكل، ترييض و نمذجة الوضعيات، وضع تخمينات، وضع خطة لإنجاز عمل، حصر الحجج و المبررات و تنظيمها في تسلسل استنتاجي، اختيار إجراء مناسب و السير فيه نحو تحقيق الهدف)

- التوجهات السليمة في التعلم وعادات العمل الفعّال.(دقة الملاحظة، فهم رسالة و تحليلها، ضبط الأفكار الأساسية في نص أو في محاورة، البحث عن المعلومات الضرورية للقيام بعمل ما، العمل الفردي الجماعي، روح المبادرة)

- التبليغ بواسطة التعبير الرياضي.(التحكم في المفردات اللغوية التي تساعد على ربط الجمل الاستنتاجية، تحرير برهان أو نص حجج أو تبريرات أو تفسيرات أو شروحات، تحريرا سليما لغة و معنى، إجراء حوار أو مناقشة حول موضوع ذو طابع عام، ثقافي أو اجتماعي أو علمي، إنجاز رسومات أو تمثيلات بيانية أو جداول قصد تلخيص وضعية أو أفكار أو نصوص، توظيف تكنولوجيات الاتصال في الوصول إلى المعلومة و التبليغ)

- تقدير وتذوق جمال الرياضيات والرغبة في توظيفها و مواصلة دراستها أو دراسة ميدان قريب منها.(تقديرها لذاتها و لدورها و استعمال مكتسبات رياضياتية لمعالجة مسائل مرتبطة بالعلوم الإجتماعية أو العلوم الإقتصادية أو العلوم الفيزيائية او العلوم الطبيعية).

2) الكفاءات الرياضية

في ميدان الأعداد و الحساب.

❶ معرفة و استعمال خواص الأعداد الطبيعية و الصحيحة النسبية.

❷ معرفة واستعمال الأعداد الحقيقية و الأعداد المركبة.

❸ ترييض وضعيات بواسطة معادلات أو متراجحات.

❹ التمييز بين المجهول والمتغير والوسيط.

❺ توظيف معادلات و متراجحات في حل المشكلات.

في ميدان الدوال.

❶ إدراك مفهوم الدالة بجوانبه الثلاثة، البياني و الجبري و الحسابي.

❷ ترييض وضعيات باستخدام الدوال.

❸ معرفة التعابير البيانية و التعامل معها بوضوح و دقة.

❹ توظيف الدوال لحل مشكلات.

❺ دراسة الدوال (أنواعها، خواص تحليلية، الحساب التكاملي و تطبيقات له).

في ميدان الهندسة.

❶ حل مسائل متعلقة بالأشكال الهندسية المألوفة في المستوي وفي الفضاء.

❷ إنجاز الإنشاءات الهندسية الأساسية وإنشاءات مركبة و البحث عن مجموعات النقط.

❸ حل مسائل تتعلق بالهندسة التحليلية في المستوي و في الفضاء.

❹ التعرف على بعض التحويلات النقطية (الإزاحات، ضد الإزاحات،التآلف، التحاكي) و توظيفها في حل مسائل هندسية.

في ميدان الإحصاء و الاحتمالات.

❶ التعرف على سلسلة إحصائية و استخراج مؤشرات الموقع و مؤشرات التشتت.

❷ نمذجة وضعيات قصد إجراء دراسة إحصائية.

❸ استخدام تعابير بيانية مختلفة للدلالة على معطيات أو مؤشرات أو نتائج.

❹ التعرف على تموج العيينات و بناء نموذج الاحتمالي (نموذج رياضي).

❺ الربط بين معطيات تجربة عشوائية و نموذجها الاحتمالي.

❻ إدراك مفهوم الاحتمال و ممارسة الحساب الاحتمالي.

فيما ما يتعلق بالإنشاء الرياضي و البرهان و توظيف المنطق.

❶ معرفة أنماط البرهان و التمييز فيما بينها و ربط كل منها بصيغته المنطقية.

❷ توظف المنطق الرياضي توظيفا سليما في بناء براهين رياضية في كافة ميادين التعلم.

❸ الملاحظة بدقة و الربط لبناء استنتاجات.

❹ التعبير مشافهة، بدقة و وضوح وباختصار و تسلسل منطقي عن الأفكار الرياضياتية قصد تبليغها.

❺ التقييم و النقد البناء لنصوص رياضياتية.

❻ استشعار و تذوق الجمال الرياضياتي في دقة البرهان و جزالته و تسلسله المنطقي.

❼ تحرير نص رياضي تحريرا سليما، لغة و معنى و مبنى، سواء تعلق الأمر ببرهان أو وصف أو تفسير أو شرح أو تقديم حجة .

فيما ما يتعلق بتكنولوجيات الإعلام والاتصال.

❶ استعمال الحاسبتين العلمية و البيانية في بناء تعلمات بما فيها بناء برامج بسيطة و حل مسائل في الحساب و الدوال و الإحصاء و الاحتمالات.

❷ استعمال برمجيات الهندسة الديناميكية و المجدولات و راسمات المنحنيات ومواكبة تطوراتها.

❸ استعمال الإنترنت للبحث في مواضيع رياضياتية أو مرتبطة بالرياضيات.

4. الكفاءات الرياضية المستهدفة في نهاية الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا: ـــ

يعتبر الجذع المشترك علوم وتكنولوجيا توجيها أوليا للتلميذ و التقدم في إنجاز برنامج الرياضات الخاص به في مختلف ميادين المادة يساعد التلميذ في نهاية السنة الدراسية على تحسين توجيهه العلمي، والاقتناع بالشعبة التي يوجه إليها في السنة الدراسية المقبلة. وهو ما يبعث فيه الاستعداد اللازم للتعامل إيجابيا مع واقعه المدرسي في المستوى الموالي. و لتجسيد ذلك يضع هذا البرنامج مجموعة من الكفاءات التي يتوخى تحقيقها عند هذا الصنف من التلاميذ حسب الجدول الآتي:

جدول الكفاءات المستهدفة

الأعداد و الحساب	1.ممارسة و إتقان الحساب بكل أنواعه في مجموعة الأعداد الحقيقية. 2.التحكم في الحساب الجبري قصد البرهنة وحل المشكلات.و التمييز بين مفاهيم الوسيط، المجهول، المتغير. 3.التعبير عن مشكلات بمعادلات و متراجحات قصد حلها.
الدوال	1.إدراك مفهوم الدالة بمختلف الصيغ (بيانيا، حسابيا، جبريا). 2.معرفة واستعمال خواص الدوال المرجعية وهي: $x \mapsto ax+b \quad x \mapsto x^2 \quad x \mapsto \sqrt{x} \quad x \mapsto \frac{1}{x}$.

	3.اكتساب إجراءات تتعلق بالتعبير عن مشكلات بالدوال وحل هذه المشكلات. 4. التحكم في قراءة المنحنيات.
الهندسة	1.ممارسة الحساب الشعاعي في المستوي المتعلق بضرب شعاع بعدد حقيقي و جمع الأشعة. 2.حل مسائل هندسية تتعلق بالحساب الشعاعي. 3.إنجاز إنشاءات هندسية . 4. اكتساب إجراءات تتعلق بالبحث عن مجموعات النقط في الهندسة المستوية. 5.تصور الأشكال في الفضاء.
الإحصاء	1.التمكن من قراءة المعطيات و جدولتها و تمثيلها بيانيا. 2. تلخيص سلسلة إحصائية بواسطة مؤشرات الموقع. 3. التمييز و المفاضلة بين مختلف مؤشرات الموقع عند دراسة وضعية.
تكنولوجيات الإعلام و الاتصال	1.استخدام الحاسبة العلمية لبناء تعلمات و لإجراء حسابات قصد حل مشكلة و الوعي بحدودها. 2.استخدام البرمجيات و الحاسبة العلمية أو البيانية للتجريب و التخمين و مقارنة نتائج و التصديق و للتطرق إلى مفهوم جديد (مفهوم الدالة، المحاكاة،...) 4.توظيف البرمجيات و الحاسبة البيانية لاستخراج منحنى دالة قصد استغلاله. 5.توظيف البرمجيات و الحاسبة البيانية لحساب مؤشرات الموقع لسلسلة إحصائية أو لاستخراج تمثيلات بيانية أو مخططات خاصة بهذه السلسلة.
المنطق و البرهان الرياضي	1. الحكم على القضايا البسيطة و المركبة. 2.ممارسة البرهان بالاستنتاج و بالخلف و بفصل الحالات و بمثال مضاد. 3. التعرف على نمط برهان معطى و شرحه وتصديقه. 4. التمييز بين أنماط البرهان الذي يمارس في هذا المستوى. 5. تقريب نمط برهان من صيغة منطقية له.

الملحق: رقم (02)

الترخيص

الجمهوريـــة الجزائريـة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التعليم و البحث العلمي

جامعة د. الطاهر مولاي بسعيدة .
كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية . **سعيدة يوم :** 15جانفي2017

إلى السيدة : **مديرة التربية لولاية سيدي بلعباس.**

الموضوع: **ب /خ ترخيص**

يشرفني أن التمس من سيادتكم المحترمة الترخيص للطالب الباحث : **بوعريشة الحاج** من السنة الثالثة دكتوراه تخصص صعوبات التعلم النمائية و الأكاديمية للقيام بدراسة ميدانية موسومة تحت عنوان : **صعوبات تعلم الرياضيات و علاقتها بمفهوم الذات في ضوء الحاجات النفسية لدى تلاميذ سنة أولى جذع مشترك علوم و تكنولوجيا** على مستوى ثانويات الولاية .

في الأخير تقبلوا منا فائق عبارات الاحترام و التقدير.

الملحق: رقم (03)

ارسالية طلب ترخيص

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية سيدي بلعباس
الأمانة العامة
الرقم : *2017/0.1/46*

السيدة: مديرة التربية
إلى
السادة مُدَراء الثانويات
تحت إشراف السادة مُفتشِي الثانويات.

الموضوع: ب/خ طلب الترخيص.
المرجع: مراسلة من جامعة الطاهر مولاي بسعيدة كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية بتاريخ 15-01-2017.

تبعا للمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه و المتعلقة بالموضوع:

يشـــرفني أن أمـــنحكم الموافقـــة للســـيد **بوعريشـــة الحـــاج** دكتـــوراه تخصـــص صـــعوبات الـــتعلم النمائيـــة و الأكاديميـــة، للقيـــام بدراســـة ميدانيـــة موســـومة تحـــت عنـــوان **: صـــعوبات تعلـــم الرياضـــيات و علاقتهـــا بمفهـــوم الـــذات فـــي ضـــوء الحاجـــات النفســـية لـــدى تلاميـــذ ســـنة أولـــى جـــذع مشـــترك علـــوم و تكنولوجيـــا** ، و ذلـــك فـــي إطـــار التنظـــيم المعمـــول بـــه فـــي ظـــروف ملائمـــة و الحفاظ على ممتلكات المؤسسة .

