برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم

"A counseling program to improve self-efficacy and its impact on impulsive behavior among students with learning difficulties"

إعداد

أ / موضي ناصر عبد الله بن عيد

محاضر بقسم علم النفس– كلية التربية– جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة البرنامج الإرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ، ويعتبر هذا البرنامج من البرامج الإيجابية الحديثة التي تتطلب العمل بها والكشف عنها في مجال التعلم والسعي في إجراءات التشخيص المتعلقة بها، كما تعتبر صعوبات التعلم من مجالات ذوي الاحتياجات الخاصة والمهمة التي لم تلقى العناية الكافية قياسًا إلى الأهمية التي يجب أن تحظى بها وكذلك ضرورة تشخيصها والعمل لأجل الوصول إلى الطرق التربوية ذات الأفضلية لعلاجها والتصدي لها، وتعد صعوبات التعلم من المجالات المتشابكة في علم النفس حيث إنها متنوعة وكثيرة وهو ما جعل الهدف إلى تحديد مفهوم دقيق وشامل لصعوبات التعلم وكذا التنويه عن مظهر مؤثر من مظاهرها وهو السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: الذات، التعلم، صعوبات التعلم، تلميذات، الاندفاع، السلوك، السلوك الاندفاعي.

Abstract:

The aim of the research is to know the counseling program to improve self-efficacy and its impact on impulsive behavior among students with learning difficulties, and this program is one of the recent positive programs that require working with them and exploring them in the field of learning and seeking. Learning difficulties are one of the intertwined fields in psychology, as they are diverse and many, which made the goal to define an accurate and comprehensive concept of learning difficulties, as well as mentioning an influential aspect of its aspects, which is impulsive behavior among students with learning difficulties.

Key words:

self, learning, learning difficulties, schoolgirls, impulsivity, behavior, impulsive behavior.

المقدمة:

يعد مصطلح صعوبات التعلم أو اضطرابات التعلم شامل لمجموعة واسعة من مشاكل التعلم، إعاقة التعلم ليست مشكلة في الذكاء أو الدافع، بل يرون ويسمعون ويفهمون الأشياء بشكل مختلف ويمكن أن يؤدي هذا إلى مشكلة في تعلم المعلومات والمهارات الجديدة، واستخدامها، تتضمن أكثر أنواع صعوبات التعلم شيوعًا: مشاكل في القراءة والكتابة، والرياضيات، والتفكير، والاستماع والتحدث، مما يؤثر هذا الاختلاف على كيفية تلقي ومعالجة المعلومات.

ويشير الزيات (١٩٩٨) إلى أن الخطورة في مشكلة صعوبات التعلم تكمن في كونها صعوبات خفية حيث أن الأفراد الذين يعانون من صعوبات في التعليم يكونوا عادة أسوياء، ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أي من المظاهر الشاذة عليهم مما يستوجب تقديم معالجة خاصة، ولا يجد المعلمون ما يقدمونه لهم إلا نعتهم بالكسل واللامبالاة أو التخلف أو الغباء.

كما أن الخبرات الفاشلة التي يمر بها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تؤثر على قوام وسلامة صحتهم النفسية، فرسوب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وما يتولد لديهم من خبرات وجدانية وانفعالية غير سارة تجعلهم يشعرون بانخفاض مفهوم الذات لديهم إضافة إلى انخفاض ثقتهم في تحقيق مستوًى مرضٍ من التعلم، وتحقيق التحصيل الدراسي المتوقع (سليمان، ٢٠٠٠).

ويعد مفهوم الذات متغيرًا مهماً وهو من أكثر المحددات أهمية في خبرات التعلم لدى التلاميذ، ووفقًا لما أشارت إليه دراسة الحموي (٢٠٠٧) بأن التلاميذ المتمتعين بمفهوم ذات عالٍ وإيجابي هم الأكثر تحصيلاً حيث يرتبط ذلك بنظرتهم الإيجابية لذاتهم والثقة بما لديهم من إمكانيات واستعدادات وقدرات وشعورهم بالقدرة على تخطي النجاح وتخطي العقبات، كما أن التحصيل العالي بما يحققه من شعور بالنجاح والتفوق والمكانة الاجتماعية يعزز أيضًا المفهوم الإيجابي للذات.

يتميز المندفعون بالتسرع وعدم الدقة وعدم القدرة على التكيف بالمقارنة مع المتروبين الذين يتميزون بعدم التسرع والدقة مع وجود مستوًى مرتفع من التكيف، وأن مستوى التكيف يعد من المحددات في إحداث التفضيل بين مدى الملائمة أي من التَّروي أو الاندفاع بالنسبة للمشكلة التي تكون معروضة على الفرد (العمري، ٢٠٠٧)، وفي عام ١٩٥٤ عرَّف" فروسش، ووورتش" الاندفاع، بأنه حالة استعداد مفاجئة وغير مقصودة، حيث تدفع الفرد تجاه بعض الأفعال التي تتصف عادة بالتردد، والافتقار إلى حالة التأني، وقد تم تقسيم الاضطرابات الاندفاعية إلى مجموعتين هما المجموعة الأولى وتوصف بوجود واحدة أو أكثر من الأفعال الاندفاعية المنعزلة، وتكون ذات طابع متكرر(عبدالخالق، ، و الجوهري، ٢٠١٤).

مشكلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، حيث لاحظت الباحثة من خلال عملها وأثناء التعامل مع التلميذات ذوات صعوبات التعلم بأن لديهم حالة من الاندفاعية وهي من مظاهر صعوبات التعلم، وتعد صعوبات التعلم خلف العديد من مشكلات هؤلاء التلاميذ وانخفاض فاعليتهم الذاتية، تمثل صعوبات التعلم منطقة تؤثر في المجال النفسي للفرد، تتراكم حولها الضغوط الانفعالية والمشاعر السلبية وتتولد منها مناطق ودوائر أخرى بحيث تشمل شخصية المتعلم كلها(عثمان، سيد ١٩٩٠).

ومن هنا تتبلور مشكلة البحث الراهن في محاولة الإجابة عن التَّساؤل الرَّئيس التَّالي:

ما فاعلية برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم ؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس عدة تساؤلات فرعية وهي كالآتي:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات بأبعاده(الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي قبل تطبيق البرنامج؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات بأبعاده(الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي بعد تطبيق البرنامج؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية على مقياس مفهوم الذات بأبعاده (الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي لصالح القياس التتبعي؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات بأبعاده(الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي؟

٥. هل توجد فروق في بين القياس البعدي والتتبعي بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات بأبعاده بأبعاده(الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي.

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام برنامج إرشادي في تحسين فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي لدى تلميذات ذوات صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولًا: الأهمية النظرية:

١. تهتم الدراسة الحالية بإلقاء المزيد من الضوء على مفهوم الذات وأبعادها وأهمية تنميتها بحيث يمكن تحسين السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

٢. تلقى الدراسة الضوء على فاعلية الذات في تحسين السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، لما له من أهمية حيث إنه أحد المظاهر لصعوبات التعلم والمؤثرة بشكل كبير في فاعلية الذات لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

٣. ندرة الدراسات التي تتناول موضوع تنمية مفهوم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

٤. البحث الحالي يوجه نظر المرشدين الأسريين إلى الاهتمام بفهم استراتيجيات العلاج وتطويرها لفئة ذوات صعوبات التعلم وتنمية مفهوم الذات لديهن وأثر ذلك على سلوكهن الاندفاعي.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:
١. تتمثل في إمكانية الاستفادة من أدوات الدراسة في الكشف عن فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المدارس والعيادات النفسية.
٢. يمكن الاستفادة من نتائج البحث باعتباره نواة لإعداد برنامج إرشادي في مجال ذوي صعوبات التعلم والذي يهدف إلى تحسين فاعلية الذات كمدخل لتحسن السلوك الاندفاعي لدى التلميذات من ذوي صعوبات التعلم.

محددات البحث:

- **الحدود الموضوعية: تتضمن الحدود الموضوعية لهذا البحث المتمثلة** برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- **الحدود البشرية: تم تطبيق هذا البحث على** التلميذات ذوات صعوبات التعلم.
- **الحدود الزمنية: تم تطبيق هذا البحث في العام الدراسي الحالي٢٠١٩/٢٠٢٠.**
- **الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث على** التلميذات ذوات صعوبات التعلم بمدينة الرياض.

- مصطلحات البحث:
- **تعرِّف الباحثة الذات إجرائيًا:** بأنه عبارة عن الدرجة التي تحصل عليها التلميذة في مقياس بير-هاريس Piers – Harris لمفهوم الذات بأبعاده الستة والدرجة الكلية.
- **تعرِّف الباحثة صعوبات التعلم إجرائيًا:** بأنهن أولئك التلميذات الملتحقات بغرفة المصادر والمشخصات بأنهن من ذوات صعوبات التعلم ويظهرن اضطرابًا في العمليات العقلية التي تحتاجها التلميذات في أداء المهام الأكاديمية كالانتباه والإدراك الحسي، والذاكرة، واللغة، والتفكير، ولا يعانين من أي إعاقة عقلية، أو حسية، أو بدنية واضحة.
- **تعرِّف الباحثة السلوك الاندفاعي إجرائيًا:** أنه أفعال بدون بصيرة يتم تصورها بشكل سيء، ويتم التعبير عنها قبل الأوان، ومحفوفة بالمخاطر بشكل غير ضروري، وغير مناسبة للوضع ويرتبط ذلك بنتائج غير مرغوب فيها حيث أنه سمة لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم وتتميز بالمقاطعة ونفاد الصبر والتواصل غير اللائق والخطر.

الدراسات السابقة:

- **دراسة حسين، آمال إسماعيل. (٢٠١٨)، علاقة القلق الأمني بالأسلوب المعرفي الاندفاع - التروي لدى طلبة الجامعة.**

يستهدف البحث الحالي معرفة 1- .القلق الأمني لدى طلبة الجامعة ٢ - الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي (لدى طلبة الجامعة) ٣ - العلاقة الارتباطية بين القلق الأمني والأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) لدى طلبة الجامعة) ٤ - الفروق ذات الدلالة الإحصائية في العلاقة بين القلق الأمني والأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي) تبعًا لمتغيري الجنس (ذكور – أناث) والتخصص (علمي – إنساني)، تحدد البحث الحالي بطلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (٢٠١٧ – ٢٠١٨)، من الدراسة الصباحية ومن كلا الجنسين (ذكور – إناث) ولكلا التخصصين (علمي – إنساني)، قامت الباحثة ببناء مقياس القلق الأمني والذي تكون من (٢٥) فقرة وتبني مقياس (الشمري ٢٠١٥) الأسلوب المعرفي

(الاندفاعي– التروي)، والذي يتكون من (٣٢) فقرة ذات قطبين وبعد المعالجات الإحصائية توصل البحث إلى النتائج الآتية: ١ - أن طلبة الجامعة لديهم قلق أمني دال إحصائيًا، ٢ - وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين القلق الأمني والأسلوب المعرفي (الاندفاع)، 3- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين القلق الأمني والأسلوب المعرفي (التروي)، ٤ - وجود فروق في العلاقة بين القلق الأمني والأسلوب المعرفي (الاندفاع)، تبعًا للجنس لدى طلبة الجامعة ولصالح الذكور وكذلك تبعًا للتخصص ولصالح التخصص الإنساني، ٥ - وجود فروق في العلاقة بين القلق الأمني والأسلوب المعرفي (التروي)، تبعًا للجنس لدى طلبة الجامعة ولصالح الإناث وكذلك تبعًا للتخصص ولصالح التخصص العلمي، ثم ظهر البحث ببعض التوصيات والمقترحات.

- **دراسة غنيم، شاهندة عادل أحمد إبراهيم وآخرون (٢٠١٧)، فعالية برنامج إرشادي في خفض الألكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم.**

تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج إرشادي معرفي سلوكي يستهدف خفض الألكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بشكل مباشر من خلال معالجة جوانب القصور لدى الطفل ذو صعوبات التعلم، وتمثلتْ عينة الدراسة" في (١٢ طفل) " ذات القياسين القبلي والبعدي والتتبعي بهدف التعرف على فعالية برنامج إرشادي في خفض الأليكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وقد اعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: اختيار الذكاء (إعداد إجلال محمد سرى (1988، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة (عبد العزيز الشخص، (2006، مقياس الألكسيثيميا للأطفال (إعداد هبة مكى ٢٠١٣)، البرنامج الإرشادي لخفض الألكسيثيميا) من إعداد الباحثة)، وقد تمت التحليلات الإحصائية باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (21) SPSS للتحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة، أو اختبار فروض الدراسة الحالية، وقد أسفرت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية على مقياس الألكسيثيميا، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الفرعية المتمثلة في: صعوبة تحديد المشاعر، صعوبة وصف المشاعر، التوجه خارج المنحى في التفكير، وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج الإرشادي.

