أنماط الشخصية السائدة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهن لسلوك المعلم نحو الطالبات مرتفعات التحصيل

د/ أحلام محمد خاطر حفناوي
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية للبنات -جامعة القصيم

مستخلص البحث

استهدف البحث التعرف على أنماط الشخصية الأكثر سيادة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، والتعرف على درجة إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم لمرتفعات التحصيل، والتعرف على مدى اختلاف درجة إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم لمرتفعات التحصيل باختلاف نمط الشخصية، ومستوى تحصيل الطالبة، وذلك على عينة قوامها (١١٤) طالبة من طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. وباستخدام مقياس أنماط الشخصية ومقياس سلوك المعلم، توصلت نتائج البحث إلي: أن أكثر أنماط الشخصية السائدة لدى طالبات عينة الدراسة هي نمط (S) وهي الشخصية الثابتة المتزنة، وليس الشخصية الاجتماعية (I). ولا توجد درجة متوسطة لإدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم المدمجين بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل. وتوجد فروق بين نمط الشخصية الاجتماعية والمتزنة لصالح نمط الشخصية المتزنة في "بعد المناخ، وبعد التشجيع". كما توجد فروق بين نمط الشخصية الاجتماعية والتحليلية لصالح نمط الشخصية التحليلية في "بعد المناخ، وبعد التشجيع".

الكلمات المفتاحية: أنماط الشخصية، سلوك المعلم، مرتفعي التحصيل، صعوبات التعلم

Abstract:

The aim of the researcher was to identify the more dominant personality patterns of the female students of the Faculty of Education for Girls in ABHA and to identify the degree of awareness of the students of the Faculty of Girls in ABHA for the treatment of the faculty member for higher achievement levels. (114 students) from the Faculty of Education at King Khalid University. Using the Personality Scale and Teacher Behavior Scale, the results of the research were:1 -The most common personality patterns among the students of the study sample is the pattern (S), which is the fixed personality, not the social character (I). 2. There is no middle degree for the students of the Faculty of Education for girls in ABHA to treat the faculty member of the students high achievement.3.There are differences between the social and balanced personality pattern in favor of the balanced personality pattern of "after climate, after encouragement".4.There are differences between the social and analytical personality pattern in favor of the analytical personality pattern in "after climate, after encouragement".

Key words: Type of personality, Teacher treatment, High achievers

مقدمة البحث

يختلف الأفراد في سمات شخصياتهم وبالتالي يختلفون في سلوكياتهم، فكل شخصية فريدة من نوعها ولديها نظرتها للعالم ومفهومها للحياة، وتختلف في سماتها واستعداداتها النفسية والجسمية للتعامل مع نفسها ومع الآخرين. ولكن كيف نستطيع أن نفهم الناس من حولنا ونعرف شخصياتهم؟ وكيف يفكرون وينظرون للعالم؟.

يأتي علم أنماط الشخصية ويجيب على تلك التساؤلات بلغة علمية وعملية، حيث أن علم أنماط الشخصية بحر زاخر من المعلومات عن أنفسنا من الداخل، ليعرف كل منا طبيعة شخصيته وقدراته، وكيف يمكن أن يفهم نفسه ويحقق ذاته.

وتواجه المعلمون في مدارسهم وجامعاتهم العديد من المشكلات السلوكية غير المقبولة من بعض الطلبة طبقًا لطبيعة شخصيتهم، ومن هذه المشكلات ما يكون بسيطًا لا يقصد منها التعدي أو الإضرار بالآخرين، ومنها ما يطلق عليه بالمشكلات الذي يتضح فيها دور المعلم للحد منها من خلال فهمه لشخصية كل طالب.

هناك العديد من الطلبة تكون لديهم اتجاهات إيجابية تجاه سلوك المعلم تجاه الطلبة المرتفعين في التحصيل، وهناك آخرين لديهم اتجاهات سلبية ويرجع ذلك إلى طبيعة شخصيتهم.

وقد أكد الترتوري والقضاه (٢٠٠٦) أن اتجاهات المعلمين في تفاعلهم مع طلابهم لا تتوقف على مدي تقدم هؤلاء الطلاب تحصيليًا فحسب، بل تتضمن بعض الخصائص الشخصية الأخرى التي يتمتعون بها مثل " القدرة على التوافق المدرسي والاهتمام بالنظم المدرسية واحترامها، وعدم إثارة المشكلات وقدرتهم علي تعزيز سلوك معلميهم.