سيدي بلعباس في 05-03-2017
مديرة التربية
عن مدير التربية و بتفويض منه
الأمين العام
بلقاسم العمفة

ملحق رقم (04)

يوضح قائمة صعوبات الرياضيات للسنة أولى جذع مشترك علوم و تكنولوجية

الرقم	فقرات صعوبات تعلم الرياضيات
01	صعوبة في التمييز بين مختلف أنواع الأعداد (الطبيعية،الحقيقية،الصحيحة،النسبية، الأعداد الناطقة)
02	صعوبة حساب الجذور التربيعية ، القوى الصحيحة ، الكسور
03	صعوبة في تحليل عدد طبيعي إلى جداء عوامل أولية و استعماله
04	صعوبة في التعرف على أولوية ، عدد طبيعي
05	صعوبة التحويل من وإلى الكتابةالعشرية، الكتابة العلمية، الكتابة باستعمال القوى الصحيحة للعدد 10
06	صعوبة تدوير عدد عشري
07	صعوبة تحديد رتبة مقدار عدد
08	صعوبة التمييز بين عدد و إحدى قيمه المقربة
09	صعوبة استخدام الحاسبة العلمية لتنظيم وإجراء الحساب
10	صعوبة اختيار معيار لمقارنة عددين
11	صعوبة حصر لعدد حقيقي
12	صعوبة حصر عبارة جبرية
13	صعوبة حصر مجموع و جداء عددين حقيقيين
14	صعوبة كتابة عبارة تشمل رمز القيمة المطلقة على شكل عبارة مكافئة لها بدون رمز القيمة المطلقة
15	صعوبة حصر تتضمن مقلوبا
16	صعوبة التعبير عن جزء متصل من R بإحدى الصيغ الأربعة بمجال أو بحصر أو بمسافة أو باستعمال القيمة المطلقة
17	صعوبة تحديد دالة (متغيرها ، مجموعة تعريفها ، مجموعة قيمها)
18	صعوبة تعيين صورة عدد أو سابقة وفق دالة معرفة بواسطة منحنى أو دستور
19	صعوبة الربط بين دستور و جدول قيم و تمثيل بياني
20	صعوبة توظيف الحاسبة البيانية لإعطاء التمثيل البياني لدالة معطاة على مجال بواسطة دستور
21	صعوبة وصف سلوك دالة معرفة بمنحنى باستعمال التعبير الرياضي المناسبة

22	صعوبة استنساخ جدول تعبيرات دالة انطلاقا من تمثيلها البياني
23	صعوبة إرفاق جدول تغييرات بتمثيل بياني ممكن
24	صعوبة التعرف على شفعية دالة انطلاقا من تمثيلها البياني أو بالاعتماد على التعبير الجبري للخاصية
25	صعوبة تحديد اتجاه التغيير والتمثيل البياني لكل من الدوال $F(x)<k$, $F(x)<g(x)$, $F \longrightarrow (x)=k$, $F \longrightarrow (x)=g(x)$
26	صعوبة استعمال الدوال المرجعية لمقارنة أعداد او لحصرها
27	صعوبة توظيف الدوال المرجعية لدراسة بعض الدوال الأخرى
28	صعوبة استعمال الدوال المرجعية في حل المشكلات
29	صعوبة معرفة تحويل الدرجة الى الراديان و الراديان الى الدرجة
30	صعوبة تعيين نقطة على الدائرة المثلثية
31	صعوبة معرفة العددين sinx، cosx
32	صعوبة تحديد اتجاه تغيير الدالة " جيب تمام " "و الدالةجيب" على مجال معطى
33	صعوبة تمثيل الدالة " جيب تمام " و " الدالة جيب" على مجال معطى
34	صعوبة التعرف على مختلف الصيغ لنفس العبارة الجبرية
35	صعوبة تحويل كتابة عبارة (نشرها ، تحليلها ، اختصارها)
36	صعوبة كتابة العبارة ax^2+bx+c على الشكل النموذجي $a\neq o$
37	صعوبة تحليل العبارة
38	صعوبة استعمال المميز لحل المعادلة$a\neq o$ ، ax^2+bx+c
39	صعوبة توظيف المعادلات و المتراجحات من الدرجة الأولى و المعادلات من الدرجة الثانية لحل المشكلات
40	صعوبة جدول الإشارات لحل متراجحة
41	حل جبريا معادلات و متراجحات من الشكل $F(x)<k$, $F(x)<g(x)$, $F(x)=k$, $F(x)=g(x)$
42	صعوبة التمييز بين المميزتين الإحصائيتين المتقطعة والمستمرة
43	صعوبة استعمال خواص الوسط الحسابي
44	صعوبة تلخيص سلسلة إحصائية بواسطة مؤشر موقع
45	صعوبة إنشاء تمثيلات بيانية لسلسلة ذات ميزة منفصلة او مستمرة
46	صعوبة محاكاة تجربة

47	صعوبة التعامل مع المجسمات (تجسيدها يدويا و تمثيليا)
48	صعوبة حساب الأطوار و المساحات
49	صعوبة التعرف على الأوضاع النسبية لمستقيمين
50	صعوبة التعرف على الأوضاع النسبية لمستقيم و مستو
51	صعوبة التعرف على الأوضاع النسبية لمستقيمين
52	صعوبة حل مشكلات توظف فيها خواص الأشكال الهندسية المألوفة (متوازي الأضلاع ، و متوازيات الأضلاع الخاصة ، المستطيل ، المربع ، المعين)
53	صعوبةا لتعرف على الزوايا و خواصها في الدائرة
54	صعوبة استعمال المثلثات الخاصة،والمستقيمات الخاصة في مثلث لحل المشكلات
55	صعوبة توظيف مبر هنتي طالس وفيتاغورس وعكس كل منهما في حل مسالة هندسية
56	صعوبة استعمال النسب المثلثية لحل مشكلات
57	صعوبة التعرف على المثلثات المقايسة والمثلثات المتشابهة
58	صعوبة استعمال تحويلات النقطية لحل مسائل هندسية
59	صعوبة التعرف على تساوي شعاعية
60	صعوبة التعرف على مجموع شعاعي وإنشاؤه
61	صعوبة التعرف على جداء شعاع بعدد حقيقي
62	صعوبة التعليم على مستقيم وفي المستوي
63	صعوبة التعرف على استقامة ثلاث نقاط
64	صعوبة التعبير عن توازي شعاعية واستقامة ثلاث نقط في معلم
65	صعوبةا لتعرف على معامل توجيه مستقيم
66	صعوبةإ نشاء مستقيم علمت معادلة له
67	صعوبة إيجاد معادلة مستقيم
68	صعوبة حل جملة معادلتين خطيتين لمجهولين
69	صعوبة حل مسائل تؤدي إلى استخدام جملة معادلتين خطيتين لمجهولين

الملحق: رقم (05)

استبيان تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات

للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا قبل التحكيم

الصورة الأولية

الأستاذ: .....

سنوات الخبرة: .....

طلب تحكيم مقياس تشخيص صعوبات تعلم الرياضيات للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

فضيلة الأستاذ يطيب لي أن أضع بين أيديكم مقياس يتعلق بصعوبات تعلم الرياضيات لمستوى السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ضمن إطار بحث أكاديمي ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بتصميم هذا المقياس حسب أوزان الكفاءات المستهدفة لبرنامج الرياضيات أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.نظرا لخبرتكم العلمية والعملية يشرفني مساهمتكم **تحكيم** هذا الاستبيان.

أرجو تفضلكم بقراءتها وإبداء الرأي بمدى تطابق الأسئلة والكفاءات المستهدفة وذلك بـ ***تقيس***أو***لاتقيس*** مع اقتراح ***البديل*** إن وجد.تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

الباحث:ا/ **بوعريشةحاج**

الرقم	الفقرات	الكفاءات المستهدفة	تقيس	لا تقيس	البديل
01	التمييز بين مختلف انواع الأعداد(الحقيقية،الطبيعية، الصحيحة النسبية،الأعدادالناطقة).	الأعدادو الحساب			
02	كتابة عدد كسري انطلاقا من عدد عشري				
03	تحليل عدد طبيعي الى جداء عوامل اولية				
04	صعوبة في مقارنة عددين حقيقين	الترتيب – المجالات – القيمة المطلقة			
05	ايجاد حصر لعدد حقيقي				
06	ايجاد جذر تربيعي بطريقة هيرون Héron				
07	تمثيل مجال ، ايجاد تقاطع او اتجاه مجالين				
08	حساب القيم المطلقة للأعداد				
09	تعيين الأعداد التي تنتمي الى مجالها				
10	تحديد مجموعة التعريف ، متغيرات مجموعة قيم الدالة	عموميات على الدوال			
11	إيجاد التمثيل البياني و إشارة دالة تآلفية				
12	التعرف على شفعية دالة انطلاقا من تمثيلها البياني أو بالاعتماد على التعبير الجبري للخاصية				
13	استعمال المميز لحل معادلة $a x^2 + bx+c=0, a\neq0$	المعدلات و المتراجحات			
14	استعمال جدول الإشارات لحل متراجحة				
15	حل جبري امعادلات ومتراجحات من الشكل $F(x) < k , F(x)< g(x) , F(x)= k , F(x)=g(x)$				
	حساب(الوسطالحسابي،الوسيط،المنوال. المدى....).	الإحصاء			
17	استنتاج التكرارات مع تمثيل الجداول بيانيا				
18	حساب (الأطوال ، المساحات ، الحجوم للمجسمات).	الهندسة الفضائية			
19	التعرف على الاوضاع النسبية للمستقيمات و المستويات				
20	التعرف على المثلثات المتقايسة و المتشابهة.	الهندسة المستوية			
21	استعمال الدوران لإثبات أن نقطا في استقامة.				
22	التعرف على تساوي شعاعين ، مجموع شعاعين ، جداء شعاع بعدد حقيقي .	الحساب الشعاعي و الهندسة التحليلية			
23	حساب معامل توجيه مستقيم				
24	ايجاد معادلة لمستقيم .				
25	حل جملة معادلتين خطيتين لمجهولين				

الملحق: رقم (06)

أعضاء لجنة تحكيم الاستبيان التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات

الرقم	الاسم و اللقب	التخصص	ثانوية الانتماء
01	بلبنة خديجة	رياضيات	يارو عكاشة
02	حلوش خيرة	رياضيات	يارو عكاشة
03	حميدة فتيحة	رياضات	يارو عكاشة
04	بن داود فطيمة	رياضيات	يارو عكاشة
05	حرمل رشيد	رياضيات	عين البرد
06	كحلة سليمان	علوم التربية	يارو عكاشة
07	بن تاوزينة ميلود	علوم التربية	عين البرد

الملحق: رقم (07)

استبيان تشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات

المستوى:السنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا

الصورة النهائية

-اسم الأستاذ: ..... - الثانوية: .....