- **جمعة، أحمد سمير قطب، سليمان، السيد عبدالحميد، وعبدالباقي، سلوى محمد (٢٠١٦)، الفروق في القلق والاندفاع / التروي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الإبتدائية.**

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في القلق والاندفاع / التروي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (السببي-المقارن)، وتكونت مجموعة الدراسة من ٦٥ تلميذ وتلميذة بالصف الرابع والخامس الابتدائي. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملون، اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، استمارة المسح السريع لاستبعاد ذوي المشكلات الاقتصادية والأسرية والصحية والتعليمية والثقافية، اختبار القراءة الصامتة للمرحلة الابتدائية، مقياس القلق للأطفال، اختبار تزاوج الأشكال لأطفال المدرسة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات العاديين وذوي صعوبات التعلم على مقياس القلق يعزي لأثر متغير الإصابة (عاديون-ذوي صعوبات التعلم)، حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٣١.٠٤٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي دلالة 0.1 كما توصلت النتائج إلى أن العوامل الشخصية للمندفعين تختلف عن المتروين لان بطبيعة الحال التلميذ المندفع لا يدرك عواقب الأمور وغير قادر على الاستبصار بالمواقف الأمر الذي يؤدي به إلى الوقوع في العديد من المشاكل

سواء أكاديمية أو اجتماعية أو أسرية، وأنه لا يوجد فروق في التفاعل بين التلاميذ المندفعين والمتروين من ذوي صعوبات التعلم والعاديين والأسلوب المعرفي الاندفاع – التروي حيث أن العلاقة صفرية، لذا فالتفاعل بين الأسلوب المعرفي كمتغير والتلاميذ كمتغير أخر أدى إلى عدم وجود تأثير على مقياس القلق ولكن عند استخدام متغير واحد وجد أنه يوجد تأثير وفروق دالة إحصائيًا .

● **دراسة محمود، إيمان عبدالكريم أحمد (٢٠١٦)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض بعض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية.**

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج إرشادي لخفض بعض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وذلك من خلال مجموعتين التجريبية والضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة للكشف عن صعوبات التعلم النمائية، ومقياس مفهوم الذات، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصف الرابع الابتدائي بمدرسة دار السعادة للتعليم الأساسي بالقاهرة (إدارة الزيتون التعليمية)، وقسمت الدراسة إلى محورين: تناول المحور الأول صعوبات التعلم النمائية باعتبارها الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية والتي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي تعتمد عليها التحصيل الأكاديمي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وهذا يؤكد التماسك الداخلي للمقياس، كما أن جميع معاملات ألفا مرتفعة، وكذلك قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

● **دراسة الريماوي، زكية، عبدالله، تيسير، والريماوي، عمر طالب أحمد (٢٠١٥)، التروي / الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين.**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) والعنف، كما هدفت إلى معرفة دلالة بعض المتغيرات: الجنس، ومكان السكن، ونوع المدرسة، في الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) والعنف، تكونت عينة الدراسة من ١٩٠طالبًا وطالبة منهم ٨٦ طالبًا، و١٠٤ طالبات، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، قام الباحثون باستخدام مقياس تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٦)، واستبانة مظاهر العنف من إعداد الباحثين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التروي /الاندفاع والعنف، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس ومكان السكن بالنسبة للأسلوب المعرفي التروي/الاندفاع، ولم تظهر فروق ذات دلالة في متغير نوع المدرسة، كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا على الدرجة الكلية لاستبانة العنف المدرسي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في مجالات مظاهر العنف المدرسي (العنف اللفظي، والعنف البدني والعنف الموجة نحو الممتلكات)، بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا على مجال العنف البدني بالنسبة لنوع المدرسة (حكومية، خاصة) ولصالح المدارس الخاصة.

● **دراسة الشوربجي، سحر أحمد وآخرون (٢٠١٥)، ممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.**

هدف البحث إلى التعرف على الممارسات الفعلية للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للغة العربية في الصفوف الأولى لدى معلمات الصف العادي ومعلمات صعوبات التعلم. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة البحث من المقابلات الشخصية، وأهم النتائج التي توصلت إليها ومنها، أن ثقافة الوعي الفونيمي وكذلك الوعي الفونولوجي محدودة لدى المعلمات بصفة عامة، وأن كانت مرتفعة نسبياً لدى معلمات صعوبات التعلم ويمكن تفسير ذلك بأن معلمات صعوبات التعلم تنال قسطاً من

الدورات التي تنظمها إدارة الموارد البشرية بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان أكثر من المعلمات العاديات، وأوصت الدراسة بإقامة ورشة تدريب المعلمات صعوبات التعلم والفصول العادية عن كيفية استخدام أسلوب الوعي الفونولوجي في تدريب القراءة لطلاب الصف الأول العاديين وصعوبات التعلم وفق تخطيط شامل لجميع مدارس ولايات السلطنة

- **دراسة العجمي، عبدالرحمن راضي رهيف وآخرون (٢٠١٥). أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.**

هدف البحث إلى قياس أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، واستخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من ٣٥ تلميذاً من تلاميذ مدارس الإدارة العامة لمنطقة مبارك الكبير التعليمية، وتمثلت أدوات البحث في مقياس وكسلر للذكاء، واختبار تحصيلي في الفهم القرائي للصف الخامس الابتدائي للعام (٢٠١٤/٢٠١٥)، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، وبرنامج تدريبي لتنمية تقدير الذات، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الكفاءة الاجتماعية، لصالح القياس البعدي، كما أشارت إلى عدم الاختلاف بين نتائج الكفاءة الاجتماعية في القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وأوصي البحث بضرورة توعية المعلمين بصفة عامة قبل الخدمة أو أثنائها بأهمية تنويع طرق تقويم التعلم لدى التلاميذ للتحقق من مستوى أدائهم، كما أوصى بضرورة إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية والعلوم الاجتماعية والنفسية لتعريفهم بالأساليب الحديثة في المهارات الاجتماعية، حتى يستطيعوا استخدامها بشكل أمثل في عملية التدريس.

التعقيب على الدراسات:

يتناول التعقيب على الدراسات السابقة عدة نقاط وهي كما يلي:

- **الهدف:** اختلفت أهداف الدراسات السابقة وذلك طبقًا لاختلاف الفئات المستهدفة من تناولها بالبحث.

- **الفئة:** نجد أن الدراسات السابقة قد تناولت فئة صعوبات التعلم ولكن باختلاف المتغيرات البحثية فنجد أن دراسة (غنيم، شاهندة، ٢٠١٧)، ودراسة(جمعة،أحمد سمير ،وآخرون،٢٠١٦)، ودراسة (محمود، إيمان،٢٠١٦)، ودراسة (الشوربجي، سحر أحمد وآخرون، ٢٠١٥)، ودراسة العجمي، عبدالرحمن، وآخرون، ٢٠١٥) تناولت صعوبات التعلم لدى التلاميذ، بينما نجد أن دراسة الشوربجي،سحر أحمد وآخرون (٢٠١٥) فئة معلمات صعوبات التعلم، بينما نجد أن كلًا من دراسة حسين،آمال إسماعيل (٢٠١٨)، تناولت علاقة القلق الأمني بالأسلوب المعرفي الاندفاع – التروي لدى طلاب

الجامعة، ودراسة جمعة، أحمد سمير قطب، ٢٠١٦)، الفروق في القلق والاندفاع / التروي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتشابه مع الدراستين السابقتين دراسة **(الريماوي، زكية،** وآخرون، ٢٠١٥) من حيث متغير الاندفاع.

- **النتائج:** من حيث النتائج للدراسات التي تناولت الذات أو تقدير الذات أوضحت أن هناك انخفاض في مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ مثل دراسة (محمود، إيمان، ٢٠١٦)، ودراسة (العجمي، عبدالرحمن، وآخرون، ٢٠١٥)، بينما باقي الدراسات اختلفت في متغيراتها ولكنها مرتبطة بصعوبات التعلم وأثبتت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية وذلك تبعًا لاختلاف المتغيرات.

- **الأدوات البحثية:** جميع الدراسات السابقة تناولت أدوات بحثية مختلفة وذلك طبقًا لطبيعة المتغيرات واختلافها حسب الفئات التي تقوم هذه الدراسات بالكشف عن الجوانب المتعددة لها.

رابعًا: فروض الدراسة:

من خلال مراجعة الباحثة للدراسات السابقة التي تناولت تنمية مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم، والإطار النظري فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات بأبعاده(الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي قبل تطبيق البرنامج.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات بأبعاده(الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي بعد تطبيق البرنامج.

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين الضَّابطة والتَّجريبية على مقياس مفهوم الذات بأبعاده (الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي لصالح القياس التتبعي.

٤. توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياس القبلي والبعدي بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات بأبعاده(الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي.

٥. لا توجد فروق في بين القياس البعدي والتتبعي بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات بأبعاده بأبعاده(الذات السلوكية، والذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) ومقياس السلوك الاندفاعي.

مفاهيم البحث والأطر والنماذج المفسرة له

أولًا: مفهوم فاعلية الذات:

- **مفهوم الذات: Self - concpt :**

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في نظريات الشخصية، ونالت دراسة الذات جانباً مهمًا من اهتمام الدراسات النفسية والتربوية، لاعتبار دورها في حياة المتعلم وارتباطها بمستوى الطموح والتوافق والصحة النفسية والتقدم الدراسي لديه، ويعد مفهوم الذات تنظيمًا سيكولوجياً ديناميكياً يتناوله التطور الدائم الناشئ من الخبرات الجديدة عبر المراحل النمائية المتعاقبة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ولقد استخلص علماء النفس في النصف الأول من القرن العشرين حقيقة أنه لا يمكن الكتابة في علم النفس دون الاهتمام بالذات، وفي الأربعينيات من القرن العشرين أخذت الذات مكانها الطبيعي في دراسات علم النفس، وفي الوقت الحاضر أصبح مفهوم الذات يحتل مكان الصدارة في الإرشاد والعلاج النفسي وظهر فيما بعد ما يسمى بسيكولوجية الذات (الزعبي، ٢٠٠٣).

- **مفهوم فعالية الذات:**

وتعد فعالية الذات من أقوى عمليات التنظيم الذاتي، فعندما تكون فعالية الذات عالية المستوى فإن المرء يكسب الثقة في قدرته على أداء السلوكيات التي تتيح السيطرة على ظرف من الظروف الصعبة، ويمكن اعتبار فعالية الذات في هذه الحال شكلًا من أشكال الثقة.

اقترح باندورا فكرة فعالية الذات كنظرية في التغير السلوكي معتمدًا على افتراض رئيسي بأن الإجراءات السيكولوجية مهما كان شكلها تعمل كوسائل لخلق وتقوية توقعات فعالية الذات، وضمن هذه الرؤية يميز باندورا بين توقعات الفعالية وتوقعات النتائج، فالأولى هي إيمان الفرد بقدراته على أداء السلوك المطلوب لتحقيق النواتج، أما الثانية فهي تقديره أن هذا السلوك سوف يؤدي إلى نواتج معينه (Bandura , 1977).

ففعالية الذات لا تحدد فقط ما إذا كان الشخص سوف يحاول القيام بسلوك ما، بل تحدد أيضًا نوعية الأداء عندما تتم المحاولة، فالمستوى العالي من الكفاءة والذي يتبعه توقعات بتحقيق النجاح إنما يولد المثابرة في وجه العوائق والإحباطات (آلين، ٢٠١٠).

- **أبعاد مفهوم الذات:**

إن مفهوم الذات كما أوضحت العديد من الدراسات والمقاييس المعدة لقياسه يتكون من عدد من الأبعاد الفرعية التي تعطي في مجملها مفهومًا شاملًا عن الذات، ولقد اتضح لكثير من علماء النفس أن مفهوم الذات تكوين فرضي معقد، يتميز بأكثر من بُعد، حتى أن هذه المدارس أقرت أن هناك أكثر من ذات، وأن لكل منها نشأتها وتطورها، وأن الوسط الذي يعيش فيه الإنسان مسؤول عن نمو هذه الذوات المتعددة الأبعاد (رمضان، ١٩٨٩)، بينما يعد مفهوم رياضي Dimension يعني الامتداد الذي يمكن قياسه، ويشير هذا المصطلح أصلًا إلى الطول، أو العرض، أو العمق، وقد اتسع معناه ليشمل أبعاد سيكولوجية، والبعد في مجال الدراسات النفسية يمثل اختزالًا لعدد كبير من السمات التي يتم التوصل إليها عن طريق استخدام منهج التحليل العاملى (الزهرانى، ١٩٩٥)، ويعتبر جيمس James أول من تكلم بشكل واضح عن بناء أنواع وأبعاد مفهوم الذات، وطبقًا لما ذكره فإن الفرد يملك عدة ذوات منها:

١- **الذات الواقعية:** حيث تشير إلى ما يعتقده الفرد عن ذاته.

٢- **الذات المثالية:** حيث تشير إلى الحالة التي يتمنى الشخص أن يكون عليها، سواء فيما يتعلق بالجانب الجسمي أو الجانب النفسي.

٣- **الذات الاجتماعية:** حيث تشير إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له، معتمدًا في ذلك على أقوالهم وأفعالهم (في أبوزيد، ١٩٨٧).

ويرى زهران (١٩٧٧) أن مفهوم الذات يشتمل على خمسة أبعاد وهي الذات الجسمية، الذات الانفعالية، الذات العقلية، الذات الاجتماعية، الذات الكلية ويذكر حسين (١٩٨٠) أن مفهوم الذات في المجال المدرسي يتكون من أربعة جوانب هي:

١- **مفهوم الذات العقلية:** ويعكس فكرة التلميذ عن إمكاناته العقلية، وكفاءته الأكاديمية.