وترتبط سلوكيات المعلمين تجاه طلابهم بتوقعات هؤلاء المعلمين لأداء الطلاب، أي أن توقعات المعلم هي محدد أساسي لسلوكه في حجرة الصف. وتأثيرات توقع المعلم تظهر في نتائج الطلاب، والتي تعزى لسلوك المعلمين استجابة لتوقعاتهم الخاصة نحو هؤلاء الطلاب (Good & Brophy, 1987).

وتشير الأبحاث (Cooper & Good, 1983; Brophy, 1983؛ Dusek, 1985؛ Marshall & Weinstein, 1984). أيضًا إلى أن الطلاب يؤثرون على سلوك المعلم. تشير الدراسات إلى أن توقعات المعلمين غالبًا ما تكون تقييمًا دقيقًا لقدرة الطلاب ومن ثم، فإن توقعات المعلمين بشأن سلوك الطلاب ليست بالضرورة غير مناسبة. قد لا تكون مشكلة انخفاض توقعات المدرسين مشكلة في تحديد هوية الطلاب أو تصنيفهم (أي الاعتراف بأن أحد الطلاب أقل قدرة نسبيًا من

الآخرين)، بل هي معرفة غير ملائمة لكيفية الاستجابة للطلاب الذين يجدون صعوبة في التعلم.

وفي ضوء دراسات (Hoge & Butcher, 1984؛ Egan & Archer, 1985؛ Mitman, 1985؛ Monk, 1983؛ Pedulla, Airasian, & Madaus, 1980). عادةً ما يضع المعلمون توقعات دقيقة حول طلابهم، ويميلون إلى تغيير هذه التوقعات كلما توفرت معلومات أكثر أو أفضل. هذا يحد من إمكانية حدوث التنبؤ بتحقيق الذات (والتي تستند إلى توقعات خاطئة أو غير مبررة).

وتبين البحوث أن توقعات أداء المعلمين تختلف من حيث خصائص الطالب بخلاف إمكانات التحصيل في حد ذاتها. وجدت Brophy & Good (1974) في مجموعة واحدة من الفصول الدراسية أن الفتيات منخفضات التحصيل يملن إلى الدراسة في بيئات أكاديمية منخفضة، في حين أن الأولاد ذوي التحصيل المرتفع يميلون إلى أن تكون بيئة التعلم بيئة إنتاجية وفكرية، ومن الواضح أن المعلم قد يعامل الذكور والإناث في نفس الفصل الدراسي بطريقة مختلفة نوعا ما، لكنهم يحتفظون بأنماط تفاعل متباينة بشكل حاد مع مجموعات فرعية خاصة من الطلاب (الإناث مرتفعات التحصيل مقابل الإناث منخفضات التحصيل). العلاقة بين المعتقدات والسلوك معقدة في جزء منها لأن المعلمين يحملون معتقدات متعددة ولأن الطلاب يمتلكون خصائص عديدة. على الرغم من أن تأثير المعتقدات على السلوك لا يمكن إنكاره.

ويعد المعلم أكثر مصادر المدرسة أهمية، فمن المشكوك فيه أن يتحقق النجاح لأي منهج إذا لم تظهر نوعيات الأفراد العاملين ومهاراتهم المطلوبة في مجموعة المدرسين الذين يقومون بتدريسه، فالمعلم هو أكثر الفئات المهنية قدرة على تقويم مدى فاعلية المنهج والأنشطة والممارسات التربوية والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال المنهج، إضافة إلى ذلك أنه أكثر الأشخاص وعيا بالمظاهر أو الخصائص السلوكية التي ترتبط بذوي صعوبات التعلم من حيث التكرار، الأمد، الدرجة، المصدر. فالمعلم له دور رئيسي في الكشف عن صعوبات التعلم لدى الأطفال وبالتالي يسهم إسهاما فعالا في تهيئة الأسباب العلمية لإعداد البرامج العلاجية من خلال غرفة المصادر.

ولقد أكد بيان "سلامنكا" الذي أقيم في إسبانيا عام (٢٠٠٠) بشأن المبادئ والسياسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، إلى أهمية إعداد جميع المعلمين على نحو يجعلهم عاملًا رئيسًا من عوامل فلسفة التربية للجميع والمدارس الجامعة، واقترح البيان الآتي:

(١) التركيز في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على تطوير المواقف الإيجابية من الأطفال ذوي الإعاقة.
(٢) التأكيد على أن المهارات والمعارف اللازمة لتعليم هؤلاء الأطفال هي ذاتها المهارات والمعارف المطلوبة للتعليم الجيد.
(٣) الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الإعاقة عند منح شهادات مزاولة مهنة التعليم.
(٤) تنظيم الحلقات الدراسية وتوفير المواد المكتوبة للمديرين والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة، ليقوموا بدورهم في دعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.
(٥) دمج برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في برامج إعداد معلمي الصفوف العادية.
(٦) قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث وتنفيذ البرامج التدريبية التي تعززدور معلمي ذوي الإعاقة.
(٧) إشراك الأشخاص المعوقين المؤهلين في النظم التعليمية ليكونوا نموذجا يحتذى به (ركزة، أمين، ٢٠١٥).