-اسم التلميذ: ..... - الجنس: .....

يقصد بصعوبات تعلم الرياضيات صعوبات حادة في تعلم واستخدام وتوظيف الرياضيات من طرف الطالب بالرغم من انه لا يعاني من إعاقة حسية أو حركية أو حرمان اجتماعي ويتمتع بذكاء متوسط فما فوق.

التعليمات

فضيلة الأستاذ(ة) يطيب لي أن أضع بين أيديكم مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات للسنة أولى ثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

نظرا لخبرتكم العلمية والعملية ومعرفتكم الواسعة لتلامذتكم نرجو منكم قراءة عبارات المقياس وإبداء تقديراتكم بوضع علامة **(x)** في الخانة المناسبة حسب تواتر الصعوبة لدى التلميذ المعني.

الباحث: ا/ بوعريشة حاج

الرقم	عبارات صعوبات تعلم الرياضيات	نعم	أحيانا	لا
01	صعوبة في التمييز بين مختلف انواع الأعداد (الحقيقية، الطبيعية، الصحيحة النسبية، الأعداد الناطقة).			
02	صعوبة كتابة عدد كسري انطلاقا من عدد عشري			
03	صعوبة في تحليل عدد طبيعي إلى جداء عوامل أولية			
04	صعوبة في مقارنة عددين حقيقين			
05	صعوبة في إيجاد حصر لعدد حقيقي			
06	صعوبة في تمثيل مجال، إيجاد تقاطع أو اتجاه مجالين			
07	صعوبة في حساب القيم المطلقة للأعداد			
08	صعوبة في تعيين الأعداد التي تنتمي إلى مجالها			
09	صعوبة في تحديد مجموعة التعريف، متغيرات مجموعة قيم الدالة			
10	صعوبة في إيجاد التمثيل البياني وإشارة دالة تآلفية			
11	صعوبة في التعرف على شفعية دالة انطلاقا من تمثيلها البياني أو بالاعتماد على التعبير الجبري للخاصية			
12	صعوبة في استعمال المميز لحل معادلة $a\,x^2 + bx+c=0,\ a\neq 0$			
13	صعوبة في استعمال جدول الإشارات لحل متراجحة			
14	صعوبة قي حل جبريا معادلات ومتراجحات من الشكل $F(x) < k$, $F(x) < g(x)$, $F(x) = k$, $F(x) = g(x)$			
15	صعوبة حساب (الوسط الحسابي، الوسيط، المنوال. المدى....).			
16	صعوبة في استنتاج التكرارات مع تمثيل الجداول بيانيا			
17	صعوبة في حساب (الأطوال،المساحات، الحجوم للمجسمات).			
18	صعوبة في التعرف على الأوضاع النسبية للمستقيمات والمستويات			
19	صعوبة في التعرف على المثلثات المتقايسة والمتشابهة.			
20	صعوبة في استعمال الدوران لإثبات أن نقطا في استقامة.			
21	صعوبة في التعرف على تساوي شعاعين، مجموع شعاعين، جداء شعاع بعدد حقيقي.			
22	صعوبة حساب معامل توجيه مستقيم			
23	صعوبة إيجاد معادلة لمستقيم.			
24	صعوبة حل جملة معادلتين خطيتين لمجهولين			

الملحق: رقم (08)

استبيان الحاجات النفسية

الرقم	الفقرات	تقيس	لا تقيس	إلى حد ما	رأيكم في الصياغة اللغوية
01	يصفني الآخرون باني شخص محبوب				
02	تتسم العلاقة بيني وبين أصدقائي بالاحترام				
03	ما أكثر الضغوط التي أتعرض لها في الثانوية				
04	أناقش وأشارك في القسم بكل طلاقة				
05	هل أنت متفائل في دراستك				
06	لا اشعر بالطمأنينة في الثانوية				
07	اشعر بالقلق من الأستاذ وزملائي عندما أخطئ				
08	يوجد فرق في معاملة التلاميذ من طرف الأساتذة والطاقم الإداري				
09	غالبا ما استخدم العنف والقوة لإيذاء الآخرين				
10	هل تشعر بأنك تلميذ نافع في ثانويتك				
11	اشعر بالفخر للقسم الذي انتمى إليه				
12	أفضل الجلوس لوحدي				
13	أضحي بكل شيء من اجل سمعة القسم الذي ادرس فيه				
14	أجد صعوبة في مساعدة زملائي				
15	اشعر بالوحدة حتى وان كنت مع زملائي في الثانوية				
16	يسأل أصدقائي عني عندما أغيب في الدراسة				
17	أشارك في الأنشطة المنافسة للأقسام الأخرى				
18	اشعر بالفخر عندما تحتل الثانوية التي انتمى إليها المراتب الأولى في البكالوريا				
19	أتبادل الكتب والأدوات المدرسية المختلفة مع أصدقائي				
20	أفضل الأنشطة الفردية				
21	اعبر عن أرائي وأفكاري بشكل حر				
22	أتمسك برأيي على شيء اعتقد صحته				
23	تؤثر علي آراء الآخرين من حولي				
24	قبل اتخاذ أي قرار انتظر رأي أصدقائي				
25	أحبذ حل المشكلات التعليمية الصعبة جماعيا				
26	اشعر بالطمأنينة نحو زملائي حتى لو كانوا يختلفون عني كثيرا				
27	لا أوافق على قرار أصدقائي ان كنت غير متفق معهم				
28	اعتمد على نفسي في حل الواجبات				
29	اشعر بان أصدقائي أكثر حرية مني في القيام بما يريدون				
30	التقيد بالنظام الداخلي للثانوية يضايقني				
31	لا تؤهلني قدراتي على انجاز التمارين الصعبة				
32	عندما أبدا بعمل فأنني اسعى إلى انجازه على الوجه الأكمل				
33	اشعر بالنجاح والفخر عندما أنجز المهام التي أكلف بها				
34	ليس لي القدرة على إكمال دراستي في المستقبل				
35	تتشتت أفكاري عندما يشرح الأستاذ الدرس				
36	استمر في حل التمارين الصعبة بدون ملل				
37	أسعى ان أكون متميزا في القسم				
38	أجد متعة في تعلم المهارات الجديدة				
39	أراجع دروسي لأتجنب الفشل				
40	أتجنب المهام الصعبة في الثانوية				

الملحق: رقم (09)

أعضاء لجنة تحكيم استبيان الحاجات النفسية

الرقم	الاسم و اللقب	التخصص	جامعة الانتماء
01	ا د لكحل مصطفى	علم النفس	سعيدة
02	د بوحفص طارق	علم النفس المدرسي	سعيدة
03	د بن عامر زكية	علم النفس العيادي	سعيدة
04	د منصوري زواوي	ارشاد وتوجيه	سيدي بلعباس
05	د شيخ فتيحة	علوم التربية	سيدي بلعباس

الملحق: رقم (10)

استبيان الحاجات النفسية

الصورة النهائية

ثانوية:.....

اسم التلميذ: .....

عزيزي التلميذ

بين يديك استمارة خاصة بدراسة علمية حول الحاجات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، التي تتكون من مجموعة من العبارات قد تنطبق أو لا تنطبق أو تنطبق عليك أحيانا.

للإجابة على ما تراه مناسبًا لك ضع علامة (×) في الخانة التي تنطبق على شعورك.

ملاحظة لا توجد عبارة صحيحة أو خاطئة وإنما هي تقديرات تخصك أنت.

تقبل تحياتي مسبقا على حسن تعاونك

الباحث: **ا/ بوعريشة حاج**

الرقم	الفقرات	نعم	لا	أحيانا
01	يصفني الآخرون باني شخص محبوب			
02	تتسم العلاقة بيني وبين أصدقائي بالاحترام			
03	اشعر بالضغط في الدراسة			
04	أناقش وأشارك في القسم بكل طلاقة			
05	هل أنت متفائل في دراستك			
06	لا اشعر بالطمأنينة في الثانوية			
07	اشعر بالقلق من الأستاذ وزملائي عندما أخطئ			
08	يوجد فرق في معاملة التلاميذ من طرف الأساتذة والطاقم الإداري			
09	غالبا ما استخدم العنف والقوة لإيذاء الآخرين			
10	هل تشعر بأنك تلميذ نافع في ثانويتك			
11	اشعر بالفخر للقسم الذي انتمى إليه			
12	أفضل الجلوس لوحدي			
13	أضحي بكل شيء من اجل سمعة القسم الذي ادرس فيه			
14	أجد صعوبة في مساعدة زملائي			
15	اشعر بالوحدة حتى وان كنت مع زملائي في الثانوية			
16	إذا غاب احد زملائي أسال عنه			
17	أشارك في الأنشطة المنافسة للأقسام الأخرى			
18	اشعر بالفخر عندما تحتل الثانوية التي انتمى إليها المراتب الأولى في البكالوريا			
19	أتبادل الكتب والأدوات المدرسية المختلفة مع أصدقائي			
20	أفضل الأنشطة الفردية			
21	اعبر عن أرائي وأفكاري بشكل حر			
22	هل توافق على قرارات أصدقائك أن كنت غير متفق معه			
23	تؤثر علي آراء الآخرين من حولي			
24	قبل اتخاذ أي قرار انتظر رأي أصدقائي			
25	أحبذ حل المشكلات التعليمية الصعبة جماعيا			
26	اشعر بالطمأنينة نحو زملائي حتى لو كانوا يختلفون عني كثيرا			
27	لا أوافق على قرار أصدقائي ان كنت غير متفق معهم			
28	اعتمد على نفسي في حل الواجبات			
29	اشعر بان أصدقائي أكثر حرية مني في القيام بما يريدون			
30	التقيد بالنظام الداخلي للثانوية يضايقني			
31	اشعر أن قدراتي تؤهلني لانجاز التمارين الصعبة			
32	عندما أبدا بعمل فأنني أسعى إلى انجازه على الوجه الأكمل			
33	اشعر بالنجاح والفخر عندما أنجز المهام التي أكلف بها			
34	اشعر أن أساتذتي لا يقدرون عملي			
35	تتشتت أفكاري عندما يشرح الأستاذ الدرس			
36	استمر في حل التمارين الصعبة بدون ملل			
37	أسعى ان أكون متميزا في القسم			
38	أجد متعة في تعلم المهارات الجديدة			
39	أراجع دروسي لأتجنب الفشل			
40	أتجنب المهام الصعبة في الثانوية			

الملحق: رقم (11)

استمارة معلومات عن التلميذ

(المسار الدراسي، الحالة الصحية، الحالة الاجتماعية، المستوى الاقتصادي)

سيدي مستشار التربية: .....