٢- **مفهوم الذات الاجتماعية:** ويعكس هذا البعد عن ذات الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع: زملائه، ومدرسيه، وقدرته على تحقيق التوافق معهم.

٣- **مفهوم الذات الشخصية:** وتمثل الكيفية التي يستجيب لها التلميذ للمواقف المحيطة به وسماته النفسية، والمزاجية.

٤- **العادات والاتجاهات المدرسية:** وتعكس فكرة التلميذ عن نفسه في الكيفية التي يستجيب بها إزاء النشاطات، والواجبات، والأعمال المدرسية.

- **أنواع مفهوم الذات:**

هناك نوعان لمفهوم الذات تحدث عنهما الباحثون وهما:

١- **مفهوم الذات الإيجابي:** يتمثل مفهوم الذات الإيجابي في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث يظهر لمن يتمتع بمفهوم ذاتي إيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات، يلمس بها كل من تعامل مع الفرد، أو يحتك به ويكتشف عنها أسلوب تعامل الفرد مع الآخرين، الذي يظهر فيه دائم الرغبة في احترام الذات وتقديرها، والمحافظة على مكانتها الاجتماعية، ودورها وأهميتها، والثقة الواضحة بالنفس، والتمسك بالكرامة، والاستقلال الذاتي ما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها (عبد الخالق، ٢٠١٠).

٢- **مفهوم الذات السلبي:** فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر أن هناك نمطين:

- **الأول:** تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها، إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا يشير إلى سوء التكيف.

- **الثاني:** يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير، وفي النمطين فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى الارتباط الوثيق بين مفهوم الذات الإيجابي والصحة النفسية من جهة، وبين مفهوم الذات السلبي والاضطراب النفسي من جهة أخرى، حيث أن الأفراد الأسوياء كانوا أكثر إيجابية في تعاملهم مع الآخرين وكانت الفكرة التي يحملوها عن أنفسهم إيجابية أي أنهم أشخاص مرغوب بهم، أما المضطربون فأظهروا مفهوم سلبية عن ذواتهم، وأنهم أشخاص غير مرغوب بهم، والواقع أن من يكون لنفسه مفهومة سلبية كثيرًا ما يكشف عن هذا المفهوم

من أسلوب حديثه، أو تصرفاته الخاصة، أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات (الأحمد، ٢٠٠٩).

- **مفهوم الذات لذوي صعوبات التعلم:**

يواجه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مشكلات متنوعة في المجال الأكاديمي، تشمل صعوبات القراءة (Dyslexia)، وصعوبات الكتابة (Dysgraphia)، وصعوبات الرياضيات (Dyscalculia)، بالإضافة إلى صعوبات في المجال الاجتماعي، تؤثر في تعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، مما يؤثر سلبيًا في مفهوم الذات لديهم، لذلك دأب المختصون في ميدان صعوبات التعلم إلى تفسير هذه الظاهرة من خلال نظريات علمية متعددة، للتمكن من مساعدتهم في جميع المناحي، للوصول بهم إلى أقصى درجة من الاستقلالية والتعلم بقدر ما تسمح به قدراتهم الفعلية (Mercer، ١٩٩٧)، أشارت نتائج دراسات عديدة إلى أن هناك فروقًا في مفهوم الذات بين التلاميذ العاديين ذوي التحصيل المتوسط والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم ذوي التحصيل المنخفض مثل دراسة كولي وأبرز(Cooly & Ayres ، ١٩٨٨)، ودراسة روجرز وساكلوفسك (Rogers& Saklofsak ،١٩٨٥) ودراسة ماجلن (Meglynn، ١٩٨٣)، ودراسة بر انجلو (Pierangelo، ١٩٨٠)، وقد أشارت دراسات كل من ماجلان ودراسة برانجلو ودراسة روجرز وساكلوفسكو إلى انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي والعام لدى تلاميذ صعوبات التعلم، ومعاناة هؤلاء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في التوافق الشخصي والاجتماعي، وقد فسر الباحثان كولي وأبرز انخفاض مفهوم الذات لدى التلاميذ ذووي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، بأنه نتيجة لوجود فروق بين المجموعتين في التحصيل الأكاديمي الصالح العاديين (صوالحة، ٢٠٠٤)، وتذكر ليرنر (Learner ، ٢٠٠٠)، أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم انطباع سلبي عن الذات، فهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم لعدم تعاملهم مع الأمور الحياتية بكفاءة، ولتدني مستوى التحصيل لديهم، وفشلهم الأكاديمي، وإخفاقهم في تكوين علاقات اجتماعية، وشعورهم بالفشل والإحباط كل هذه الأمور تؤدي إلى انخفاض مستوى إحترام الذات لديهم وتقديرها.

- **النظريات المفسرة لمفهوم الذات:**

احتلت الذات مكانة بارزة في نظريات الشخصية، وتعددت الآراء، واختلفت التيارات التي تناولت فكرة الذات، واختلف العديد منهم في تحديد مفهومها ومدلولها مما أدى إلى ظهور مدارس متعددة، فمدرسة التحليل النفسي تناولت مفهوم الأنا Ego، وهو مفهوم يدخل تحت دائرة اللاشعور، والمدرسة الظاهرية تناولت مفهوم الذات من منظور مختلف لعدم اعترافها باللاشعور ولتأكيدها على أهمية المجال الظاهري (عبد الرحيم، ١٩٨٣).

وتعرض الباحثة فيما يلي أهم النظريات المفسرة لمفهوم الذات:

١- **نظرية التحليل النفسي:** وضعت نظرية التحليل النفسي أواخر القرن التاسع عشر، وبالرغم من عدم اتفاق فرويد Freud مع الكثير من المنظرين لهذه النظرية، إلا أنه يعتبر المؤسس لهذه النظرية (Burgogne، ٢٠٠٠)، ويشير فرويد بأن الشخصية تتكون من:

- **الهو ID:** القسم الأولي المبكر، والذي يضم كل ما يحمله الطفل معه منذ الولادة من الأجيال السابقة، وأنه يحمل ما يسميه فرويد الغرائز ومن بينها غرائز اللذة والحياة والموت، وما هو موجود فيه لا يخضع إذا لمبدأ الواقع أو مبادئ العلاقات المنطقية للأشياء بل يندفع بمبدأ اللذة الابتدائي، وكثيرًا ما ينطوي على دوافع متضاربة، وأنه لا شعوري، وهو يمثل الطبيعة الابتدائية والحيوانية في الإنسان (في السلوم، ١٩٢١).

- **الأنا The Ego:** يرى فرويد Freud أن الأنا ينبثق من الهو وذلك خلال العام الثاني من حياة الطفل ويستمر مع الحياة حيث يبدأ الطفل التعامل مع الواقع الموضوعي، وانبثاق الأنا يحدث لمواجهة هذا الواقع ويؤدي إلى تأجيل الإشباع الآني، ويسعى وراء الموضوعية والإشباع الحقيقي أي مبدأ الواقعية (في البرزنجي،٢٠١٠).

- **الأنا الأعلى Super -ego:** هو جزء من طبيعة الشخص الذي يعكس مفهوم الأخلاق، والقيم والعادات والتقاليد، وتوقعات الوالدين t(Behrendm 2012)، ويتمثل دور الأنا الأعلى أو الذات العليا في عمليات الكف لكل رغبات الهو، وكذلك صبغ الأنا بصيغة قيمة مثالية، وينظر عادة للأنا الأعلى أو الذات العليا كمرادف للضمير، أو للمعايير الاجتماعية ويعتبر فرويد Freud العلاقة بين هذه العناصر الثلاثة علاقة صراع بين الخير والشر ويحدث هذا الصراع على نطاق لا شعوري، ومن هنا كانت الذات الوسطى، تقوم بوظيفة التوافق بين قوى الخير والشر في الإنسان، وأن تلك القوى الثلاثة الهو، الأبناء الأنا الأعلى تعمل كفريق واحد متعاون ومتآزر في حالة السواء ومتصارعة في حالة المرض أو سوء التوافق (Levine، ٢٠٠٧).

٢- **النظرية السلوكية:** يعتبر السلوك المحور الرئيس للنظرية السلوكية من حيث تعلمه وكيفية تعديله، والتركيز يكون على دور البيئة الخارجية كعامل أساسي في تفسير السلوك. فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أو شاذة فهي من وجهة نظرهم سلوكيات متعلمة (الصغير والنصار، ٢٠٠٢)، والشخصية من وجهة نظر المدرسة السلوكية هي أساليب سلوكية متعلمة ثابتة نسبيًا تميز الفرد عن غيره، وكل سلوك ثابت نسبية هو نتيجة لعملية تعلم من البيئة (سفيان، ٢٠٠٤)، ومن رواد هذه النظرية سكنر Skinner وميد Mead حيث يؤكد سكنر Skinner على دراسة السلوك الإنساني الذي يخضع للملاحظة ويمكن قياسه والتحكم فيه، كما يرى أن علم النفس يجب أن يهتم بالسلوك الملاحظ وبهمل ما سواه فلا مجال لدراسة الذات؛ فالذات في رأيه ما هي إلا عبارة عن خيال أو وهم في جوهرها، لأنه يعتبر مفهوم الذات في نظره ليس أمرًا أساسيًا في تحليل السلوك(في الحربي، ٢٠٠٣).

بينما يرى ميد Meal ، بأن الذات في موضوع الوعي أكثر منها نظام للعمليات، ففي البداية لا يدرك الفرد الذات، لأنه لا يستطيع الدخول في خبراته المباشرة، أي أنه لا يعي بذاته فطرية، فهو يستطيع أن يخير الناس عن طريق موضوعات ويقوم بذلك بالفعل، ولكنه لا يعتبر نفسه ابتداء موضوعًا، ولكن الآخرين يستجيبون له بوصفه موضوعاً، ونتيجة لهذه الخبرات فإنه يتعلم أن يعتبر نفسه موضوعًا و تنشأ لديه المشاعر والعاهات عن نفسه فيستجيب الشخص لذاته في ظروف اجتماعية ومن خلال الاتصالات الاجتماعية (في محمد، ٢٠٠٨)، عمومًا فإن النظرية السلوكية ترى أن سلوك الأفراد متعلم ومكتسب من البيئة ونتيجة لهذا المفهوم فإن السلوكيين يهتمون بدراسة السلوك من حيث تعلمه وكيفية تعديله، ومن وجهة نظرهم فإنه عند تحديد شخصية فرد ما فإنه يتطلب تحديد ما يقوم به هذا الفرد من سلوك وتصرفات، فهم بهذا المعنى يخضعون سلوك الأفراد للملاحظة (الحربي، ٢٠٠٣).

٣- **النظرية الظاهرية:** ويعتبر رائد هذه النظرية روجرز Roigers والذي ركز على ما يسميه المجال الظاهري، ولب هذا المجال هو مفهوم الذات (عسيري، ١٤٢٤)، حيث استخدم مصطلح مفهوم الذات للتعبير عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر لدى الفرد، التي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية، ويشمل ذلك معتقداته، وقيمه وقناعته كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية (أبو سعد، ٢٠١٠)، وأن الشخص يستجيب للبيئة كما يراها هو، ويحتوي المجال الظاهري على مدركات الفرد الشعورية، وهي الخبرات التي يحولها الكائن إلى صورة رمزية، كما يحتوي المجال الظاهري على الخبرات التي يرمز لها في اللاشعور(العبيدي، ٢٠١١) .

كما يرى روجرز Reiggers أن السلوك ناتج عن الحيرة المباشرة كما يدركها الفرد ويفسرها وهذه الطريقة تؤكد الذات وخصائصها، كما يؤكد أن النقطة الأكثر فائدة لفهم السلوك هي الإطار المرجعي الداخلي للفرد نفسه حيث يعتقد أن ما هو حقيقي لفرد ما موجود في إطاره المرجعي الداخلي، أما العالم الذاتي متضمن كل شيء في وعيه في لحظة من الزمن (سفيان، ٢٠٠٤).

٤- **الانسجام والتنافر:** تحدث روجرز Rogers عن الانسجام والتنافر بين الذات المدركة والذات الحقيقية، حيث يؤكد أنه لا بد من وجود انسجام بين الذات كما ندركها والذات الحقيقية، وأن حالة الانسجام هذه تظهر عندما تعكس الخبرات الرمزية للشخص خبرات كيانه الفعلية، لكن عندما لا تمثل الخبرات الفعلية للواحد، أو إذا شوهدت هذه الخبرات فسيحدث نقص في التجاوب بين الذات كما ندركها والذات الحقيقية في مثل هذا الوضع يحدث تنافر، واحتمال بعدم التوافق، وعندما ينكر أو يشوه الفرد خبرات داخلية أو حسية هامة تظهر عليه توترات أساسية معينة، هنا الذات كما ندركها، والتي أساسًا تتحكم في السلوك، ليست تمثيلًا صحيحة لخبرات الكائن الحقيقية، لأنه أصبح من الصعب على الذات أن ترضي حاجات الكائن، فيتطور التوتر ويشعر الواحد به كقلق أو عدم تأكيد، وعندما ينسجم المفهوم الذاتي مع خبرات الكائن يصبح الشخص متحرر من التوتر الداخلي فيظهر التوافق النفسي المنشود (في انجلرا، ١٩٩١).