مشكلة البحث:

كثيرًا ما يتحدث المربون عن التعليم الفعال، فهل هناك شروط معينة أو مواصفات محددة للتعليم الفعال؟ هل هناك قواعد يتفق عليها المربون لتحديد شروط التعليم الفعال ومواصفاته.

وباعتبار أن الحديث عن التعليم الفعال تبسط المشكلة كثيرًا ويحصر التعليم في بنية محددة، وهذا يعني أن التعليم الفعال في موقف ما قد لا يكون كذلك في موقف آخر، فالحديث عن التعليم الفعال هو حديث جزئي يرتبط بموقف معين، بظروف معينة، بمعلم معين، بطلبة معينين، وحيث أن الشخصية هي عبارة عن الأطر العامة التي تشتمل علي كل خصائص الإنسان في صورة ديناميكية، وبالرغم من وجود تشابه في الخصائص العامة للشخصيات إلا أن لكل شخص خصائص معينة تميزه عن غيره، فشخصية الإنسان كبصمته، هي التي تجعل منه فردًا مختلفًا ومتميزًا عن غيره.

فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يبدون عاديون تمامًا وأذكياء، وليس في مظهرهم شيء يوحى بأنهم يختلفون عن الطلبة العاديين، إلا أنهم تظهر عليهم أعراض الصعوبة في التعلم تتمثل في انخفاضهم في التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين في نفس الصف وفى نفس السن، بالرغم من أنهم لا يعانون من أي إعاقة حسية أو عقلية أو انفعالية أو جسمية ويتمتعون بذكاء عادي أو فوق المتوسط؛ إلا

أنهم لديهم مشكلات في القراءة أو الكتابة أو التهجي أو في إجراء العمليات الحسابية. وبالرغم من هؤلاء الطلبة يعانون من صعوبات في التعلم إلا إنهم يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم.

ومرحلة المراهقة لذوي صعوبات التعلم هي المرحلة الثانوية التي تتناولها الباحثة في عينة البحث الحالي نظرًا لأهميتها، لأن هناك طالبات من ذوي صعوبات التعلم لم يتم اكتشاف الصعوبات لديهم قبل المرحلة المتوسطة والثانوية، وقد يكون ذلك ناتجًا عن ضعف التشخيص أو لأنه لم يتم تشخيصهم تمامًا في المرحلة الابتدائية، وقد يرجع الأمر إلى اهمال المدرسة أو الأسرة برفضها الاعتراف بإخفاق الطالبة وعدم السعي للحصول على المساعدة أو غير ذلك. لذلك فإنهم في حاجة إلى مزيد من الدعم والرعاية الخاصة حيث نادرًا ما تتوافر لهم خدمات خاصة لذوي صعوبات التعلم في المدارس الثانوية في معظم بلدان العالم، كما هناك ندرة في البحوث والدراسات التي أجريت على هؤلاء الفئة في تلك المرحلة.

وحيث أن نمط شخصية الطالبة يؤثر في طبيعية ونوعية الأهداف التي تضعها الطالبة لنفسها، وفى مستوى التعليم وفى نظرتها في سلوك المعلم تجاها وتجاه غيرها من الطالبات، وهذا ما دفع الباحثة لتناول هذا المتغير مع تلك الفئة فئة الإعاقة الخفية المحيرة للتعرف على مدى تأثير أنماط شخصية طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية في إدراكهن لسلوك المعلم نحو الطالبات مرتفعات التحصيل، ويمكن توضيح مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

(١) ما أنماط الشخصية السائدة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية؟

(٢) ما درجة إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل؟

(٣) هل يختلف إدراك الطالبات لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل باختلاف نمط الشخصية؟

(٤) هل يختلف إدراك الطالبات لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل باختلاف نوع الصعوبة؟

أهداف البحث:

(١) التعرف على أنماط الشخصية الأكثر سيادة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

(٢) التعرف على درجة إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل.

(٣) التعرف على مدى اختلاف درجة إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل، باختلاف نمط الشخصية، ونوع الصعوبة.

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث الحالي إلي:

(١) تقديم مقياس جديد ، لم يستخدم من قبل في البيئة العربية، وذلك لقياس إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل.