سيدي مستشار التوجيه و الإرشاد : .....

الاسم و اللقب	....	تاريخ الميلاد:	القسم:	.....			
مهنة الأب	....	مهنة الأم:					
نتائج الرياضيات	....						
معدل الفصل الأول	....						
معدل الفصل الثاني	....						
الحالة الصحية :							
	يعاني الطالب من إعاقة حركية أو حسية	نعم	☐	لا ☐			
	يعاني الطالب من أمراض مزمنة	نعم	☐	لا ☐			
الحالة الاجتماعية :							
	الطالب يتيم	نعم	☐	لا ☐			
	والداه مطلقان أو منفصلان	نعم	☐	لا ☐			
الحالة الاقتصادية :							
	حالة الطالب الاقتصادية	جيدة	☐	متوسطة	☐	ضعيفة	☐
ملاحظات أخرى عن حالة الطالب							

في إطار بحث ميداني عن صعوبات تعلم الرياضيات و علاقتها بمفهوم الذات في ضوء الحاجات النفسية

نرجو منكم المساعدة بتزويدنا ببيانات و معلومات عن تلامذتكم حسب متطلبات الاستمارة كل حسب اختصاصه .

الملحق: رقم (12)

اختبار الذكاء المصور لـــ "أحمد زكي صالح"

اسم المؤلف: أحمد زكي صالح

العمر الذي يطبق عليه: 8 سنوات فما فوق

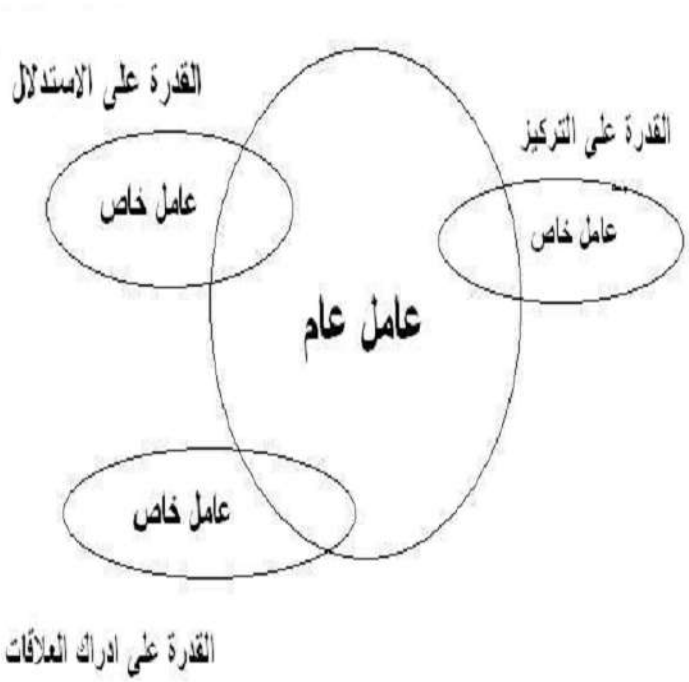
الوقت اللازم للتطبيق: 15 دقيقة فقط "**الوقت محدد من قِبل المؤلف**"

مقدمة

يعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الجمعية غير اللفظية التي تهدف إلى قيـــاس القـــدرة علـــى إدراك التشابه والاختلاف بين الموضوعات والأشياء. كما دل استخدام هذا الاختبار على فائدته الكبيرة في حـــالات التشخيص الأولى. فهو اختبار لقياس القدرة العامة للأفراد.

ويعتمد هذا الاختبار على نظرية "سبيرمان Spearman" في الذكاء (نظرية العاملين)؛ والتـــي أرادت التحقق من صحة الفرض القائل بأن "الذكاء قدرة عامة يبدو أثرها في نواحي شتى". فالناس يرون أن الـــذكي في الناحية السياسية لابد أن يكون ذكياً في ميدان التجارة أو الاقتصاد أو الخدمة الاجتماعيـــة أو فـــي مجـــال البحث العلمي أو...الخ. ولذلك أجرى "سبيرمان Spearman" عام (1904) عدداً من الاختبارات العقلية –أي التي تقيس قدرات عقلية مختلفة– والاختبارات التحصيلية –أي التـــي تقـــيس التحـــصيل الدراســـي– علـــى مجموعات كبيرة من الأفراد ومن أعمار مختلفة، ثم قدر معاملات الارتباط بين كل واحداً منها وسائرها، فإن كان التفوق في قدرة معينة يرتبط بالتفوق في القدرات الأخرى كان هذا دليلاً على وجود "عامـــل عـــام" وإن كان التفوق في قدرة معينة مستقلاً عن التفوق في القدرات الأخرى لم يكن هناك "ذكاء عام". فلاحظ أن جميع المعاملات "موجبة جزئية". فكونها "موجبة" فيشير إلى أن هناك عاملاً مشتركاً يؤثر فيها جميعاً، وأما كونهـــا "جزئية" فيشير إلى أن هناك عوامل أخرى غير العامل المشترك تؤثر فيها.

ولتوضيح ما سبق: لو افترضنا أن هناك مجموعة اختبارات تقيس القدرة المكونة للـــذكاء (كالقـــدرة على التذكر، والقدرة على إدراك العلاقات، والقدرة على الاستدلال)، ولنفترض أن الفرد حـــصل فـــي هـــذه الاختبارات على الدرجات التالية بالترتيب (5، 21، 27) فنجد أن كل درجة لكل اختبار يمكن تحليلهـــا إلـــى مركبين (**الأول**: يمثل القدر العام المشترك بين هذه الاختبارات جميعاً –أي العامل العام–، **والثاني**: يمثل ذلك المقدار النوعي أو الخاص الذي يختلف من اختبار لآخر حسب نوع القدرة التي يقيسها –أي العامل الخاص–)، **والشكل التالي يوضح هذه الفكرة**:



وبذلك يحلل "سبيرمان Spearman" أي درجة في أي اختبار عقلي إلى عاملين رئيسيين: (عامل عام ويرمز له بالرمز –G أو ع– وعامل خاص وبرمز له بالرمز –S أو خ–).

كما وجد "سبيرمان Spearman" أن الاختبارات التي تقيس العمليات العقليـــة ا لعليـــا (كالاســـتدلال والابتكار والفهم) يتطلب النجاح فيها قدراً كبيراً من (ع) وبهذا فهذه العمليات مشبعة بالعامل العام. في حـــين أن العمليات الحسية الحركية أو التي تقيس (التذكر الأصم) يتوقف النجاح فيها على العوامل النوعية أكثر من العام.

مكونات المقياس

يتكون هذا الاختبار من (60) مجموعة من الصور أو الأشكال، وكل مجموعة تتكون من (5) صـــور أو أشكال. ويوجد بكل مجموعة (4) صور أو أشكال متشابهة في صفة واحدة أو أكثر، وشكل واحد فقط هـــو المختلف عن باقي أشكال المجموعة.

تعليمات الاختبار الخاصة بالفاحص

- **قبل البدء بالاختبار**: يجب التأكد من كتابة اسم المفحوص وسنه وعنوانه وتاريخ تطبيق الاختبار وتـــاريخ الميلاد للمفحوص.
- المطلوب من المفحوص أن يتعرف على الشكل أو الصورة المختلفة عن باقي المجموعة، ثم يضع علامة (×) داخل المربع الذي يرمز للإجابة الصحيحة في ورقة الإجابة المرفقة مع كراسة الاختبار.
- يمكنك أن تساعد المفحوص بالإجابة عن أمثلة الاختبار حتى تتأكد من فهمه للاختبار، ومـــن ثـــم لا تـــتم المساعدة له على الإطلاق.
- يجب عليك ألا تجيب عن تعليقات المفحوص بما يخص وضوح الصور أو الأشكال.
- يجب عليك سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة من المفحوص عند انتهاء الوقت المحدد للمفحوص حتى ولو لم يكن قد أنهى الإجابة عن جميع أسئلة الاختبار، ومن ثم تقوم بحساب درجاته التي حصل عليها.

تعليمات تنفيذ الاختبار المعطاة للمفحوص

على الفاحص أن يقول للمفحوص: "بعد فهمك لطريقة الإجابة على المجموعات التي أمامك، **المطلوب منك الآن الالتزام بما يلي**":

- أن تعمل بسرعة ودقة وألا ترتكب أخطاء، ولا تضيع وقتاً طويلاً في سؤال واحد، فالوقت المسموح لـــك للإجابة عن (60) سؤالاً هو (15) دقيقة فقط.
- حاول أن تجيب عن أكبر قدر ممكن من الأسئلة، ولكن ليس شرطاً أن تجيب عنها جميعاً.
- استخدم القلم الأحمر أو الأزرق فقط للإجابة، ويجب أن تلتزم بالرمز (×) في الإجابة عن الأســـئلة، ولا تكتب شيئاً في كراسة الاختبار.
- لا تسأل أي سؤال يتعلق بمدى وضوح الصور أو الأشكال.
- التزم بالوقت المسموح لك، وضع القلم فوراً حينما يطلب منك ذلك.
- لا تقلب هذه الصفحة قبل أن يُسمح لك بذلك –أي لا تقلب الصفحة التي بها أمثلة الاختبـــار لتنتقـــل إلـــى الأسئلة حتى يسمح لك بذلك–.عامل خاص

ثبات وصدق المقياس

لقد دل استخدام اختبار الذكاء المصور في عدد من الأبحاث على ثباته بدرجة عاليـــة، إذ تراوحـــت معاملات الثبات في هذه الأبحاث بين (0.75 -0.85). كما تأكد أيضاً صدقه سواء عن طريق دراسة ارتباطه بغيره من الاختبارات أو عن طريق التحليل العاملي.

نظام التصحيح

- بعد انتهاء المفحوص من الإجابة عن الأسئلة أو انتهاء الوقت المحدد للاختبار؛ يتم سحب كراسة الاختبار وورقة الإجابة منه.
- ثم يحسب لكل سؤال صحيح أجابه المفحوص (1) درجة، والسؤال الذي لم يجيب عنه يوضع له (0).
- ولمعرفة الإجابات الصحيحة يكون ذلك عن طريق مفتاح التصحيح الخاصة بالفاحص، وهي مرفقة بهذه الكراسة.
- ثم نجمع درجات الأسئلة الصحيحة للمفحوص لمعرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص في هذا الاختبار.