ثانيًا: مفهوم صعوبات التعلم: learning difficulties

- **تعريف صعوبات التعلم:**

تعرِّفه اللجنة الأمريكية لصعوبات التعلم على أنها: مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الاستدلال الرياضي، يفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي، أو العجز الحركي، أو الاضطرابات الانفعالية، والاجتماعية، أو متلازمة مع مشكلات التعامل الاجتماعي ولا تكون مشكلة صعوبات التعلم نتيجة لهذه الحالات أو التأثيرات (محمد، ٢٠١٢).

كما عرف (العايد، ٢٠١٨) الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم: الأطفال الذين يعانون من تأخير أو اضطراب في القدرة على التحدث أو اللغة أو القراءة أو التهجئة أو الكتابة أو الحساب، بسبب خلل في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشاكل سلوكية ، باستثناء الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ناتجة عن الحرمان الحسي أو التخلف العقلي ، ال الإعاقة البصرية أو السمعية أو الحركية أو الحرمان الاقتصادي أو الثقافي.

وعن تطور مسميات صعوبات التعلم ذكر كل من السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة (٢٠٠١)، أن مصطلح الإصابة المخية أو الدماغية أول مصطلح حاز على إعجاب المهتمين، ومن ثم تطور ليصبح التلف المخي البسيط، وعدل وأصبح الخلل الوظيفي البسيط. وفي الستينات برز مصطلح صعوبات التعلم على الساحة ولاقى قبولًا من الأهالي والتربويين.

ويرجع الفضل في تحديد مسمى صعوبات التعلم إلى عالم النفس التربوي صموئيل كيرك Sannual Kirk الذي يعد بحق من قادة التطور في مجال التربية الخاصة، وجد كيرك أن المسميات السابقة لا تنطبق على الأطفال الذين عمل معهم، حيث لاحظ أنهم لا يعانون من إعاقة عقلية، أو بصرية، أو سمعية، واقترح مسمًى جديدًا لهذه الفئة وهو " صعوبات التعلم " Learning Disabilities الذي أصبح الاسم الرسمي لهذه المجموعة (أبونيان،٢٠٠١).

وتشير ليرنر (Lerner،١٩٧٦، ٤) إلى عدد من التعريفات الخاصة بصعوبات التعلم والتي تركز على أبعاده المختلفة، وهما:

أ- **التعريف الطبي:** يركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم كما أشار إليهما كروكشانكCruikshank ومايكل بست Myklebust والمتمثلة في الخلل العصبي أو التلف الدماغي.
ب- **التعريف التربوي:** يركز على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل كما أشار إليهما كيرك Kirk عام ١٩٩٢م "، والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة، والقراءة، والكتابة، والتهجئة والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية ويركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرات العقلية للفرد " (في السعايدة، ٢٠٠٩، ١٣؛ الروسان، ٢٠١٣، ١٧٣)، وفي عام ١٩٨١م اجتمع ممثلو ست من المنظمات العامة في مجال المعوقين بالولايات المتحدة الأمريكية، وكونت فيما بينها ما يعرف باسم " المجلس الوطني المشترك الصعوبات التعلم " National Council of Learning Disabilities Joint، وقدمت تعريفًا لصعوبات التعلم يضم هذين المنحيين، وينص التعريف على ما يلي:
" إن صعوبات التعلم ميدان شامل يرجع إلى مجموعة متباينة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب أو استخدام القدرة على الاستماع، أو الكلام أو القراءة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية، وتعد هذه الاضطرابات أساسية في الفرد، ويفترض أن تكون ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وإذا حدث أن ظهرت صعوبات التعلم متلازمة مع حالات إعاقة أخرى (مثل قصور في الحواس، أو التخلف العقلي، أو اضطراب انفعالي، أو اجتماعي)، أو متلازمة مع مؤثرات بيئية مثل الاختلافات الثقافية، أو طرق التدريس غير المناسبة، أو عوامل نفسية)، فإن صعوبات التعلم لا تكون ناتجة مباشرة عن تأثير هذه الإعاقات " (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة، ٢٠٠٧).
وتشير صعوبات التعلم إلى مصطلح عام حيث يشير إلى مجموعة من الاضطرابات غير المتجانسة والتي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على التفكير أو القراءة، أو الكتابة أو الاستماع، أو التحدث، أو القدرة الرياضية أي القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، ويمكن اعتبار مثل هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد،ويفترض أن تحدث له بسبب اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، كما أنها قد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته، هذا وقد تحدث مشكلات في السلوكيات الدالة على التفاعل الاجتماعي والإدراك الاجتماعي والتنظيم الذاتي إلى جانب صعوبات التعلم، ولكن مثل هذه المشكلات لا تمثل في حد ذاتها ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم (عادل عبد الله، ٢٠١١).

- **أساليب مواجهة صعوبات التعلم:**

هناك تفاوتًا بينهم في درجة التكيف وكيفية تأثرهم بالمواقف، وقد يُعزى هذا التفاوت إلى مجموعة من العوامل الذاتية والموضوعية والميزات الشخصية لكل طفل، وبما أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعتبرون من فئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، تميزهم خصائص نفسية وسلوكية واجتماعية عن فئة التلاميذ العاديين، ذلك لا يجعلهم عرضة للصعوبات التعليمية التي يعانون منها وما تسبب لهم من ضغط، وحتى لا يقعون فريسة لهذه المواقف الضاغطة حيث تزداد حالتهم سوءًا، فإنهم يلجؤون إلى إتباع أساليب لمواجهة هذا الضغط، والتي نعني بها الجهود السلوكية والمعرفية التي يوظفها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في التعامل مع ضغوط صعوباتهم، ويسعون من خلالها إلى حل المشكلة كجمع المعلومات، ووضع خطة للاستجابة وفق متطلبات المشكلة أو الموقف، لتغيير من حقيقة الوضع المدرك على أنه ضاغط بغرض إيقافه أو التخلص منه، أو أنهم يتبعون الأساليب غير المباشرة أي المركزة على الانفعال كالتجنب والإنكار ولوم الذات،لتخفيف التوتر الانفعالي المترتب عليه أو أنهم يتبعون أسلوب البحث عن المساندة الاجتماعية من الأسرة أو الزملاء أو المعلمين، وذلك من أجل المحافظة على التوازن والتكيف النفسي المدرسي، وأشارت دراسة (نعيمة مزرارة، ٢٠١٥)، إلى أن هناك عدد من الأساليب التي يمكن مواجهة

صعوبات التعلم وقد اعتمد على هذه الأساليب في بناء المقياس الخاص بدراسته وفيما يلي ذكر هذه الأساليب كما يلي:

١- **أساليب المواجهة المركزة حول حل المشكلة:** ويعتمد هذا النوع من المواجهة على التفكير في إيجاد حل للمشكلة وجمع المعلومات ووضع خطة للاستجابة وفق متطلبات المشكلة.

٢- **أساليب المواجهة المركزة على الانفعال:** ويقصد بها تنظيم الانفعالات الناتجة عن الضغوطات وذلك عن طريق أفكار وأفعال صممت لتخفيف التأثير العاطفي مثل التجنب والإنكار ولوم الذات.

٣- **أساليب المواجهة المركزة على البحث عن المساندة الاجتماعية :** ويشير إلى محاولة الفرد حل مشكلته بطلب المساعدة والمعونة من أفراد ذوي خبرة سواء أفراد الأسرة أو المدرسين أو الأصدقاء أو زملاء الدراسة أو العمل.

- **خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم:**

إن صعوبات التعلم تتعلق في واقع الأمر بعدة عوامل كطبيعة، ونوع صعوبات التعلم وكذا درجة وشدة الصعوبة، إضافة لتأثير العوامل الخارجية خاصة البيئة منها وما تعلق بالمحيط المدرسي الذي يعد بيئة خصبة لظهور صعوبات التعلم من منهج دراسي وطرق التدريس المعتمدة، يتميز ذوو صعوبات التعلم بعدة خصائص وميزات تجعل الإخصائيين يميزون بينهم، وأشار تقرير(Department of Education,Richmond **,2014**يمكن معرفة ذوي صعوبات التعلم من خلال الخصائص التالية والتي يمكننا تلخيصها فيما يأتي:

١- **التصور**: قد يكون لدى الطلاب مشكل في الإدراك الحسي أو مشاكل أو صعوبات في التمييز وتفسير الإحساس.

٢- **الانتباه**: قد يكون للطلاب صعوبة في اختيار أو تركيز الاهتمام على المحفزات الأكثر أهمية والانتباه هو عنصر أساسي للتعلم إذ لا يمكن للطالب السيطرة على انتباهه مما يؤثر سلبًا على تعلمه وفقًا لمدخلات عبر الانتباه.

٣- **الذاكرة**: قد يكون للطلاب عجز في الذاكرة خصوصًا الذاكرة العاملة، فسعة الذاكرة هي مؤشر جيد لقدرة الطالب على استرجاع المعلومات وهو أمر مهم للتعلم.

٤- **سرعة المعالجة:** بعض الطلاب لا يقومون بمعالجة المعلومات بفعالية وكفاءة، وهو ما يميزهم عن أقرانهم وسرعة معالجة المعلومات تؤثر على تعلم الطلاب.

٥- **ما وراء المعرفة:** هي القدرة على ضبط الأداء السلوكي والبيئي في استجابة لتغيرات مطالب الأكاديمية، وهو واحد من العمليات المعرفية الذي يشمل معرفة العلاقة بين مهمة وإستراتجية متي وأين؟ ولماذا استخدام الإستراتجية؟ فاستخدام ما وراء المعرفة مهم في المناهج التعليمية التي تسهل استخدام التعلم ما وراء المعرفي.

٦- **اللغة:** قد يكون للطلاب مشاكل في علم الأصوات (أصوات)، علم الدلالة (المفردات)، الجملة(القواعد)، مورفولوجي (البادئات واللواحق)، والبراغماتية (اللغة الاجتماعية)، وقد تؤثر هذه المشاكل اللغوية سلبًا على المجالات الأكاديمية.

٧- **الكفاءة الاجتماعية:** هناك عجز في الكفاءة الاجتماعية التي تتضمن مجموعة من المهارات الاجتماعية، فقد يسيئ هؤلاء الطلاب فهم الإشارات الاجتماعية كما يجهلون كيفية تأثير تصرفاتهم على الآخرين إضافة لإساءة تفسير شعور الآخرين، والعجز في الكفاءة الاجتماعية قد يؤثر على كل من إنجاز الطالب الاجتماعي والأكاديمي وقد يزيد من العواقب على المدرسة.

إن صعوبات التعلم تتعلق في واقع الأمر بعدة عوامل كطبيعة ونوع صعوبات التعلم وكذا درجة وشدة الصعوبة إضافة لتأثير العوامل الخارجية خاصة البيئة منها وما تعلق بالمحيط المدرسي الذي يعد بيئة خصبة لظهور صعوبات التعلم من منهج دراسي وطرق التدريس المعتمدة.

- **الممارسات التربوية للتغلب على صعوبات التعلم:**

أشارت دراسة (ابراهيم محمود، ٢٠١٥)، إلى أن هناك عدد من الممارسات التربوية والتي يمكن أن تساعد في التغلب على صعوبات التعلم وهى كما يلي:

١- إدراك المعلمين لأهمية معايير الممارسة المهنية والمتعلقة بالاستراتيجيات التدريسية.

٢- **امتلاك المعلمين** المعلومات النظرية حول صعوبات التعلم، والاستراتيجيات التدريسية والمسؤوليات الأخلاقية.

٣- حاجة معلمي الغرف إلى التدريب المستمر لتحسين مستوى أدائهم، وخاصة فيما يتعلق بطرائق التشخيص.

ثالثًا: مفهوم السلوك الاندفاعي: Impulsive behavior

- **تعريف السلوك الاندفاعي:**

عرف (بخش، ٢٠١٤) السلوك الاندفاعي بأنه: نمط سلوكي يتضمن عجزًا في ضبط السلوك والاستجابة دون تفكير وهي تعد مكونًا فرعيًا للانبساطية والذي اتضح في نتائج دراساته العملية الخاصة بالشخصية والتعرف على أبعادها الأساسية.

بينما عرف (الشخص، ١٩٩٠) الطفل المندفع بأنه: الطفل الذي يستغرق وقتًا قصيرًا قبل تقديم أول استجابة للمواقف المختلفة؛ مما يؤدي إلى تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصول إلى الإجابات الصحيحة لهذه المواقف، وذلك بالمقارنة بالطفل المتأني الذي يستغرق وقتًا أطول قبل الاستجابة، وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة للمهام المسندة إليه.

عرف الدليل التشخيصي المعرف للاضطرابات العقلية(٢٠١٣) السلوك الاندفاعي بأنه: قيام الفرد بعدد من السلوكيات كالانتقال من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول وتصرفه دون تفكير وعدم القدرة على الانتباه والتشتت بما يؤثر على تركيزه أثناء القيام بنشاطات وعدم إتمامها والصعوبة في تنظيم الأعمال وعدم القدرة على الانتظار والحاجة إلى دعم الآخرين.(معيزة، ٢٠١٨).

- **السمات والخصائص التي تتميز بها الفرد الاندفاعي:**

هناك العديد من الخصائص لدى الأفراد المندفعين وقد أشار (الجمعان، والمالكي، ٢٠١٥) وهي:

١- عدم القدرة على الإدراك العالي للواقع المحيط وعدم إدراك الحقيقة في المواقف المتنوعة.