(٢) تقديم معلومات للمعلم تتعلق بالمعاملة التي ترى الطالبات أنها تمارس من قبل المعلم نحو الطالبات مرتفعات التحصيل، وذلك لمساعدته في رسم طريقة التدريس الملائمة.

(٣) قد تساعد نتائج البحث في تحقيق المواءمة بين طريقة التدريس المقدمة لهن، وإدراكهن لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل.

مفاهيم البحث

الشخصية: هي مجموعة من الصفات الجسدية والنفسية "موروثة ومكتسبة" والعادات والتقاليد والقيم والعواطف متفاعلة كما يراها الآخرون من خلال التعامل في الحياة الاجتماعية (سكران، ٢٠١١، ٥٧)

سلوك المعلم: هي الطريقة أو الأسلوب الذي يتعامل بها عضو هيئة التدريس مع الطالبات.

ذوي صعوبات التعلم: هم أولئك الذين يظهرون تباعدًا دالًا بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء) وأدائهم الفعلي (كما يقاس الاختبارات التحصيلية) في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، ويكون ذلك في شكل قصور في أداء المهام المرتبطة بهذا المجال بالمقارنة بأقرانهم في نفس العمر الزمنى والمستوي العقلي والصف الدراسي ويستثني من هؤلاء الأطفال ذوو الإعاقات الحسية سواء أكانت سمعية أم بصرية أم حركية، وكذلك المتأخرون عقليًا والمضطربون انفعاليًا والمحرمون ثقافيًا واقتصاديًا (أحمد ، ٢٠٠٩، ١٧٣).

محددات البحث

يتحدد البحث الحالي بالمحددات التالية:

المحددات المنهجية: يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي باعتباره يهدف إلى التعرف على أنماط الشخصية السائدة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهن لسلوك المعلم.

المحددات البشرية: تتحدد نتائج البحث الحالي بعينة بلغ تعدادها (١١٤) طالبة من طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، تتراوح أعمارهن ما بين (١٦-١٨) سنوات، بمتوسط (٢١) سنة وثلاثة أشهر، بانحراف معياري (٢) سنة وشهر واحد.

المحددات المكانية: تم تطبيق البحث الحالي على طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة فاقوس محافظة الشرقية.

المحددات الزمانية: تم تطبيق إجراءات البحث الحالي في عام ٢٠١٨-٢٠١٩م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الشخصية:

تعريف الشخصية:

عرفت حمام (١٩٩٣) الشخصية بأنها: "مجموعة الاستعدادات السلوكية التي يكتسبها الفرد في طفولته على أساس من وراثته واستجابته لضروب الثواب والعقاب، والتي تظل ثابتة نسبيًا في مراحل حياته التالية والتي تجعله فريدًا وتميزه عن غيره من الأفراد وهذه الاستعدادات لا نلمسها ولكن نستدل عليها من أسلوب الشخص في التوافق مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها".

ويعرف غنيمه (١٩٩٤، ٦) الشخصية بأنها: "المجموع الكلى للفرد فهي عناصره الجسمية من دماغ وعظم وعضلات وقوام ولون العينين والشعر واستدارة الوجه وبروز الذقن وغير ذلك من الصفات البدنية والتشكيلية العامة إذا جاز التعبير، كما أنها العناصر السلوكية عند الفرد من طريقة الكلام والابتسام أو الضحك ، وكذلك السلوك مع الآخرين في البيت أو المدرسة أو الطريق أو الأماكن العامة، وهى أيضًا عناصره الذهنية والوجدانية وأفكاره ومشاعره وآماله وأهواؤه ومطامحه ، كما أنها طريقته في استخدام جسمه للتعبير عن ذاته في ادراكاته واحساساته وحركاته".

ويعرف أحمد (٢٠٠٣) الشخصية بأنها: "تلك السمات الكامنة والناشئة نتيجة لحزمة من الأفعال وردود أفعال، والتي تظهر في سلوكيات الفرد التفاعلية مع الآخرين والتي يعلن بها عن ذاته بشكل يرتضيه المجتمع عبر نماذج سلوكية مقبولة".

ويعرف عبد الخالق (٢٠١٥، ٤٥٧) الشخصية بأنها: "الأسلوب الثابت إلى حد ما، الذي يميز سلوك الفرد وطريقة تفكيره ونمط مشاعره، ويحدد طريقته في التفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية".

محددات الشخصية:

١- **المحددات البيولوجية للشخصية:** يميل بعض علماء النفس إلى توكيد أن الطبيعة الإنسانية اجتماعية في أساسها وأن الأساس البيولوجي للسلوك هو المشترك بين الإنسان والحيوانات الأخرى.