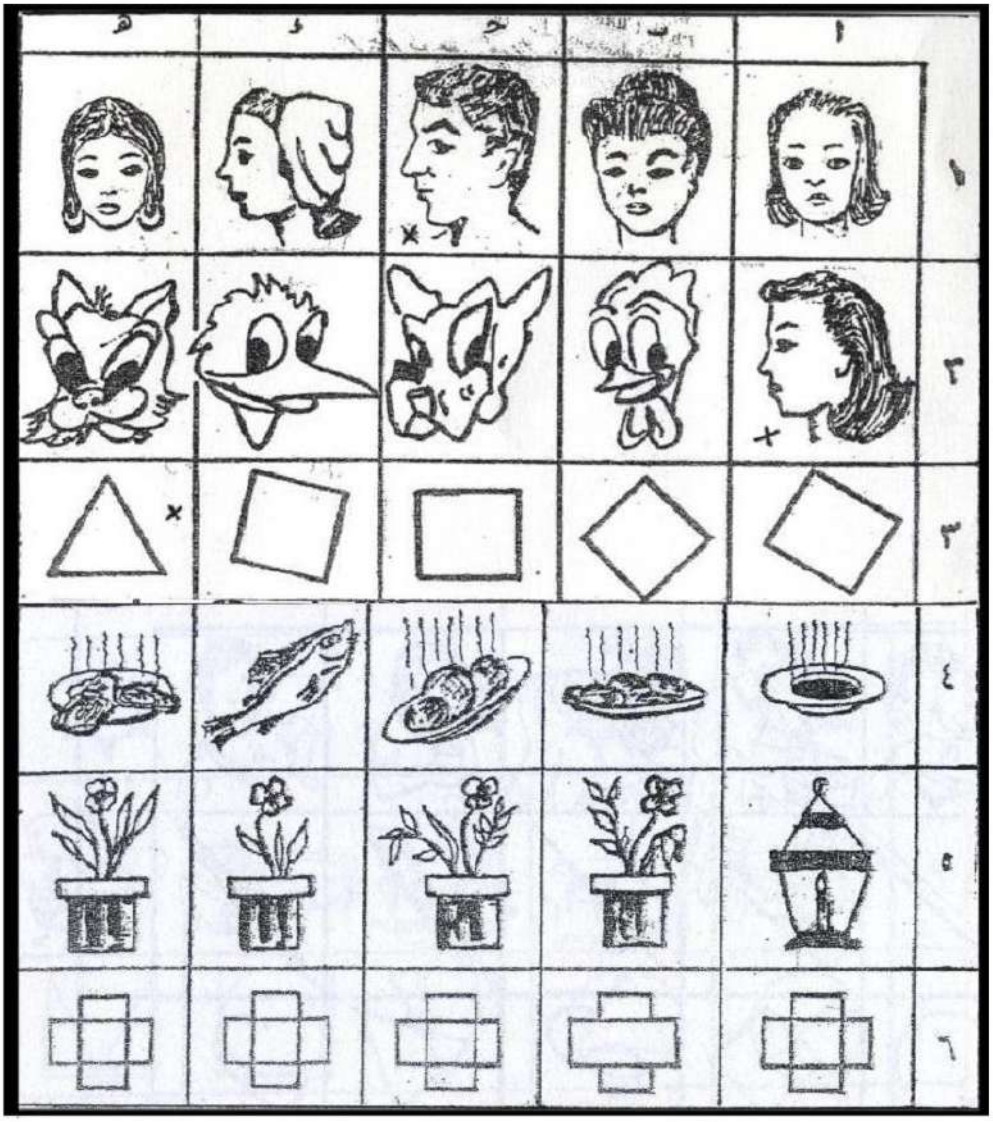
حساب نسبة الذكاء

- بعد معرفة الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص؛ نذهب لـ (قائمة المعيار الثلاثي للاختبار) – مرفقة مع هذه الكراسة– لمعرفة ما يقابل هذه الدرجة من نسبة ذكاء.
- فلو كان عمر المفحوص (11) عاماً؛ وحصل في اختبار الذكاء المصور على (38) درجة؛ فإن نسبة ذكائه (IQ) هي (127) درجة. وبالرجوع إلى قائمة تصنيف نسب الذكاء –وهي مرفقة مع الكراسة– سنجد أنه ضمن فئة (الذكي جداً).

كراســـة الاختبـــار

الآن سنعرض عليك بعض الأمثلة:

ابحث عن الشكل المخالف في كل مجموعة من المجموعات التالية:



ما هو الشكل المخالف في المجموعة رقم (1)؟

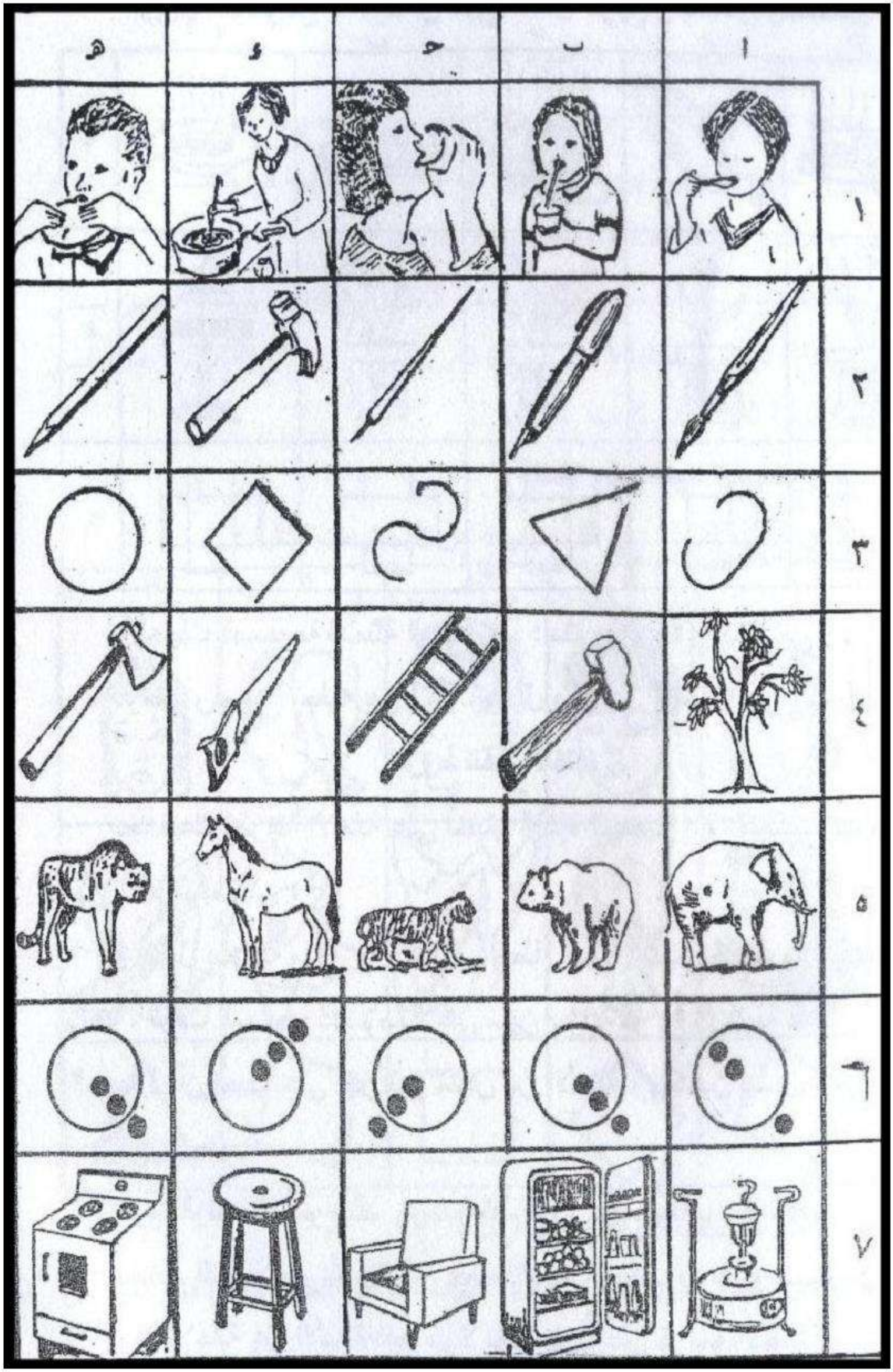
لاحظ أن كل الصور تعبر عن (بنت أو سيدة) عدا الصورة (جـــ) فهي تعبر عن رجل.