٢- الميل إلى الاندفاع في مواجهة المشكلة أو الموقف والتسرع في حل المشكلات واتخاذ القرارات.

٣- لا يسعى إلى التعرف على المعلومات المتعلقة بالمشكلة أو الموقف.

٤- ليس لديه فروض والبدائل الممكنة لحل المشكلة.

٥- لا يستطيع القيام بعمليات تحليل ومقارنة دقيقة للبدائل الموضوعة لحل المشكلة أو الموقف.

٦- ليس لديه اهتمام باتخاذ القرارات الصائبة وعدم الكفاءة.

٧- كثرة الوقوع في الأخطاء.

٨- كثير الفشل.

وقدم **(بخش، ٢٠١٤)** مجموعة من الانطباعات أو التصورات المتمثلة في السلوك الاندفاعي فيما يلي:

١. أن الاندفاعية بعد يتضمن مجموعة من لمكونات الفرعية من المخاطرة وعدم القدرة على الضبط.
٢. الاندفاعية سمة ثابتة نسبيًا أكثر من كونها حدث عابر أو موقف في حياة الفرد يزول بزوال المثير.
٣. أن الطفل المندفع يتصف بأنه طفل لا يفكر في البدائل المطروحة أمامه قبل أن يتخذ قراره، وذلك بخلاف لطفل العادي الذي وُجل استجابته لفترة يفكر أثنائها ويتأمل البدائل المتاحة أمامه ويتروى حينما لا يعرف الاستجابة الصحيحة.
٤. غالبًا ما يتصرف الطفل الاندفاعي قبل أن يفكر، وينتقل بسرعة من نشاط إلى آخر دون إكمال النشاط الأول، ويجد صعوبة في تنظيم عمله.
٥. يكون في حاجة إلى مراجعة وإشراف وغير قادر على الانتظار.(بخش، ٢٠١٤).

- **النظريات المفسرة للسلوك الاندفاعي:**

١. النظرية المعرفية:

عرف كاجان وكوجان (١٩٦٦) الأسلوب التأملي/ الاندفاعي على أنه نزعة أو ميل لدى الفرد للاستجابة بسرعة أو ببطء في المواقف التي على استجابة غير مؤكدة، حيث يقدم الكثير من بدائل الاستجابة ويحدد هذا جزئيًا من خلال الأداء على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (M.F.F.T) حيثيطلب من الشخص الاختيار بين عدة أشكال لشكل يتطابق مع الشكل الأصلي بصورة كاملة، ومن ثم يصنف المفهومين إلى:

- **اندفاعيين**: ويتسمون بأنهم أقل من المتوسط في زمن الاستجابة وأعلى من المتوسط في عدد الأخطاء وذلك سبب الاستجابة السريعة التي تطرأ لأول لحظة على أذهانهم مما يجعلهم يرتكبون عددًا من الأخطاء لسرعة اتخاذهم القرارات دون قدر كاف من التفكير.

- **تأمليين:** وهم أعلى من المتوسط في زمن الاستجابة وأقل من المتوسط في عدد الأخطاء لقدرتهم على كبح الاستجابة الفورية لكي يعطو لأنفسهم الفرصة للتفكير.

٢. نظرية هانز إيزيك للشخصية:

أشار إزيك أن الاندفاعية هي أحد مكونات الانبساط والمؤثرة بصورة قوية على السلوك، وقد أكد أن أبعاد الشخصية الثلاثة (الانباسطية- العصابية- الذهانية) تتكون من سمات، والسمات تتكون من عادات، والعادات تتكون من استجابات محددة، ولم يكتفي بذلك بل أكد على أن بعد الذهانية/ الواقعية يشمل على الاندفاعية في السلوك عند الأفراد الذين يحصلون على درجات على بعد الذهانية، وتبعًا لنظرية الشخصية فإن الاندفاعيين قد يصنفون كانسباطيين، كما أنهم قد يصنفون كذهانيين ولا اختلاف بين المصنفين حيث أن أبعاد الشخصية غير متناقضة معًا.

ويعرف علم النفس الشخصية الاندفاعية كسمة من سمات الشخصية، فطبقًا لنظرية ايزنك فإن السلوك الادفاعي يتكون من الاندفاع والمغامرة والتعاطف حيث يوصف الاندفاع على أنه النزعة للعمل دون تروي وبصورة مفاجئة وبدون تفكير.(معيزة، ٢٠١٨).

٣. نظرية التحليل النفسي لفرويد:

ولفهم السلوك الاندفاعي من وجهة نظر النظرية التحليلية فلا بد من تحليل العلميات الداخلية للفرد على اعتبار أن الأنشطة العقلية والجسمية ما هي نتيجة للاندفاعات اللاشعورية؛ وبالتالي فإن السلوك الاندفاعي هو نتيجة لكبت الخبرات المبكرة المؤلمة التي مر بها الفرد في طفولته المبكرة، إلا أن هذه الخبرات تستمر في أداء دورها في توجيه السلوك وتظهر بالتالي في شكل سلوك اندفاعي.

٤. نظرية التعلم الاجتماعي:

تشير نظرية التعلم الاجتماعي إلى أن السلوك الاندفاعي يمكن تعلمه بواسطة الملاحظة والتقليد، فمن خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين وما يرافقها من آثار عقابية أو تعزيزيه يتولد الدافع لدى الفرد في تعلم هذا السلوك بحيث تتدخل العمليات المعرفية وعمليات التنظيم الذاتي في تحديد تعلم السلوك الاندفاعي، وهذا يشير إلى الجانب الانتقائي في تعلم هذا السلوك، فعندما يتفاعل الفرد مع الآخرين ويلاحظ سلوكياتهم ينتبه إلى بعض أنواع السلوك ويجد في تعلمها وتخزينها ليرجع إليها عند استدعاء أنماط معينة من السلوك.(النعيمات، ٢٠١٤).

- **الاندفاعية والتعلم:**

أكد كاجان (١٩٦٥) على وجود علاقة سالبة بين الاندفاع والتحصيل الأكاديمي لدى ذوي السلوك الاندفاعي، حيث أنهم يقعون في أخطاء قرائية كثيرة كذلك أكد وجود علاقة ذات دلالة قوية مجالات النمط والانجاز الأكاديمي حيث يرتكز على المهمة وعلى المبادئ الأولية للمهمة الجديدة وعلى الحركة الآلية للمهمة، كما أشار كذلك إلى علاقة مجال التروي/ الاندفاع بتخيل الاتجاه من خلال تحديد سياق سابق له مثل القدرة على المنع الاندفاعي بشكل حركي، والقدرة على تعديل السلوك

حينما تواجهه المثيرات التي لا علاقة بها بالموضوع ونمط الاندفاعية عبارة عن سرعة مصاحبة لأخطاء مما ينتجه عنه أداءً فقيرًا.(الشيخ، ٢٠٠٤).

وقد أشارت دراسة (Brodziski& meser, 1981) إلى أن الميل للتروي أو الاندفاع عند التعرض لحل مشكلة ذات استجابة مشكوك فيها يكون ثابتًا نسبيًا، ولأن الطفل حسن العشرة يكون قد استقر على استراتيجية مفضلة في التفاعل مع المواقف الإدراكية المختلفة كأسلوب لحل المشكلة، وقد استهدفت دراستهما قياس أداء أفعال تراوحت أعمارهم ما بين (١١-١٤ سنة) في اختبار (MFFT) لدة أكثر من ثلاث سنوات وجد استقرارًا متوسطًا لزمن كمون الاستجابة وكذلك لعدد الأخطاء، فالأشخاص المتروبين يميلون إلى التأني في تقديم استجاباتهم في وقت أطول من خلال تفحص البدائل المتاحة قبل اتخاذهم للقرارات.(الشيخ، ٢٠١٨).

منهج الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل وصفة مجتمع الدراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة فيها، كما يتضمن وصفة للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي، لتنمية مفهوم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى منهجية الدراسة، وإجراءات تطبيق البرنامج على التلميذات ذوات صعوبات التعلم، والمعالجة الإحصائية، وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك:

أولًا: المنهج والتصميم التجريبي:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي الذي يعتبر الأنسب لمثل أغراض الدراسة الحالية، والذي يقوم على التعيين العشوائي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)، وإجراء الاختبار القبلي، بهدف التحقق من تكافؤ المجموعتين، ومن ثم إجراء القياس البعدي لقياس أثر البرنامج على العينة التجريبية.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة جميع التلميذات الملتحقات في غرف المصادر والمشخصات بأنهن من ذوات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية المطبِقَة لبرنامج صعوبات التعلم في مدينة الرياض والتي تضم (١٢٦) مدرسة للمرحلة الابتدائية حسب إحصائيات (إدارة التعليم بمنطقة الرياض – قسم التربية الخاصة – صعوبات التعلم).

ثالثًا: عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الحالية من (٢٠) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم الملتحقات بغرفة المصادر في مدرسة (٥٥)الابتدائية في حي العريجاء بمدينة الرياض، ممن تراوحت أعمارهن الزمنية بين (١٠ – ١٢) سنة، ولديهن انخفاض في درجة مفهوم الذات، وتم اختيارهن بطريقة عمدية.

وقد اختارت الباحثة مدرسة (٥٥) الابتدائية في حي العريجاء وذلك لتوفر أعداد كبيرة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم مقارنة ببقية المدارس، ووجود أكثر من غرفة من غرف المصادر بها، بالإضافة إلى توفر الإمكانات اللازمة لتنفيذ البرنامج والمساندة الإدارية.

- **الأساليب الإحصائية:**

للتحقق من صحة فروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة على حدة (ضابطة – تجريبية) للتحقق من صحة الفرضين الأول والثاني.

٢. اختبار مان و بتني (Whitney - Mann) للكشف عن دلالة الفروق بين رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحقق من صحة الفرض الثالث.

رابعًا: أدوات البحث:

أ) مقياس مفهوم الذات

١. وصف المقياس: تكتب هنا وصف المقياس

ان الهدف الأساسي للبحث الحالي هو تصميم برنامج إرشادي لتحسين فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ولذلك كان لابد من توافر مقياس يقيس مفهوم الذات لتحديد الفئة الأكثر انخفاضا في مفهوم الذات كما تعكسه الدرجة على المقياس تمهيدا لتطبيق البرنامج الإرشادي ثم معرفة مدي قدرة هذا البرنامج على تعديل مفهوم الذات لديهن.

الفكرة التي يقوم عليها المقياس:

هو مقياس مبني على طريقة التقرير الذاتي للمفحوص لمشاعره واضطرباته، ويعتمد علي الورقة والقلم، اذ ان هذا النوع من المقاييس تشعر المفحوص بأن شكواه تقاس بدقة، إضافة الي انها تقدم للباحثين طريقة مختصرة وسريعة للحكم علي مدي الاضطرابات النفسية التي تؤثر علي عملية التعلم، وتمكن من الحكم علي مدي فاعلية برنامج ارشادي، باعتبار أن المفحوص هو اكثر من يعبر بصورة رقمية عن حجم معاناته.

مبررات اعداد المقياس:

١- لم تتمكن الباحثة من العثور على مقياس يقيس مفهوم الذات (كمقاييس حديثة).

٢- إعداد أداة سيكومترية تقيس مفهوم الذات بطريقة كمية ومنظمة للحصول على بيانات يمكن تحليلها بصورة احصائية، وفي أقصر وقت ممكن.

٣- ايجاد أداة يمكن ان تخضع للضبط والموضوعية وحيادية التقييم.

٤- لكي تتمكن الباحثة من تحديد أساليب وفنيات البرنامج الإرشادي بحيث يتناسب مع تعديل مفهوم الذات حسبما يحدده مقياس مفهوم الذات ووفقا لوجهة نظر الباحثة في تناولها لمفهوم الذات.

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الي قياس أبعاد مفهوم الذات الستة التي حددتها الباحثة ضمن الإطار النظري (الذات السلوكية – الذات العقلية – الذات الجسمية – القلق – الذات الاجتماعية – الرضا والسعادة) والكشف عن الدرجة الكلية لارتفاع أو انخفاض وتدني مفهوم الذات لدي عينة البحث.

مصادر اشتقاق البنود:

١- التراث النظري الخاص بمفهوم الذات وهو ما سبق عرضه ضمن الإطار النظري للبحث، والدراسات السابقة لمفهوم الذات.

٢- المقاييس والاختبارات النفسية التي تناولت الشخصية بصفة عامة والذات بصفة خاصة، والتي استعانت بها الباحثة لبلورة فكرة المقياس.

صدق وثبات المقياس

- **صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية:**

قامت بيرس وهاريس بالتحقق من صدق وثبات الاختبار عام ١٩٦٤م حيث طبق الاختبار علي (٣٨٦) طالبة، وكانت نتائج التناسق الداخلي من (٠.٨٧ – ٠.٩٣)، أما معاملات الثبات تتراوح مابين (٠.٧٨ – ٠.٩٠)، كما يتمتع المقياس بمعايير صدق عالية، حيث حسب صدق المقياس بواسطة الصدق التلازمي بحساب معامل الارتباط مع عدد من المقاييس، وصدق التمايز.