٢- **محددات عضوية الجماعة:** الشخصية ليست شيئًا ثابتًا لا يقبل التغير منذ الولادة، فمن الخصائص الأساسية للإنسان قدرته على التغير نتيجة ما يمر به من خبرات وتعلم، ولكي نستطيع فهم شخصية الفرد فلابد من المعرفة التفصيلية عن خبرات الفرد الماضية وبيئته وثقافته التي نشأ فيها من أجل الحكم على سلوكه ونمو شخصيته. وبدون هذه المعرفة يتعذر فهم أبرز الخصائص في شخصية الفرد.

٣- **محددات الدور الذي يقوم به الفرد:** الدور هو نوع مشتق من المشاركة في الحياة الاجتماعية، أو هو كما عبر عنه "جوردون ألبورت" هو ما يتوقعه المجتمع من الفرد الذي يحتل مركزًا معينًا داخل الجماعة.

٤- **محددات الموقف:** لا يمكن النظر إلى الشخصية كما لو كانت مستقلة عن الموقف التي تمر بها أو توجد فيها، فالموقف الذي يوجد فيه الفرد يلعب دورًا هامًا في سلوكه فقد يكون الفرد قائدًا في موقف وتابعًا في موقف آخر. رغم توافر شروط القيادة لديه في كلا الحالتين (أحمد، ٢٠٠٧، ١١-١٥)

خصائص الشخصية

سمات الشخصية تمتاز بعدة خصائص يمكن من خلالها التعرف على طبيعة تلك السمات، حيث تطرق العديد من الباحثين الى هذه الخصائص، حيث أورد (الميلادي،٢٠٠٦) ثلاث خصائص للسمات هي:

١- **التفرد:** وهذا لا يعنى أن الفرد يمتلك سمة تخصه دون غيره، وانما يعنى أن له الكم الخاص به من نوع معين من السلوك.

٢- **رغبة الأفراد في امتلاك السمة:** فهناك بعض السمات مرغوب بها من قبل الأخرين مثل الشجاعة والكرم والايمان، بينما تكره بعض السمات مثل الأنانية والكتب والتسلط، وهذه المواقف تجاه السمات تنتج عن عملية التطبيع الاجتماعي. وهنا يشير (الميلادي، ٢٠٠٦) الى أن اكتساب السمات يتم عن طريق الاجراءات التربوية التي يقوم بها الوالدان في تربية ابنائهم خلال عملية التنشئة الاجتماعية بتعليمهم الطفل كيف يسلك، بحيث يمكنه التكيف مع المجتمع، فيتعلم كيف ومتى يكتم دوافعه الفطرية، ومتى يعبر عنها.

٣- **الثبات:** وهذا يعنى أن الشخص يمكن أن يسلك بالكيفية نفسها في المواقف المتماثلة وهذا الثبات نسبى، فالشخص-مثلا-قد تتوافر لديه درجة

عالية من الثقة بالنفس في بعض المواقف التي خبرها كثيرا، ولكنه قد يبدى درجة أقل من الثقة بالنفس في المواقف التي تحتوي على خبرات جديدة.

وقد وجدت الدراسات الطولية التي تتبعت حياة الفرد منذ العشرينات وحتى السبعينيات من عمره أن هناك عددا من السمات تظهر بدرجات عالية من الثبات منها: مستوى النشاط العام، والاجتماعية، الثبات الانفعالي، والود، والتأمل. كما وجدت أن هناك سمات ذاتية ذات ثبات اقل مثل الميل الى القلق أو الذهانية لأنها تتأثر بمستويات من الضغوط التي ربما تزيد عبر سنوات الرشد (الملاح، ٢٠٠٣، ص٥).

التفسيرات النظرية للشخصية

١- نظرية السمات:

يرى البورت Allport أن الشخصية هي ذلك التنظيم الديناميكي المتفاعل لمختلف سمات الفرد، وتلك السمات تحدد السمات العامة للشخصية الكامنة وراء السلوك.

وقسم البورت سمات الشخصية إلى:

(أ) سمات رئيسية: وهي المؤثرة في غالبية أنماط سلوك الفرد.

(ب) سمات ثانوية: وهي أقل تأثيرًا في تشكيل الشخصية.

(ج) كما قسم السمات إلى " فطرية وراثية – مكتسبة متعلمة " (الكحيمى ؛ حمام ؛ أحمد، ٢٠٠٧: ٢٦٢-٢٦٣)

٣-النظرية السلوكية:

تنسب هذه النظرية إلى ثورنديك وبافلوف وواطسون وسكنر، ويرى أصحاب هذه النظرية الشخصية على إنها تنظيم من الامكانيات السلوكية التي يكتسبها الفرد وفقًا للمرحلة العمرية.