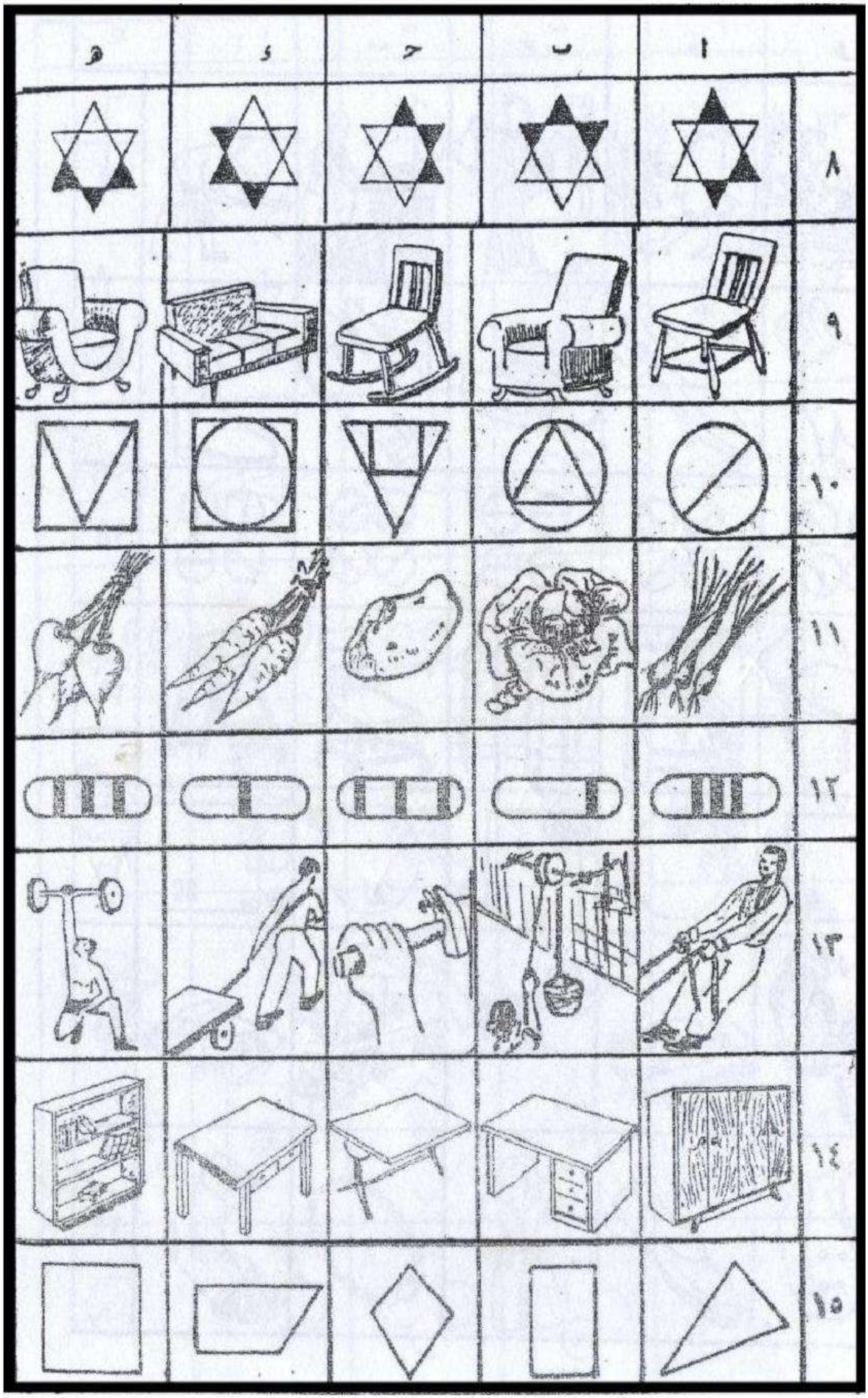
وأما المثال رقم (2) فإن الشكل المخالف هو (أ)، لماذا؟

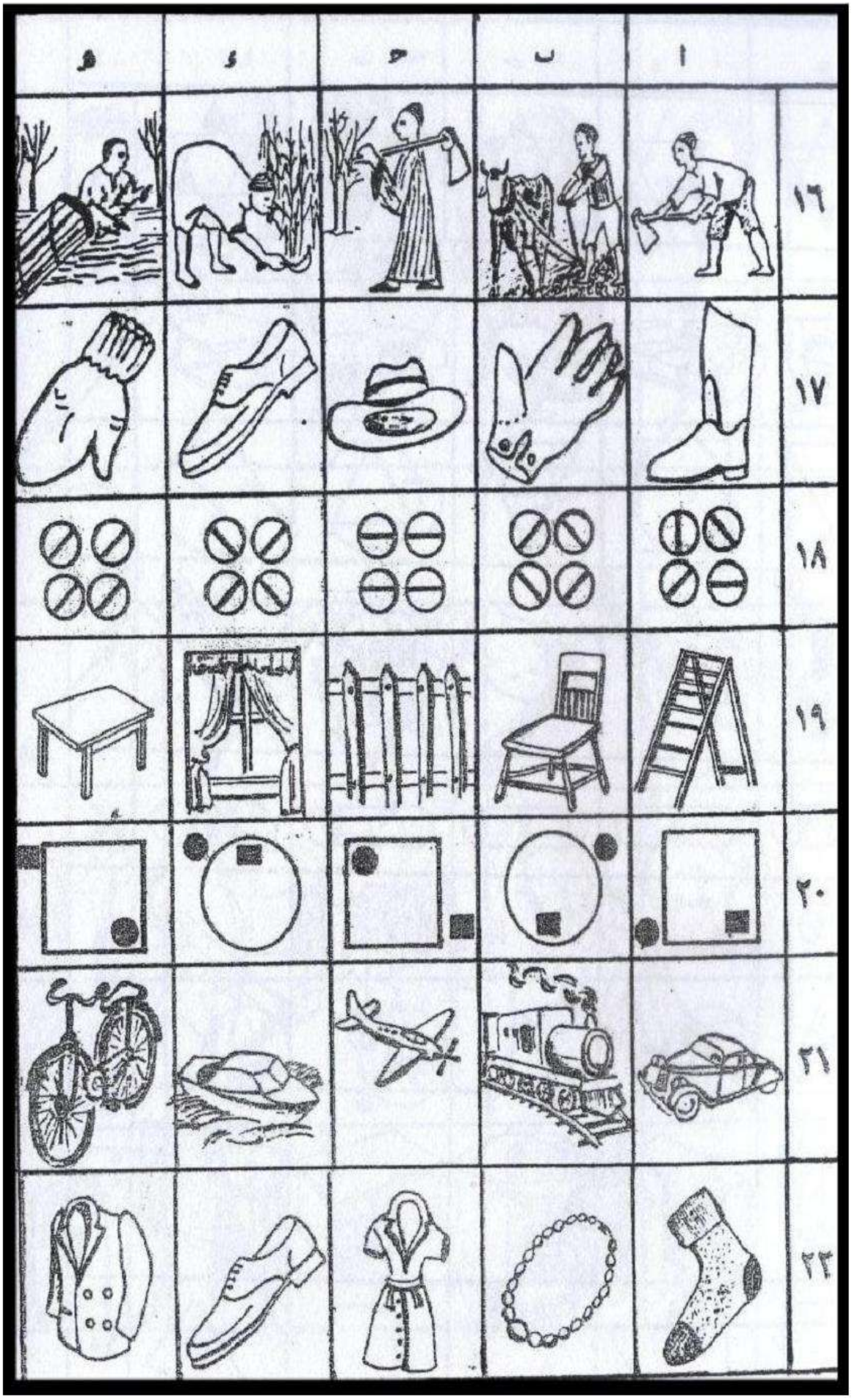
وبالمثال رقم (3) فإن الشكل المخالف هو (هـــ)، لماذا؟

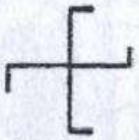
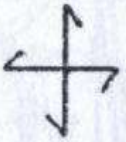
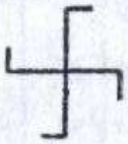
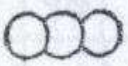
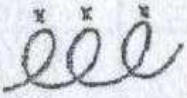
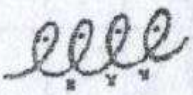
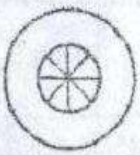
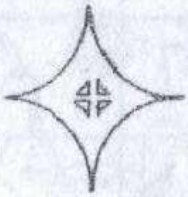
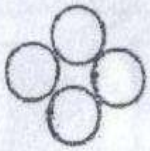
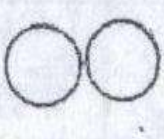
وبالأمثلة رقم (4، 5، 6) يجب أن تجعل المفحوص هو الذي يجيب عنهم مع مساعدتك له حين فشله.

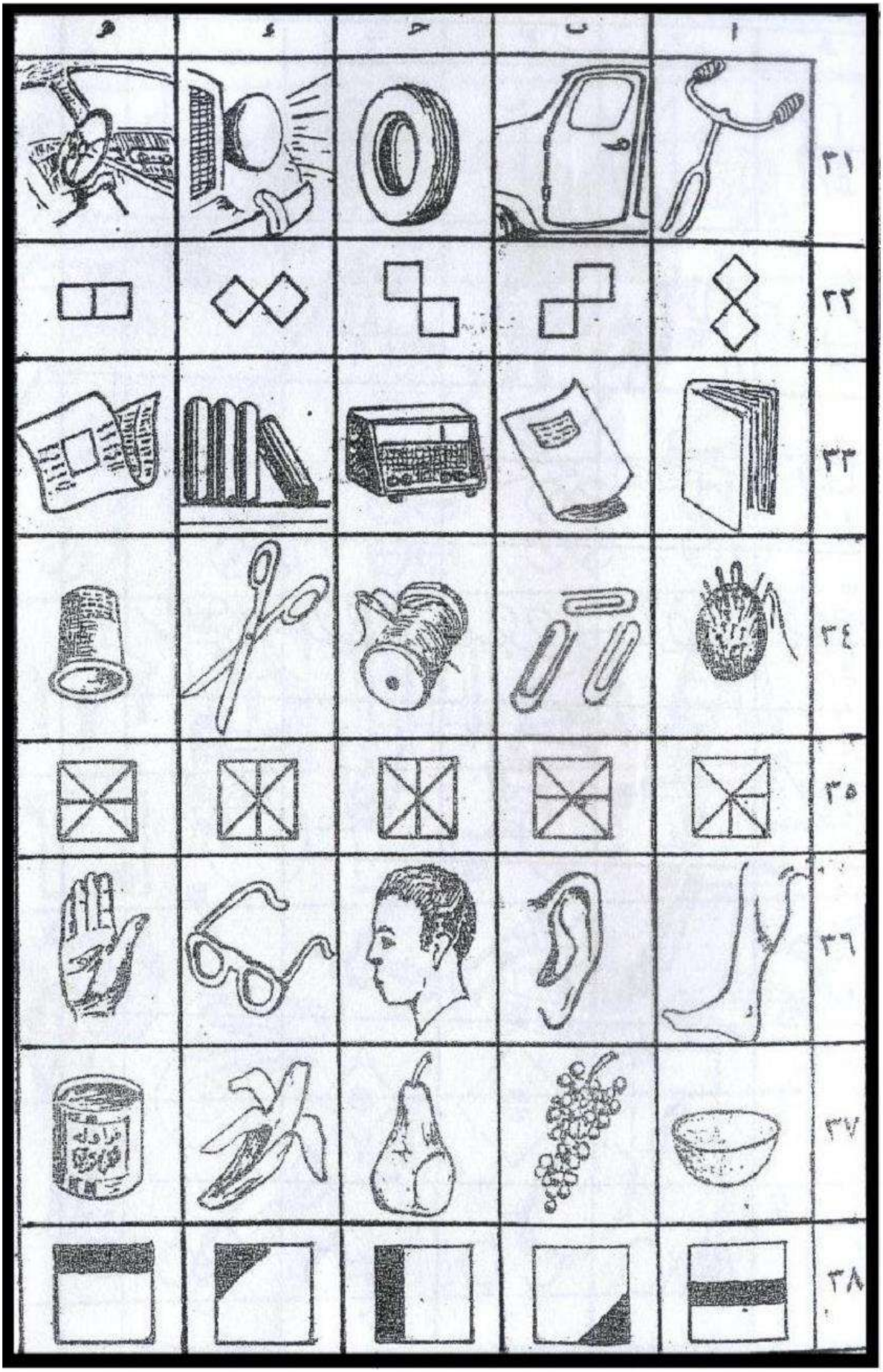
والآن إليك مجموعات الاختبار كاملة، فعلى المفحوص ألا يقلب هذه الورقة إلا بعد السماح له بذلك:

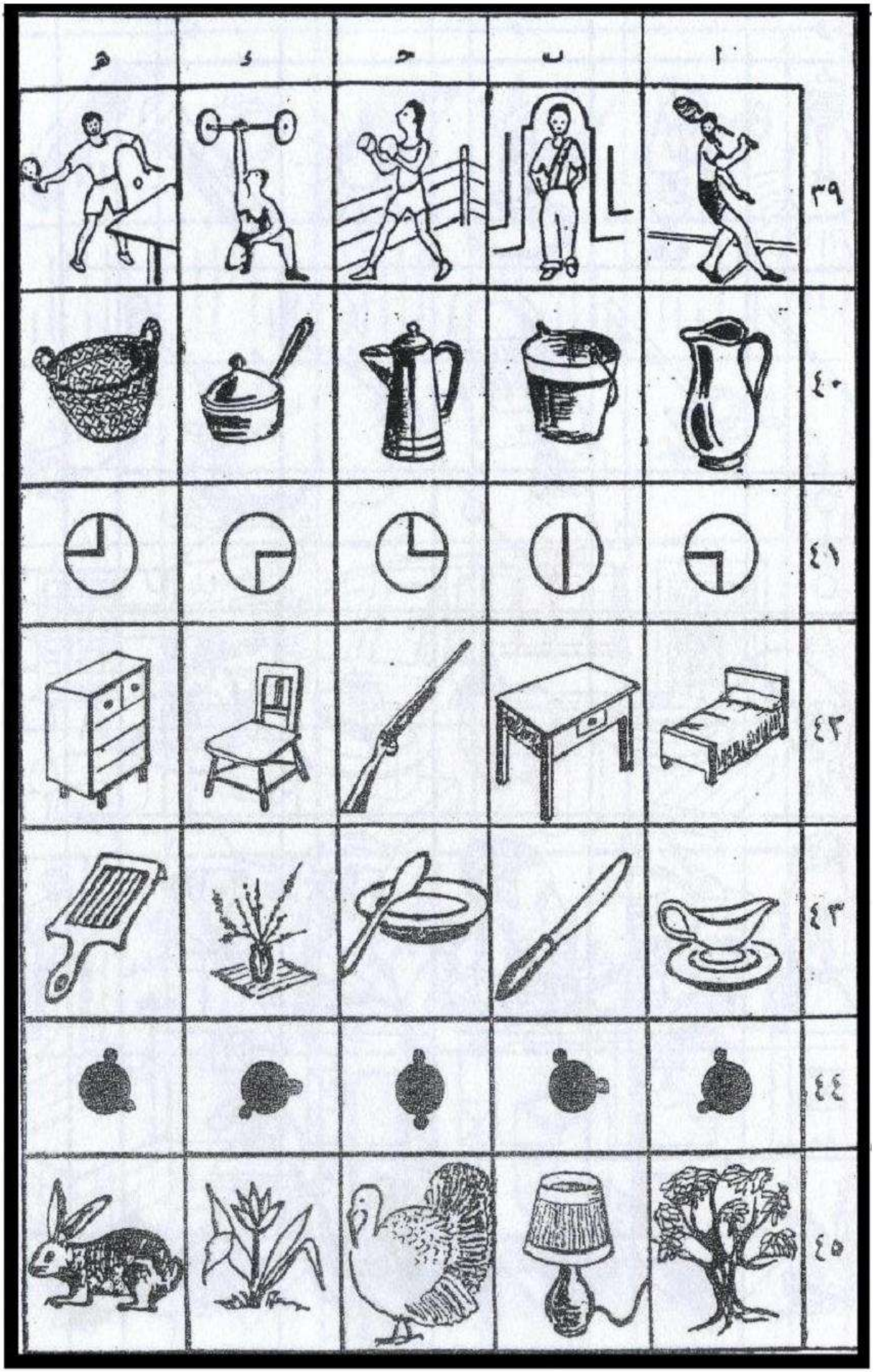

ا
ب
ح
د
هـ
١
٢
٣
٤
٥
٦
٧

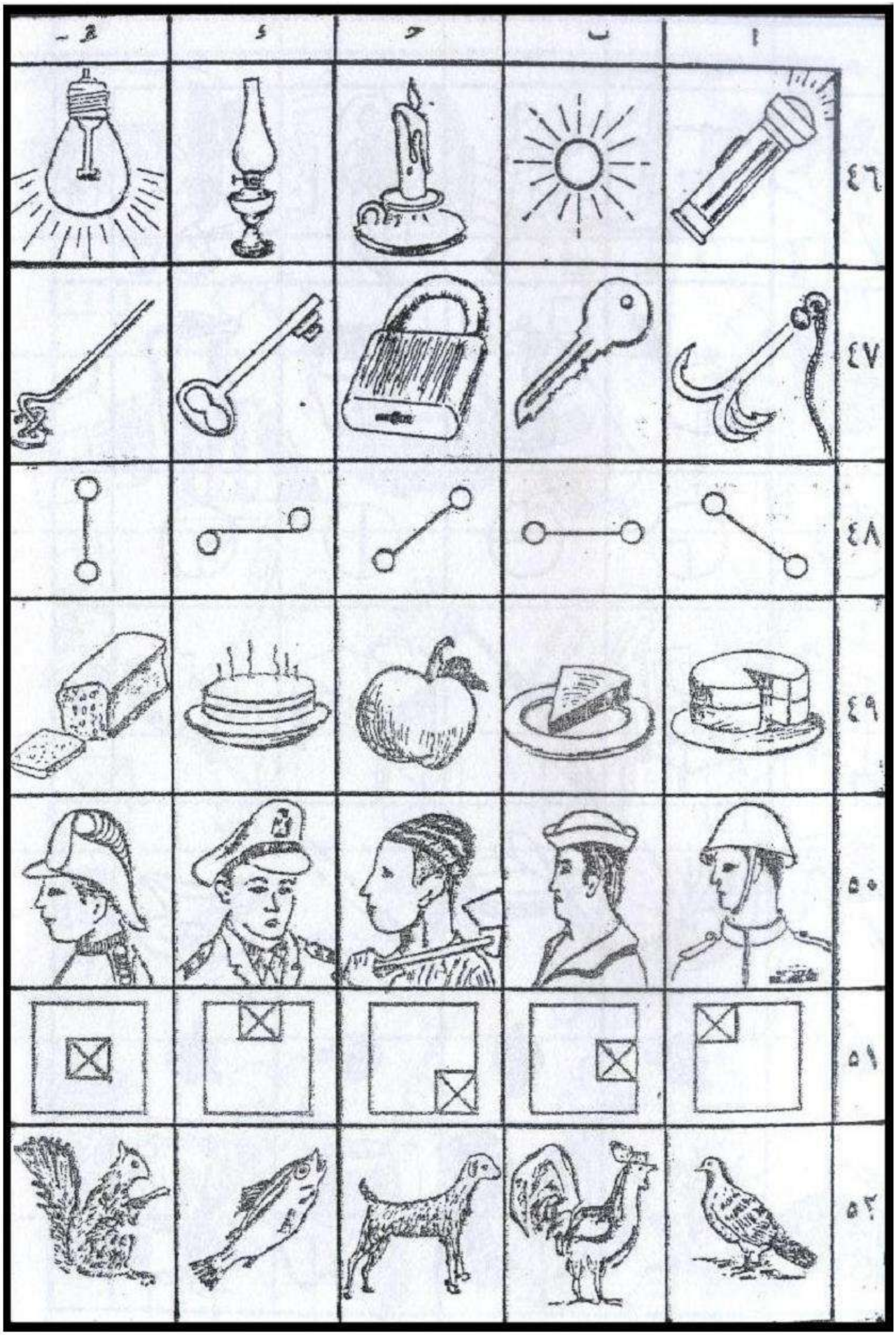

ا
ب
ح
د
هـ
٨
٩
١٠
١١
١٢
١٣
١٤
١٥

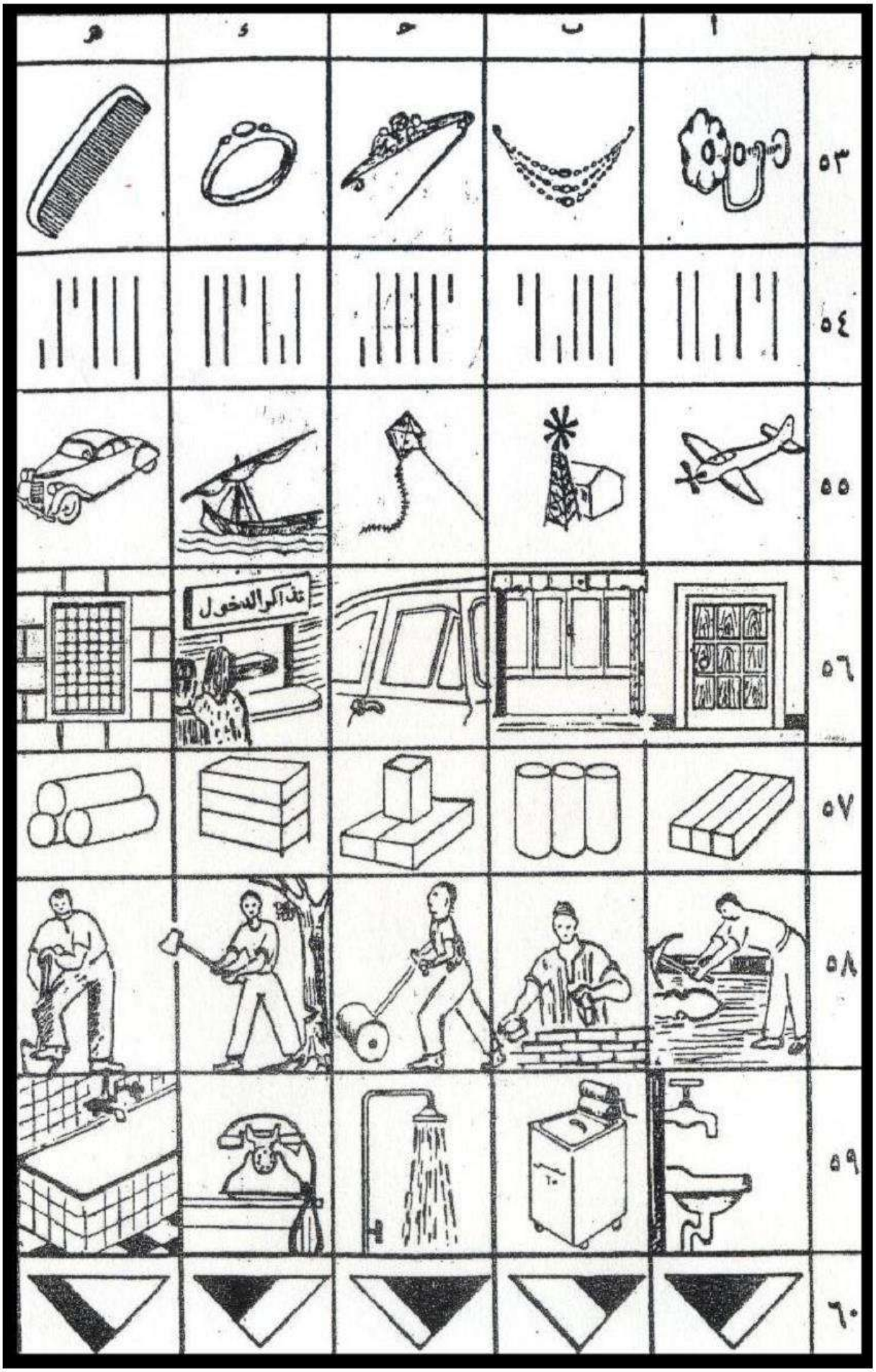

ا
ب
ج
د
هـ
١٦
١٧
١٨
١٩
٢٠
٢١
٢٢

	أ	ب	ج	د	هـ
٢٣					
٢٤					
٢٥					
٢٦					
٢٧					
٢٨					
٢٩					
٣٠					


ا
ب
ج
د
هـ
٣١
٣٢
٣٣
٣٤
٣٥
٣٦
٣٧
٣٨


ا
ب
ج
د
هـ
٣٩
٤٠
٤١
٤٢
٤٣
٤٤
٤٥


هـ
د
حـ
ب
ا
٤٦
٤٧
٤٨
٤٩
٥٠
٥١
٥٢


أ
ب
ح
ء
هـ
٥٣
٥٤
٥٥
٥٦
٥٧
٥٨
٥٩
٦٠
تذاكر الدخول

الملحق: رقم (13)

مقياس مفهوم

1. فيما يلي 80 عبارة يلي كلا منها كلمتا " نعم" و " لا".
2. إذا كانت العبارة تنطبق عليك تماما أو تنطبق عليك إلى حد كبير ارسم دائرة حول كلمة ' نعم '
3. إذا كانت العبارة لا تنطبق عليك تماما أو تنطبق عليك بدرجة صغيرة ارسم حول كلمة ' لا' .
4. يجب أن ترسم دائرة واحدة بعد كل عبارة حول 'نعم' أو 'لا' لا تترك عبارات بدون دوائر.
5. لا توجد إجابات صواب أو إجابات خطا كلها صواب لأنها تعبر عن رأيك في مضمون العبارة.
6. مثال: إذا كانت العبارة المطلوب الإجابة عليها بالصورة الآتية:

1	اشعر بالملل عند قراءة المجلات	نعم	لا

أ / إذا كنت تشعر فعلا بالملل عند قراءة المجلات فسوف تكون استجاباتك هي رسم دائرة حول ' نعم' كما يلي:

نعم	لا

ب/ إذا كنت لا تشعر بالممل عند قراءة المجلات فسوف تكون استجاباتك هي رسم دائرة حول ' لا' كما يلي:

نعم	لا

الاسم:		النوع:	
الفرقة:		المدرسة:	
تاريخ الميلاد	.../..../....	تاريخ التطبيق:	.../..../....
العمر:			

الدرجة في الورقة الأولى :

الدرجة في الورقة الثانية :.

المجموع:

الدرجة في السلوك:

الدرجة في المنزلة العقلية و المدرسية

الدرجة في المظهر الجسمي :

الدرجة في القلق :

الدرجة في الشعبية الدرجة السعادة و الرضا:

1	لا يحترمني زملائي	نعم	لا
2	انا شخص سعيد في حياتي	نعم	لا
3	ليس لي أصدقاء	نعم	لا
4	اشعر بالحزن في احيان كثيرة	نعم	لا
5	اتمتع بذكاء مرتفع	نعم	لا
6	اشعر بالكآبة في احيان كثيرة	نعم	لا
7	اصبح عصبيا عندما يوقفني المعلم ليسألني	نعم	لا
8	مظهري يقلقني	نعم	لا
9	سوف أكون شخصا مهما عندما اكبر	نعم	لا
10	اشعر بالخوف اثناء الامتحانات	نعم	لا
11	انا متباعد عن زملائي	نعم	لا
12	سلوكي في المدرسة جيد	نعم	لا
13	عندما يحدث شيء سيء أكون انا السبب	نعم	لا
14	اسبب ازعاجا لاسرتي	نعم	لا
15	انا قوي البنية	نعم	لا
16	لدي افكار طيبة	نعم	لا
17	انا عضو مهم في اسرتي	نعم	لا
18	اشعر اني في الطريق الصحيح بصفة عامة	نعم	لا
19	استطيع عمل اشياء جيدة بيدي	نعم	لا
20	لا استطيع الاستمرار في عمل ما مدة طويلة	نعم	لا
21	انجازي المدرسي جيد	نعم	لا
22	افعل اشياء رديئة كثيرة	نعم	لا
23	استطيع ان ارسم مناظر جميلة	نعم	لا
24	استطيع ان اعزف الموسيقى	نعم	لا
25	سلوكي في البيت رديء	نعم	لا
26	انا بطيء في اداء واجباتي المدرسية	نعم	لا
27	انا عضو مهم في فصلي	نعم	لا
28	انا عصبي	نعم	لا
29	عيوني جميلة	نعم	لا
30	استطيع ان أتحدث امام زملائي في الفصل بشجاعة	نعم	لا