- **صدق وثبات المقياس في البيئة العربية:**

تم التأكد من صدق وثبات هذا المقياس وصلاحية استخدامه في البيئات الأجنبية من خلال العديد من الدراسات الأجنبية، وكما تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس ونال صدق وثبات عاليين في العديد من الدراسات العربية والمحلية ومنها دراسة النشوان (١٩٩٥)؛ والمطوع (١٩٩٨)؛ والنقيثان (١٤٢٢)، وزيادة (٢٠٠٩).

وسوف تستخدم الباحثة النسخة المعدلة من مقياس بيرس - هاريس الذي تم تقنينه للبيئة السعودية من قبل الجوهرة النشوان (١٩٩٥) والمكونة من (٥٥) عبارة على عينة من ذوات صعوبات التعلم، وقامت بالتحقق من صدق المقياس بطريقة صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وتوصلت إلى أن جميع أبعاد مقياس بيرس - هاريس ترتبط ارتباط دالًا بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وكذلك طريقة الصدق العاملي حيث أظهرت التحليلات العاملية أن البناء العاملي لمقياس بيرس - هاريس لمفهوم الذاتي تكون من ستة مقاييس فرعية، كما تراوحت قيمة معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ الأبعاد ما بين(٠.٥٦ – ٠.٧٧) وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس.

ونظرًا إلى مرور ما يقارب عقد من الزمن على النسخة المعدلة من المقياس فقد قامت الباحثة بإعادة التحقق من الصدق والثبات على النحو التالي:

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس بطريقتين:

١- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على (١٢) محكمة متخصصة بعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك سعود، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الطائف، وجامعة جازان ملحق رقم (٣). وذلك بهدف التحقق من ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، حيث طلب من المحكمين أن يحكموا على كل عبارة من عبارات المقياس من حيث تمثيلها للبعد الذي أعدت من أجله، والصياغة اللغوية للفقرات، وكذلك من حيث ملائمتها للمرحلة العمرية التي تنتمي إليها عينة الدراسة، وبناء على

ملاحظات المحكمين، فقد قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض العبارات لغوية، وبحذف عدد من العبارات، واستبدالها بعبارات أخرى.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وبعد تصحيح المقياس ورصد التقديرات، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات القياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس مفهوم الذات والجداول التالية توضح تلك الارتباطات.

جدول (١)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بُعد من الأبعاد

الذات السلوكية	الذات العقلية		الذات الجسمية		القلق			الذات الاجتماعية		الرضا والسعادة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١١	.535**	٥	.672**	٣	.708**	٤	.570**	١	.418**	٢	.715**
١٢	.550**	١٤	.477**	٨	.691**	٦	.639**	١٠	.463**	٢٧	.678**
١٣	.538**	١٩	.696**	٢٤	.634**	٧	.539**	٣٥	.665**	٢٩	.419**
١٦	.847**	٢٠	.609**	٣١	.607**	٩	.623**	٣٧	.515**	٣٠	715**
١٧	.527**	٢٢	.631**	٤٠	.726**	١٥	.581**	٣٩	.471**	٣٣	.496**
١٨	.712**	٣٢	.657**	٤٤	.555**	٢١	.600**	٤٢	.789**	٣٨	.546**
٢٥	.604**	٣٤	.720**	٤٥	.708**	٢٣	.595**	٤٣	.593**	٤٦	.575**
٢٦	.909**	٣٦	.602**	٥١	.515**	٢٨	.600**	٤٧	.613**	-	-
٤١	.541**	٤٨	.672**	-	-	٥٢	.597**	٤٩	.567**	-	-

-	-	.712**	٥٣	.597**	٥٥	-	-	.735**	٥٠	.562**	٥٤

- دال عند مستوى (٠.٠١)

ويتبين من الجدول (١) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

جدول (٢)

قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
الذات السلوكية	.796**
الذات العقلية	.905**
الذات الجسمية	.869**
القلق	.746**
الذات الاجتماعية	.893**
الرضا والسعادة	.770**

-دال عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من خلال الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط الأبعاد المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى أنساق مقياس مفهوم الذات وأبعاده وتماسك بنوده.

- **ثبات المقياس في الدراسة الحالية:**

قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس مفهوم الذات باستخدام طريقتي ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول (٣) يوضح النتائج المتعلقة بذلك،

جدول (٣)

حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي ألفا كرونباح والتجزئة النصفية

البعد	معاملات الثبات	
	ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية
الذات السلوكية	٠.٨٧٥	٠.٨٧١
الذات العقلية	٠.٨٦٨	٠.٨٩٧
الذات الجسمية	٠.٨٦٦	٠.٩٠٤
القلق	٠.٩٢١	٠.٨٩٢
الذات الاجتماعية	٠.٨٦٤	٠.٨١٤
الرضا والسعادة	٠.٨٦٨	٠.٦٧٨
الدرجة الكلية	٠.٨٥٠	٠.٨٧٩

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معامل ألفا كرونباخ للأبعاد قد تراوحت ما بين (٠.٨٦ – ٠.٩٢)كما تراوحت قيم معاملات الثبات الأبعاد بطريقة التجزئة النصفية (٠.٦٧ – ٠.٩٠) وجميعها قيم مرتفعة.

أما معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي فقد بلغت قيمته (٠.٨٥)، في حين بلغت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠.٨٧)، وهي قيم ثبات مرتفعة تشير إلى ثبات المقياس، مما يدل على تمتع مقياس مفهوم الذات بدرجات مناسبة من الثبات ويمكن استخدامه في الدراسة الحالية والوثوق في نتائجه.

- **طريقة تصحيح المقياس:**

يتكون مقياس مفهوم الذات من (٥٥) عبارة، وتعتمد الإجابة على عبارات المقياس على أسلوب التقدير، وذلك بوضع استجابتين على النحو التالي:
لا: وتعني أن العبارة لا تنطبق على الفرد.
نعم: وتعني أن العبارة تنطبق على الفرد.
ويشتمل المقياس على عبارات موجبة وسالبة (عكسية) وبالتالي يكون تصحيح العبارات كما في الجدول **(٤)**:

جدول (٤)
طريقة التصحيح للعبارات

العبارات الموجبة	الدرجة	العبارات السالبة	الدرجة
لا	١	**لا**	٢
نعم	٢	**نعم**	١

ويتضح من الجدول **(٤)** طريقة تصحيح كل من العبارات الموجبة والسالبة لأبعاد مقياس مفهوم الذات، حيث أن العبارات الموجبة تأخذ درجة واحدة للإجابة: بلا، بينما تأخذ درجتان للإجابة: بنعم، والعكس بالنسبة للعبارات السالبة تأخذ درجة واحدة للإجابة: بنعم، بينما تأخذ درجتان للإجابة: بلا، الدرجة التي يمكن أن تحصل عليها التلميذة على المقياس تتراوح ما بين (٥٥) كحد أدنى، (١١٠) كحد أعلى.

ب) قائمة السلوك الاندفاعي:

١. وصف المقياس: تم استخدام قائمة السلوك الاندفاعي التي اعدت من قبل تروش (Truch, 1980)، والموثقة في (النعيمات، ٢٠١٤)، والمكونة من (٢٠) فقرة بصيغة سؤال وجميع الفقرات إيجابية.
٢. تصحيح قائمة السلوك الاندفاعي:
تصحح هذه القائمة وفقًا للآتي: أعلى درجة يحصل عليها المفحوص (٨٥)، وأقل درجة يحصل عليها لمفحوص (١٧)، وبالتالي فإن الدرجة من (١٧: ٥٠) تمثل اندفاع عادي، والدرجة من (٥١: ٦٧) تمثل اندفاع متوسط، ويحتاج إلى تغير في أسلوب حياته، والدرجة (٦٨ فأكثر) تدل على درجة مرتفعة من الاندفاع.

٢. صدق وثبات المقياس في البيئة العربية:

أ) صدق قائمة السلوك الاندفاعي:
قامت (النعيمات، ٢٠١٤) بحساب صدق قائمة السلوك الاندفاعي وذلك بعد عرضها على (٤) من الأساتذة في علم النفس والقياس والتقويم في جامعة مؤتة، واقترحوا تحويل الفقرات من صيغة السؤال إلى فقرات بصيغة التقرير (تقرير ذاتي)، وتم أخذ الفقرات التي تجاوزت نسبة اتفاقهم عليها (٨٠%)، واقترحوا حذف كل من الفقرة (١١، ١٢، ١٤)ن وتعديل كل من الفقرة (٤، ٨، ١٠، ٢٠) حيث تكونت قائمة السلوك الاندفاعي في صورتها النهائية من (١٧) فقرة.

ب) ثبات قائمة السلوك الاندفاعي:

تم استخدام ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (كرونباخ- ألفا) وبلغ معامل الثبات (0.857) وتعد هذه النسبة مرتفعة وتدلل على الثبات والاتساق بين فقرات المقياس.

النتائج التي توصل لها البحث:

أولًا:عرض نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات وأبعاده (الذات السلوكية، الذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) لصالح القياس البعدي "، وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) والجدول التالي يوضح ذلك.

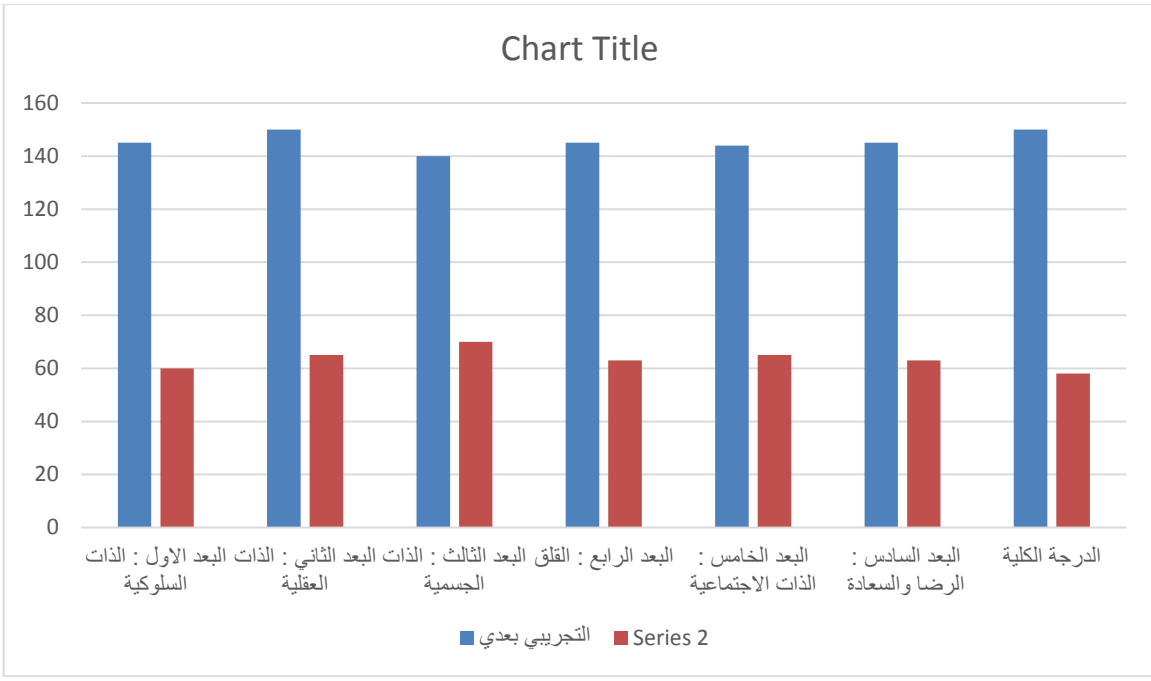
جدول (٥)

قيم Z للفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي وفقًا لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات

أبعاد مفهوم الذات	نوع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة
البعد الأول: الذات السلوكية	سالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٦٨-	٠.٠٠٨	دال
	موجبة	٩	٥.٠٠	٤٥.٠٠			
البعد الثاني: الذات العقلية	سالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٣١-	٠.٠٠٥	دال
	موجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
البعد الثالث: الذات الجسمية	سالبة	١	١.٥٠	١.٥٠	٢.٤٩٤-	٠.٠١٣	دال
	موجبة	٨	٥.٤٤	٤٣.٥٠			
البعد الرابع: القلق	سالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	٢.٦٠٨-	٠.٠٠٩	دال
	موجبة	٩	٥.٨٩	٥٣.٠٠			

أبعاد مفهوم الذات	نوع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	الدلالة
البعد الخامس: الذات الاجتماعية	سالبة	٢	١.٥٠	٣.٠٠	٢.٥٠٧-	٠.٠١٢	دال
	موجبة	٨	٦.٥٠	٥٢.٠٠			
البعد السادس: الرضا والسعادة	سالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٢٠-	٠.٠٠٥	دال
	موجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			
الدرجة الكلية	سالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٥-	٠.٠٠٥	دال
	موجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠			

يتضح من نتائج الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مفهوم الذات وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة "Z" للذات السلوكية (-2.668)، الذات العقلية(-2.831)، الذات الجسمية (- 2.494)، القلق (2.608-)، الذات الاجتماعية (-2.5074)، الرضا والسعادة (-2.820)، والدرجة الكلية (-2.805)، وهي جميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، وهذا يعني حدوث ارتفاع جوهري في درجة مفهوم الذات لدى أفراد عينة المجموعة التجريبية بعد تطبيق فاعلية الذات وأثره على السلوك الاندفاعي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم. ويمكن توضيح تلك الفروق من خلال الشكل البياني التالي:



شكل (١)

متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي

ويتبين من الشكل أعلاه وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات لصالح القياس البعدي.