ويتحدد مفهوم الشخصية من وجه النظر السلوكية إلى كونها مجموعة عادات متداخلة ومنتظمة ومتعلمة ومكتسبة (علي، ١٩٩٦).

٢- النظرية الإنسانية:

ترى هذه النظرية أن الإنسان هو المنطلق والهدف، وهو كل لا يتجزأ إلى مناطق فسيولوجية ونفسية واجتماعية، وإنما يعمل الإنسان كوحدة واحدة، فإذا حقق السوية حقق اتزانه والا اختلت وظائفه.

وأهم مبادئ هذه النظرية " تحقيق الذات – رفض النزعة الاختزالية – حرية الإرادة – توظيف المنهج الفينومينولوجى " (الكحيمى ؛ حمام ؛ أحمد، ٢٠٠٧: ٢٦٤-٢٦٥)

أنماط الشخصية:

يذكر طه (٢٠٠٩: ٦٥٥-٦٥٧) أن للشخصية عدة أنماط هي:

١- الشخصية التسلطية Authoritarian Personality:

وهي تعنى الشخص الذي يتصف بالتسلطية.

٢- الشخصية الذهانية :Psychotic Personality

وهي تعنى الشخص المصاب بالذهان.

٣- الشخصية العصابية Neurotic Personality:

وهي تعنى الشخص المصاب بالعصاب.

٤- الشخصية المتعددة Multiple Personality:

وهي تعنى أنه توجد لشخصية الفرد الأساسية التي يعرفها الناس بها شخصية أخرى أو أكثر، بحيث تتمايز كل منها وتتعارض في خصائصها وتسود في المعينة.

وفى هذه الحالة يكون لكل شخصية اسم خاص، وهوية خاصة، وصفات خاصة، وعلاقات خاصة، وأنشطة خاصة. ولا تعي الشخصية الأساسية عن هذه الشخصية شيئًا، وإن علمت عنها شيئًا أدركتها على أنها مستقلة عنها أي مقطوعة الصلة بها.

٥- الشخصية المزدوجة Dual Personality:

وهي تعنى ظهور الفرد بشخصيتين لكل منها ملامح وسمات مختلفة ومتناقضة في كثير منها. مثلًا مرة يظهر بخيلًا وفى مرة أخرى يظهر كريمًا.

٦- الشخصية المنغلقة Shut-in-Personality:

وهي تعنى الشخصية التي تتسم بالميل الشديد للانفصال والعزلة ومجانبة الآخرين، وهي شخصية تعاني مشاعر انسحابيه وفصامية، ولا تستطيع معايشة الواقع ولا تحتمل مواقف التفاعل الاجتماعي.

٧- الشخصية المنقسمة Split Personality:

وهي تعنى الشخصية المتعددة.

٨- الشخصية المنوالية Modal Personality:

وهي تعنى الشخصية الأكثر تكرارًا وشيوعًا في أفراد مجتمع ما.

٩- الشخصية النمطية :Stereotyped Personality

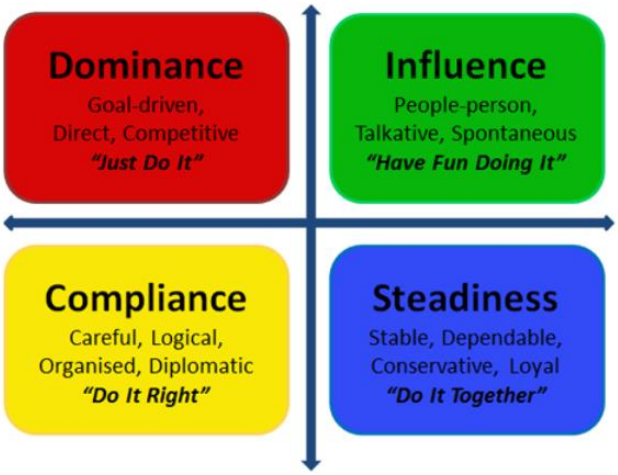
هي تعنى وصف خاص يطلق على فرد أو مجموعة من الأفراد التي تنطبق على شخصياتهم خصائص وسمات شخصية معينة.

١٠-الشخصية الهامشية Marginal Personality:

وهي تعنى الشخص ضعيف التأثير على من حوله، وكذلك قليل الأهمية في مجتمعه أو جماعته.