31	انا خيالي بالنسبة بالنسبة لانجازاتي المدرسية	نعم	لا
32	اضايق اخوتي و اخواتي في المنزل	نعم	لا
33	اصدقائي يعجبون بافكاري	نعم	لا
34	اشعر بالاضطراب في احيان كثيرة	نعم	لا

35	انا مطيع في المنزل	نعم	لا
36	انا محظوظ	نعم	لا
37	اشعر بقلق شديد	نعم	لا
38	يتوقع والدي ان انجز اشياء كثيرة	نعم	لا
39	احب ان اظل كما انا بدون تغيير	نعم	لا
40	اشعر اني بعيد عن مجالات كثيرة شعري جميل	نعم	لا
41	شعري جميل	نعم	لا
42	اتطوع باداء بعض الأعمال في الفصل	نعم	لا
43	ارغب ان أكون غير ما انا عليه الان	نعم	لا
44	انام نوما هادئا ليلا	نعم	لا
45	اكره المدرسة	نعم	لا
46	عند تكوين فريق رياضي في المدرسة يجعلني المدرب في الاحتياطي	نعم	لا
47	يصيبني المرض في حالات كثيرة	نعم	لا
48	قدراتي متوسطة بالنسبة لزملائي	نعم	لا
49	يعتقد زملائي في المدرسة ان لدي افكار جيدة	نعم	لا
50	انا غير سعيد في حياتي	نعم	لا
51	لي اصدقاء كثيرون	نعم	لا
52	اشعر بالسعادة و المرح	نعم	لا
53	لا ابالي بمن حولي	نعم	لا
54	مظهري جيد	نعم	لا
55	لدي الكثير من الحيوية	نعم	لا
56	اتشاجر مع اشخاص اخرين في احيان كثيرة	نعم	لا
57	انا مشهور بين زملائي	نعم	لا
58	يضايقني الناس الاخرون	نعم	لا
59	خيبت آمال اسرتي	نعم	لا
60	وجهي جميل	نعم	لا
61	عندما احاول عمل شيء فان خطواتي تبدو كما لو كانت خطأ	نعم	لا
62	يصيبني الضيق في البيت	نعم	لا
63	اكون القائد في الفرق الرياضية و في المباريات	نعم	لا
64	شكل جسمي رديء	نعم	لا
65	اشاهد الفرق الرياضية في المدرسة و لا اشارك فيها	نعم	لا
66	انسى ما اتعلمه	نعم	لا
67	من السهل ان يصادقني الاخرون	نعم	لا
68	افقد اعصابي بسهولة	نعم	لا
69	انا محبوب من المعلمين	نعم	لا
70	لدي هواية القراءة	نعم	لا
71	افضل ان اعمل منفردا على العمل مع الجميع	نعم	لا

72	احب اخير و اختي	نعم	لا
73	شكل جسمي متناسق	نعم	لا
74	اشعر بالخوف في احيان كثيرة	نعم	لا
75	عندما احمل اشياء فانها دائما تقع مني او تنكسر	نعم	لا
76	يثق الاخرون بي	نعم	لا
77	اختلف عن كل الناس الاخرين	نعم	لا
78	افكر في اشياء سيئة	نعم	لا
79	يمكن ان ابكي بسهولة	نعم	لا

الملحق: رقم (14)

مقياس روسن بيرج لتقدير الذات

الرقم	الفقرة	موافق بقوة	موافق بدرجة بسيطة	بين الموافقة و عدمها	غير موافق بدرجة بسيطة	غير موافق بشدة
1	في المجمل انا راض حول نفسي	4	3	2	1	0
2	اعتقد احيانا انني جيد في كل شيء	4	3	2	1	0
3	اشعر بان لدي عدد من الامور ذات النوعية الجيدة	4	3	2	1	0
4	قادر على ان اعمل اشياء جيدة كما معظم الاحرين	4	3	2	1	0
5	اشعر بانه ليس لدي الشيء الكثير لاخجل منه	4	3	2	1	0
6	بالتاكيد اشعر بعدم الفائدة في بعض الاحيان	0	1	2	3	4
7	اشعر بانني س شخص له قيمة او علة الاقل مساو لمستوى الاخرين	4	3	2	1	0
8	الذات ارغب ان املك احترام اكثر مع نفسي	4	3	2	1	0
9	بشكل عام اميل الى الى الشعور باني فاشل	0	1	2	1	4
10	لدي اتجاه ايجابي تجاه نفسي	4	3	2	1	0

التصحيح و التفسير. تجمع الدرجات و كلما كان الفرد لديه علامات اعلى دل ذلك على تقدير مرتفع للذات .حيث تتراوح الدرجة الكلية بين 0-40 و المتوسط هو 20.