وتعزو الباحثة التحسن الذي طرأ على مستوى مفهوم الذات وأبعاده لدى تلميذات المجموعة التجريبية إلى استراتيجيات الإرشاد المعرفي السلوكي الذي تضمنه البرنامج، حيث تم تزويد التلميذات بالمعرفة، وتم توضيح المعتقدات غير العقلانية، كما تم توضيح أخطاء التفكير لدى التلميذات وإعادة الجوانب المعرفية المتصلة بعدم التكيف، ونتيجة لذلك تغيرت انفعالات وسلوكيات التلميذات، وأصبح لديهن وعي بأنفسهن وقدراتهن وإمكاناتهن، وتخلصهن من الشعور بالعجز والدونية والإحباط، فالهدف الأساسي للإرشاد المعرفي السلوكي هو مساعدة الفرد على تحقيق الصحة النفسية وتكوين فكرة وصورة جديدة عن ذاته تمكنه من التفاعل والتوافق بدرجة أعلى من الكفاءة والايجابية والقبول وإحداث تغيير جذري لأفكار الفرد وذلك للتغلب على جميع الاضطرابات والمشاكل الخاصة به، وإيضاح الفرد بأن أهدافه وقيمه ومعاييره هي سبب ما يواجه من مشاكل واضطراب (محمد، ٢٠٠٠).

كما أن اشتراك تلميذات المجموعة التجريبية في الأنشطة الجماعية أسهم في رفع مؤشرات إحساس التلميذة بذاتها؛ فالعمل الجماعي أتاح لهن فرصة التفاعل والحوار وتبادل الأفكار، واكتساب خبرات النجاح بدلًا من خبرات الفشل التي مررن بها في السابق، فقد أشار سليمان (٢٠٠٠) إلى أن رسوب الأطفال ذوي صعوبات التعلم وخبرات الفشل التي يعيشها هؤلاء الأطفال ولد لديهم خبرات وجدانية وانفعالية غير سارة، تجعلهم يشعرون بانخفاض مفهوم الذات لديهم، إضافة إلى انخفاض ثقتهم في تحقيق مستوى مُرضي من التعليم، وتحقيق التحصيل الدراسي المتوقع.

ثانيًا: عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات وأبعاده (الذات السلوكية الذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة)"، وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) والجدول التالي يوضح ذلك.

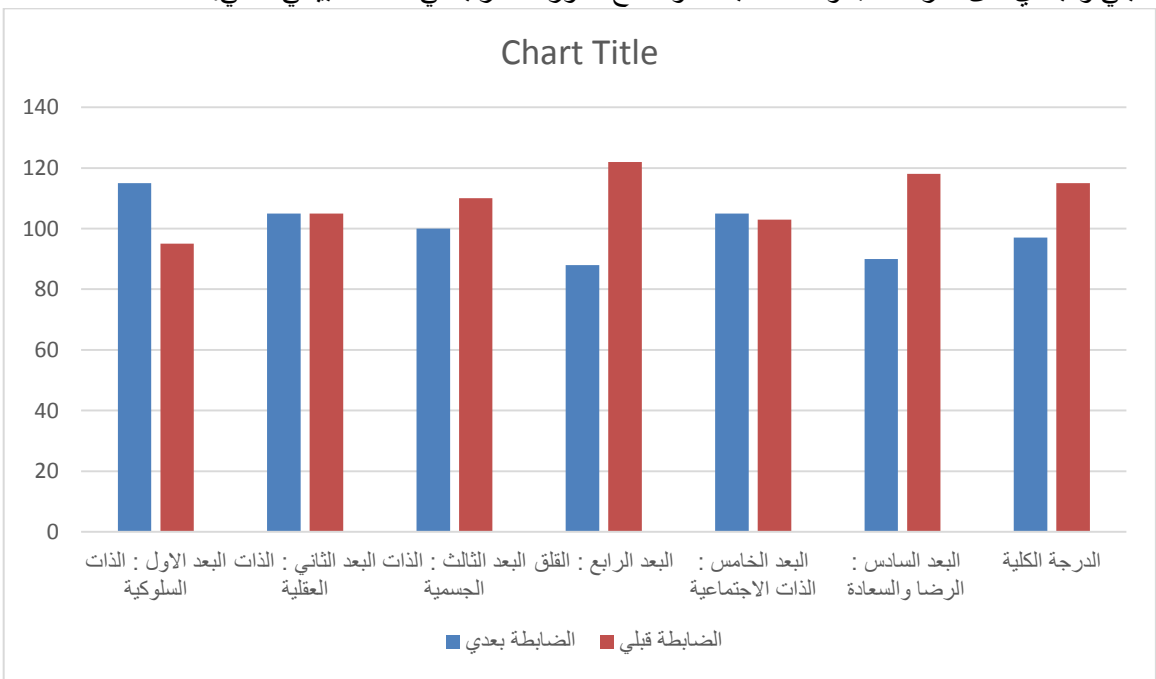
جدول (٦)

قيم "Z" للفروق بين متوسطات رتب القياسين القبلي والبعدي وفقًا لدرجات المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات

أبعاد مفهوم الذات	نوع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة	الدلالة
البعد الأول: الذات السلوكية	سالبة	٢	٦.٠٠	١٢.٠٠	-0.846	.397	غير دال
	موجبة	٦	٤.٠٠	٢٤.٠٠			
البعد الثاني: الذات العقلية	سالبة	٦	٤.٠٠	٢٤.٠٠	-0.182	.856	غير دال
	موجبة	٣	٧.٠٠	٢١.٠٠			
البعد الثالث: الذات الجسمية	سالبة	٣	٥.٠٠	١٥.٠٠	-٠.٩٥٤-b	.340	غير دال
	موجبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠			
البعد الرابع: القلق	سالبة	٥	٣.٦٠	١٨.٠٠	-1.581	.114	غير دال
	موجبة	١	٣.٠٠	٣.٠٠			
البعد الخامس: الذات الاجتماعية	سالبة	٤	٤.٠٠	١٦.٠٠	-.289	.773	غير دال
	موجبة	٤	٥.٠٠	٢٠.٠٠			

أبعاد مفهوم الذات	نوع الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة	الدلالة
البعد السادس: الرضا والسعادة	سالبة	٧	٤.٨٦	٣٤.٠٠	-690	.490	غير دال
	موجبة	٣	٧.٠٠	٢١.٠٠			
الدرجة الكلية	سالبة	٦	٦.٩٢	٤١.٥٠	-1.433	.152	غير دال
	موجبة	٤	٣.٣٨	١٣.٥٠			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مفهوم الذات وكذلك في الدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات، حيث بلغت قيمة "z" للذات السلوكية (-٠,٨٤٦)، الذات العقلية (-0.182)، الذات الجسمية (-0.945)، القلق(-1.581)، الذات الاجتماعية (-0.289)، الرضا والسعادة(-0.690)، والدرجة الكلية (-١،٤٣٣)، وهي جميعها قيم غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة(0.05) فأقل، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الأبعاد وفي الدرجة الكلية لمفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الضابطة، وتتضح صورة التقارب في الشكل البياني التالي:



شكل (٢)

متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياسين القبلي والبعدي

ويتبين من الشكل أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مفهوم الذات.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لكون المجموعة الضابطة هي في الأصل لم تتعرض للبرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي الذي أعدته الباحثة؛ مما لم يمكنهن من تنمية قدراتهن وتحسين مفهومهن عن أنفسهن، وقلل من فرصهن في تنمية مهارات التفاعل الاجتماعي، ولذلك لم يحدث أي تغيير ملحوظ أو دال إحصائيًا على مستوى مفهوم الذات لديهن، كما أن هذه النتيجة تدعم نجاح البرنامج الإرشادي الذي أحدث فروقًا دالة إحصائية في جدول (١١) لدى المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي والذي كانت الفروق لصالح القياس البعدي والتي تشير إلى نجاح فاعلية الذات على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم.

ثالثًا: عرض نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات وأبعاده (الذات السلوكية، الذات العقلية، الذات الجسمية، القلق، الذات الاجتماعية، الرضا والسعادة) لصالح أفراد المجموعة التجريبية ". وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار مان ويتني (Whitney-Matin) والجدول التالي يوضح ذلك.

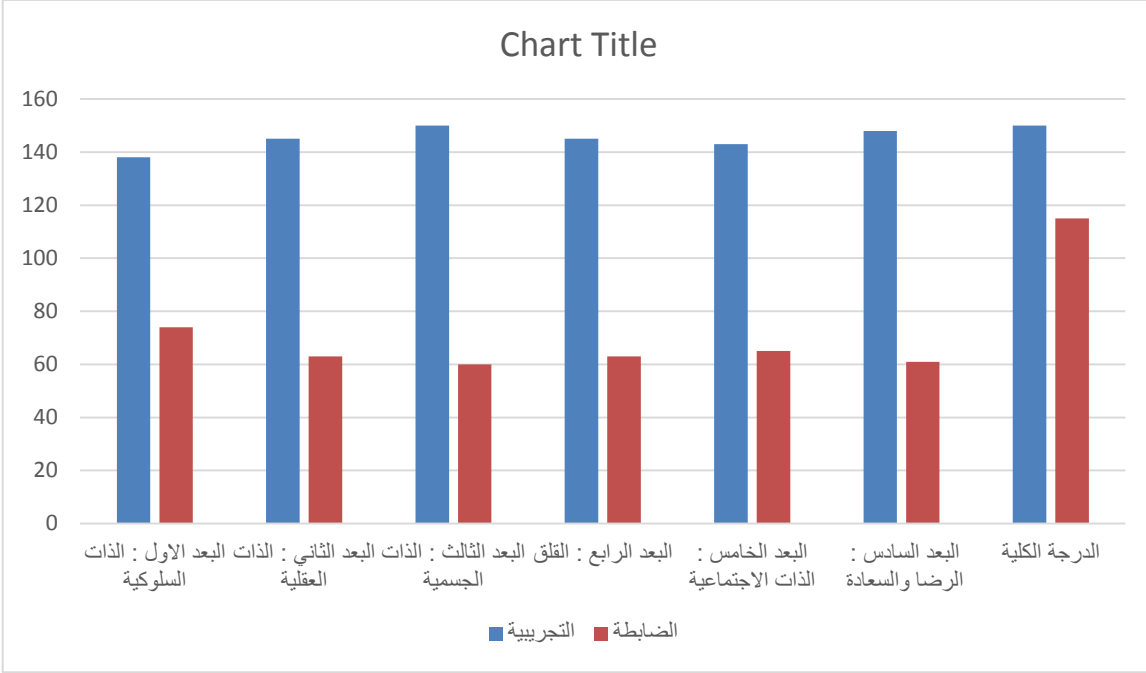
جدول (٧)

قيمة "U" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات.

أبعاد مفهوم الذات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوي الدلالة	الدلالة
البعد الأول: الذات السلوكية	التجريبية	١٠	١٣.٧٠	١٣٧.٠٠	١٨.٠٠٠	٠.٠١٥	دال
	الضابطة	١٠	٧.٣٠	٧٣.٠٠			
البعد الثاني: الذات العقلية	التجريبية	١٠	١٤.٥٥	١٤٥.٥٠	٩.٥٠٠	٠.٠٠١	دال
	الضابطة	١٠	٦.٤٥	٦٤.٥٠			
البعد الثالث: الذات الجسمية	التجريبية	١٠	١٥.٠٥	١٥٠.٥٠	٤.٥٠٠	٠.٠٠	دال
	الضابطة	١٠	٥.٩٥	٥٩.٥٠			

البعد الرابع: القلق	التجريبية	١٠	١٤.٧٠	١٤٧.٠٠	٨.٠٠٠	٠.٠٠١	دال
	الضابطة	١٠	٦.٣٠	٦٣.٠٠			
البعد الخامس: الذات الاجتماعية	التجريبية	١٠	١٤.٤٥	١٤٤.٥٠	١٠.٥٠٠	٠.٠٠٢	دال
	الضابطة	١٠	٦.٥٥	٦٥.٥٠			
البعد السادس: الرضا والسعادة	التجريبية	١٠	١٤.٨٥	١٤٨.٥٠	٦.٥٠٠	٠.٠٠	دال
	الضابطة	١٠	٦.١٥	٦١.٥٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	١٥.١٠	١٥١.٠٠	٤.٠٠٠	٠.٠٠	دال
	الضابطة	١٠	٥.٩٠	٥٩.٠٠			

يتضح من الجدول **(٧)** وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مفهوم الذات، وكذلك في الدرجة الكلية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة "U" للذات السلوكية (١٨.٠٠٠)، الذات العقلية (٩.٥٠٠)، الذات الجسمية (٤.٥٠٠)، القلق (٨.٠٠٠)، الذات الاجتماعية (١٠.٥٠٠)، الرضا والسعادة (٦.٥٠٠)، والدرجة الكلية(٤.٠٠٠) وهي جميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) فأقل، وهذا يعني حدوث ارتفاع جوهري في درجة مفهوم الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويأتي هذا الفرض في إطار التأكيد على:
نتائج الفرض الأول، ويؤكد على فاعلية الذات على السلوك الاندفاعي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم، ويمكن توضيح تلك الفروق من خلال الشكل البياني التالي:



شكل (٣)

متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات في القياس البعدي

يتبين من الشكل أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مفهوم الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

تفسير نتائج البحث:

١. أظهرت النتائج الإحصائيه في التطبيق القبلي لكل من مقياس مفهوم الذات ومقياس الاندفاعية لدي عينه البحث التدريبية بتدني مفهوم الذات وزيادة مقياس الاندفاعيه وعليه فقد أدخلت الباحثه المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي لمعرفه اثره على كل من بعدي الدراسة (مفهوم الذات والاندفاعية).