أنماط الشخصية من وجهة نظر مارستون:

قسم مارستون الشخصية إلى عدة أنماط، في نموذجه المشهور DISC، الموضح بالشكل التالي:



النمط D: وهو يعنى الهيمنة والمقصود بها الشخصية " القيادية "

النمط I: وهو يعنى التأثير والمقصود بها الشخصية " الاجتماعية "

النمط S: وهو يعنى الثبات والمقصود بها الشخصية " المتزنة "

النمط C: وهو يعنى الالتزام والمقصود بها الشخصية " التحليلية "

http://expertisegrp.blogspot.com/p/blog-page_16.html

وقد تبنت الباحثة مقياس مارستون ترجمة أبكر (٢٠١٦) لما له من أهمية بارزة في تحديد أنماط شخصية الأفراد.

قياس الشخصية:

أجمع الباحثون في مجال الشخصية إلى أن الوسائل العلمية لقياس الشخصية تتمثل في:

١- **الملاحظة:** تعتبر الملاحظة من الطرق التي تستخدم في تقييم الشخصية وذلك من خلال الملاحظة المباشرة لسلوك الفرد في مواقف الحياة الطبيعية خلال فترة طويلة أو في مواقف مصغرة من الحياة ترتب بحيث تستدعى ظهور سمات الشخصية المطلوب قياسها.

٢- **المقابلة:** هي الطريقة المألوفة التي نلجأ إليها عادة للمفاضلة بين مجموعة من الأفراد والحكم على شخصياتهم حكمًا سريعًا شاملًا عن طريق التحدث معهم ومقابلتهم بشكل مباشر، فالمقابلة حديث هادف يحاول فيه المقابل أن يكون فكرة أو يجمع معلومات عن شخص آخر يريد تقييمه.

ويستطيع القائم بالمقابلة أن يلاحظ نواحي معينة من سلوك الشخص وما يبدو عليه من تعبيرات انفعالية وما يظهر عليه من ذكاء وطريقته في التصرف والتعبير (أحمد ، ٢٠٠٣: ٥٨٣-٥٨٥)

٣- **مقاييس التقدير:** هي طريقة لقياس سمات أو جوانب محددة في الشخصية عن طريق تحديد مستوى متدرج لها ، ويقوم القائم بالتقدير بتحديد

الدرجة التي تنطبق على المبحوث من بين عدد من الدرجات يضمها هذا المقياس المتدرج.

٤- الاستخبارات " الاستفتاء أو الاستبيانة": هو مقياس للشخصية يشتمل على عدد من العبارات أو الأسئلة يجاب عنها بطريقة معينة مثل " نعم / لا "، وتقدر درجاتها بطريقة خاصة.

٥- الطرق الاسقاطية: هي عملية لا شعورية يلصق الفرد فيها بالآخرين وينسب إليهم بعض أفكاره أو اتجاهاته ومشاعره وحاجاته الخاصة.

وتفترض الطرق الاسقاطية أن المنبهات الغامضة والمبهمة تثير لدى مختلف الأفراد استجابات متنوعة تعكس جوانب شخصياتهم، ونظرًا لغموض المنبهات فإن تحكم الأفراد في استجاباتهم على المستوى الشعوري يكون قليلًا، ومن ثم تظهر الفروق في الشخصية، ومن هذه الاختبارات الاسقاطية:

(أ) اختبار روشاخ:

يتكون هذا الاختبار من عشر بطاقات: خمس بطاقات ملونة، وخمس بطاقات بالأبيض والأسود، وتنتج البقع عن إلقاء نقطة حبر كبيرة على ورقة بيضاء، ثم ثنى الورقة والضغط عليها قليلًا فتخرج أشكال مختلفة. ويبدأ تطبيق الاختبار بتوضيح الطريقة التي صنعت بها البطاقات، ثم تعرض البطاقات واحدة واحدة بالترتيب ويطلب من المبحوث وصف ما يراه أو ما يتصوره فيها. ويقاس زمن الرجع الابتدائي "أي الزمن المنقضي بين رؤية المبحوث للبطاقة ونطقه لأول استجابة. وعند الانتهاء من تسجيل استجابات المبحوث تبدأ مرحلة الاستقصاء، وتهدف إلى توضيح المكان الذي أوحى للمبحوث بالاستجابة " البطاقة كلها أو جزء معين فيها"، وتوضيح العوامل المحددة لعملية الادراك " الشكل أو اللون أو الظلال أو الحركة ".

(ب) اختبار تفهم الموضوع (TAT) لهنرى مورى :

يتكون هذا الاختبار من عشرين صورة غامضة تقدم للمبحوث الواحدة تلو الأخرى، ثم يطلب من المبحوث تكوين قصة عن كل صورة منها. وهناك صور خاصة بكل من الأولاد والبنات والرجال والنساء.

والفكرة التي يقوم عليها هذا الاختبار هي أن القصص التي يحكيها المبحوث استجابة لمثل هذه الصور تكشف عن مكونات مهمة في شخصية الفرد.