٢. كما أظهرت النتائج الاحصائيه في التطبيق البعدي لعينة البحث التجريبية انخفاض ملحوظ في سلوك الاندفاعيه وتحسن ملحوظ على مقياس مفهوم الذات وعليه فقد تأكدت الباحثة من فاعلية البرنامج الارشادي المقترح في تحسن مفهوم الذات التحكم والسيطرة على السلوك الاندفاعي وأثره علي صعوبات التعلم مما يتيح الفرصه للتطبيق التتبعي لعينه البحث.

٣. وتري الباحثة في تفسير المكاسب العلاجية واستمرارها وانخفاض نسبة السلوك الاندفاعي لدي عينة البحث يرجع الى فنيات البرنامج الارشادي وما أشبعه من إثراء لمفهوم الذات لديهن، حيث جعلهن يتدربن على كيفية التعامل مع المواقف بصورة إيجابية يكتسبن فيها الكثير من العلاقات الإيجابية مع

الاخرين والكثير من الثقة بالنفس، حيث ان التعزيز الايجابي له علاقة قوية في تشكيل السلوك عامة والسلوك الاندفاعي خاصة، كما يعمل على توسيع قدرات الاطفال الإيجابية عن مفهوم الذات.

٤. كما ان بقاء واستمرار البرنامج الإرشادي والتدريب المستمر على المواقف المستحدثة بشكل إيجابي وضبط والتحكم في السلوك الاندفاعي جعل الفتيات في شغف لأن يطبقن ما تم التدريب عليه مع اقرانهن ومدرساتهن بالمدرسة، ومدي قدرة الفتيات على تطبيق واستيعاب الفائدة المرجوة من البرنامج الارشادي، فجعل البرنامج يستمر أثره في شكل معرفة وخبرة تقويم سلوك الفتيات فيما بعد.

٥. كما ساعد على استمرار المكاسب العلاجية التي تعد أحد المحكمات الرئيسية للحكم على فاعلية أي منهج إرشادي وهو التغيير الحاصل والتحسن الملحوظ في مفهوم الذات وضبط الانفعال (هدف البحث) وعلاقات الفتيات بالمحيطين بهن، الأمر الذي بات واضحا في مدي فاعلية هذا البرنامج، مع استمرار أثره في تعديل مفهوم الذات للفتيات التي تعانين صعوبات التعلم.

٦. وأخيرا تأمل الباحثة ان يرشدنا هذا الابرنامج الارشادي المطبق في هذا البحث الي تطبيق آمن للبرامج الارشادية ودورها في تحسن مفهوم الذات والسيطرة على الانفعالات الغير محسوبة لدي الاطفال اللائي يعانين صعوبات في التعلم، وان نواجه مع هؤلاء الأطفال معاناتهم النفسية والاجتماعية، وبما يحقق لهم مفهوم ذات إيجابية وطرق للنمو الآمن في الحياة عامة وفي التعليم خاصة.

التوصيات:

١- ضرورة الاهتمام بالأنشطة الصفية المحببة لدى ذوي صعوبات التعلم وتوظيفها لتحسين قدراتهم وإمكانياتهم.

٢- الاهتمام بتوجيه وإرشاد المعلمين والمعلمات والأباء المتعاملين مع ذوي صعوبات التعلم

٣- الاهتمام بتوفير برامج الرعاية النفسية لذوي صعوبات التعلم.

٤- الاهتمام بالتدريب المستمر على رفع مفهوم الذات لدى ذوي صعوبات التعلم.

٥- الاهتمام بسمة الاندفاع لدى ذوي صعوبات التعلم والعمل على إجراء الضبط الذاتي لهم

المراجع:

أولًا: المراجع العربية

- أبو نيان، البطانية؛ وسعد، ابراهيم، (٢٠٠١)، *صعوبات التعلم: طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

– البكور، فهمي مصطفى عطية، (٢٠١٧)، المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف من وجهة نظر معلميهم، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، ٦ (٢١)، ص١٧٦–٢٠٣.

- الجمعان، سناء عبدالزهرة؛ والمالكي، إنصاف موسى جابر، (٢٠١٥)، قياس الأسلوب المعرفي الاندفاع - التروي لدى طلبة مرحلة الدراسة الإعدادية، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، جامعة البصرة - كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٤٠ (١)، ص٢٣٧-٢٦٤.

- الحربي، عواض محمد عويض، (٢٠٠٣)، *العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم* (رسالة ماجستير)، الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

– الحساسنة، وسام حسين على، وداود، نسيمة علي، (٢٠١٦)، فاعلية برنامج توجيه جمعي محوسب للتدريب على إدارة الغضب في خفض السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس، *دراسات – العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، ٤٣، ملحق، ص١٣٨٣–١٣٩٥.

- الحموي، منى، (٢٠٠٧)، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس- الحلقة الثاني- من التعليم الاساسى في مدارس محافظة دمشق الرسمية، *مجلة جامعة دمشق*، ٢٦ (٤)، ص ١٧٣-٢٠٨.

– الريماوي، زكية؛ عبدالله، تيسير؛ والريماوي، عمر طالب أحمد، (٢٠١٥)، (التروي / الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين، *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، ٩(١)، ص٢٤–٣٧.

- الزعبى، أحمد محمد، (٢٠٠٣)، *التوجيه والإرشاد النفسي*، دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- الزيات، فتحي، (١٩٩٨)، *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*، القاهرة: دار النشر للجامعات.

- السعايدة، ناجى منور، (٢٠٠٩)، *تنمية مهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم*، عثمان: دار صفا للنشر والتوزيع.

- السلوم، عبدالحكيم، (١٤٢١)، *معنى الشخصية وخصائصها*، مجلة النبأ، (٤٥)، ص١-٣٤.

- السواط، وصل الله عبدالله، (٢٠٠٨)، *فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تحسين مستوى النضج المهني وتنمية مهارات اتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف* (رسالة دكتوراه غير منشورة)، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

- الشخص، عبد العزيز السيد، (١٩٩٠)، *اختبار تجانس الأشكال لكوجان لقياس الاندفاعية لدى الأطفال "دليل الاختبار"*، ط١، الرياض: مكتبات الصفحات الذهبية.

- الشوربجي، سحر أحمد، الزاملي، علي عبد جاسم، والكيومية، أمل راشد عبدالله، (٢٠١٥)، ممارسة المعلمات للوعي الفونيمي والفونولوجي في تدريس القراءة للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي في سلطنة عمان .*دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان – كلية التربية، ٢١(١)، ص٣٧٩-٤٢٠.

- الشيخ، حنان فتحي، (٢٠٠٤)، *دراسة مقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي في استخدام نموذج (PASS) للذكاء*. القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

- العايد، يوسف محمد،(٢٠١٨)، فاعلية برنامج تدريبي قائم على النمذجة في خفض حدة المشكلات السلوكية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، مصر. مجلة الارشاد النفسي، ١(٥٤)، ص ٣٨٦- ٤٠٢.

- العجمي، عبدالرحمن راضي رهيف، نور الدين، حنان محمد، والسيد، منى حسن، (٢٠١٥)، أثر برنامج تدريبي قائم على تقدير الذات في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، *عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، ١٦ (٥٢)، ص١-٣٤.

- العمري، منى بنت سعيد بن فالح (٢٠٠٧م)، *الأسلوب المعرفي الاندفاع – التروي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة* (رسالة ماجستير كلية التربية)، جامعة أم القرى.

- النعيمات، بيان جابسن، (٢٠١٤)، *السلوك الاندفاعي وعلاقته في الذكاء الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية وتعليم لواء المزار الجنوبي*، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

- انجلر، باربرا، (١٩٩١)، *مدخل إلى نظريات الشخصية* (ترجمة: فهد عبدالله بن دليمة)، الطائف: دار الحارثى للنشر والتوزيع.

- بخش، أميرة طه، (٢٠١٤)، فاعلية بعض فنيات تعديل السلوك في خفض مستوى الاندفاعية لدى الأطفال المتخلفين عقليًا القابلين للتعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة أم القرى، ع (٢)، ص ١-٢٦.

- بيم، العين (ميكرون)، (د.ت)، *نظريات الشخصية (الارتقاء - النمو - التنوع)* (ترجمة: علاء الدين كفافي ومايسه النيل و سهير سالم)، عمان: دار الفكر.

- جمعة، أحمد سمير قطب؛ سليمان، السيد عبدالحميد؛ وعبدالباقي، سلوى محمد. (٢٠١٦). الفروق في القلق والاندفاع / التروي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين في المرحلة الابتدائية، *دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان – كلية التربية، ٢٢ (١)، ص٦٦٧-٦٩٤.

- حسين، آمال إسماعيل، (٢٠١٨)، علاقة القلق الأمني بالأسلوب المعرفي الاندفاع – التروي لدى طلبة الجامعة، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٥(٤)، ص٧٤-١٠١.

- رمضان رشيدة، (١٩٨٥)، *آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء*، القاهرة: دار الكتب العلمية.

- سفيان، نبيل صالح، (٢٠٠٤)، *المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي دليلك لاكتشاف شخصيتك وشخصيات الآخرين*، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

- سليمان، السيد عبدالحميد، (٢٠٠٠)، *صعوبات التعلم: تاريخها– مفهومها– تشخيصها- علاجها*، القاهرة: دار الفكر العربي.

- صبح، إبراهيم محمود محمد، (٢٠١٥)، دور التنمية المستدامة في التغلب على صعوبات التعلم، *جرش للبحوث والدراسات*، ١٦(١)، جامعة جرش.

- صوالحة، عونية، (٢٠٠٤)، *أثر استخدام إستراتيجية التدريس المباشر على تحصيل الطلاب في غرف المصادر في الرياضيات، وتطوير الاتجاهات ومفهومهم الأكاديمي الذاتي* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عادل عبدالله محمد، (٢٠١١). *مقدمة في التربية الخاصة*، القاهرة: دار الرشاد للطبع والنشر والتوزيع.

- عبدالخالق، أحمد محمد؛ والجوهري، شيماء وليد، (٢٠١٤)، اضطرابات التحكم في الاندفاع: عرض نظري ومعدلات الانتشار لدى الطلاب الكويتيين، *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، الحولية٣٥، الرسالة٤١٣، ٧-١٥٨.

- عبدالخالق، محمد ممدوح، (٢٠١٠)، *مفهوم الذات واستراتيجيات تعديل السلوك عن طريق ممارسة التربية والرياضة* (رسالة ماجستير)، مصر، كلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة.

- عثمان، سيد أحمد، (١٩٩٠)، *صعوبات التعلم* (ط. ٢)، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- عسيري، عبير محمد حسن، (١٤٢٤)، *علاقة تشكيل هوي هالانا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي العام لدى عينه من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض الطائف* (رسالة ماجستير مكة المكرمة)، جامعة أم القرى.

- غنيم، شاهندة عادل أحمد إبراهيم؛ مكي، هبة كمال؛ ودسوقي، شيرين محمد أحمد، (٢٠١٧)، فعالية برنامج إرشادي في خفض الألكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية*، جامعة بورسعيد – كلية التربية، (٢١)، ص٧٦٥-٧٩٣.

- محمد، أسامة؛ والراشدان، مالك أحمد السبايله، عبيد، عبدالكريم؛ والخطاطبه، عبد الجيد محمد، (٢٠٠٧)، *صعوبات التعلم: النظرية والممارسة*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- محمد، وصال(٢٠١٢)، الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، *مجلة دراسات تربوية*، (٧)، الكويت.

– محمود، إيمان عبدالكريم أحمد، (٢٠١٦)، فاعلية برنامج إرشادي لخفض بعض صعوبات التعلم النمائية وتحسين مفهوم الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس – مركز الإرشاد النفسي، (٤٧)، ص٣٩١-٤١٤.

- مزرارة، نعيمة، (٢٠١٥)، أساليب مواجهة الضغوط لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية: القراءة، الكتابة، الحساب، *عالم التربية*، ١٦(٥١)، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية.

- معيزة، زينب، (٢٠١٨)، *مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقتها بالسلوك الاندفاعي*. رسالة ماجستير في علوم التربية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف- المسيلة. الجزائر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Pandora, A. (1977). Self-efficacy: towards a unified theory of behavioral change. *psychological review*, vol. 84, No. 2191-215

- Mercer, C. (1997). Students with learning disabilities. United States of America, Learning Disabilities. *USA, Prentice-Hall*. 10. Pires

- Department of Education, Richmond. **(2014). Division of Special Education and Student Services:Virginia's Guidelines for Educating Students with Specific Learning Disabilities. *Virginia*** *Department of Education,Richmond*, usa,January 2014,p8-9.