(ج) اختبار تكملة الجمل:

يتضمن هذا الاختبار جملًا ناقصة أو غير كاملة يطلب من المبحوث تكملتها، ويفترض أن الجزء الذي أكمله الشخص إنما يعكس سماته ورغباته وميوله واتجاهاته أي شخصيته ككل (عبد الخالق، ٢٠١٥: ٤٨٧-٤٩٣).

٦- اختبار تحليل الشخصية (DISC):

اختبار تحليل السلوك البشري والقدرات الشخصية DISCUS4 المميز والمبني على أساس علمي، يعتمد على نظرية DISC والتي أنشأها العالم ويليام مارستن عام ١٩٢٨ والتي قسمت طباع وسلوكيات الإنسان إلى أربعة أقسام السيطرة والتأثير والاستقرار والالتزام Dominance, Influence, Steadiness , Compliance

ثانيًا: سلوك المعلم

جزء من وظيفة المعلم هو العناية بالطلاب وتشجيعهم، بينما هناك بعض المعلمين يفضلون طلاب معينين بشكل مختلف عن طلاب آخرين، وهناك من المعلمين من يستدعى أو ينادى على بعض الطلاب أكثر من البعض الآخر، كما أنه عندما يقصر الطلاب في عمل الواجبات المدرسية فالمعلم قد ينظر إلى بعضهم نظرة معينة بينما يعاقب آخرين منهم.

في حجرة الصف بعض المعلمين يميلون للتفاعل مع الطلاب المميزين وذلك لأنه يستطيع أن يعتمد عليهم في الإجابة على الأسئلة. والمعلمون يثقون بصورة أكبر في إجابات الطالب المتميز في حجرة الصف، وهناك بعض المعلمين يفضلون الطلاب المشاركين في الأنشطة داخل المدرسة مثل اللاعب الرياضي، وهناك بعض المعلمين يكره بعض الطلاب، وبعض المعلمين يحبون فقط الطلاب المشاركين في الأنشطة الرياضية، بينما هناك بعض المعلمين يظهر تحيزًا للطلاب اللذين يحترمونهم باستمرار، والطلاب ذوى السلوك السيئ عادة يؤثر على المعلم ويشتته ولا يقدمون أي جهد في أعمالهم، هؤلاء الطلاب يجب أن يحصلوا على عقوبات شديدة أكثر من الآخرين لأنهم يجعلون من الصعب على المعلم التحكم في الصف على الرغم أن التدريس لهؤلاء الطلاب يعد تحديًا، ولكن بعض المراهقين يعتقدوا أن جميع الزملاء يستحقون نفس المعاملة.

لا أعتقد أن التحيز يمكن أن يكون مبررًا في أي حال من الأحوال لأن كل طالب يستحق معاملة عادلة، ويجب على المعلمين أن يتعاملوا بتعبيرات حسنة مع الطلاب سيئ احترام الآخرين ولا يعطينهم معاملة أقل تفضيلًا من الآخرين.

الطلاب اللذين يسعون جاهدين للتحدث مع المعلم والوقوف في الصف يكونون في بعض الأحيان أكثر تفضيلًا من قبل المعلمين أكثر من الطلاب اللذين يحاولون الجلوس في آخر الفصل.

أعتقد أن الطلاب اللذين يأخذون الفرصة للتعرف على المعلم بشكل أفضل يشعر المعلم بمزيد من الارتياح تجاههم، عندما يلفت الطلاب انتباه المعلم أو يكونون غير مهذبين في الفصل فذلك يجعل زملائهم من السهل عليهم أن يجعلون زملائهم يشعرون بخيبة الأمل، حيث أن لفت انتباه المعلم يأخذ من الوقت المخصص

للحصة ويضايق الطلاب الآخرين اللذين يفضلون الاستمرار في المهام، فالمعلمون يحصلون كل يوم على وقت محدد للتفاعل مع طلابهم وهذا الوقت له قيمته.

أنا شخصيًا لا انزعج من الأطفال اللذين لا يرضون الاستماع لأن ذلك عادة ما يحدث أثناء التعامل داخل الفصل، وبالرغم من أن الطلاب اللذين يسيئون التصرف عادة يدركون أنهم ذوي مستوى منخفض أكاديميًا، ولكن ليس ذلك في جميع الأحوال.

بعض الطلاب يحترمون أعضاء هيئة التدريس، ولكن من الصعب أيضًا حصول المعلم على احترام طلاب مختلفين في المجتمع. الطلاب يحترمون المعلمين اللذين يكونوا قادرين على المحافظة على الفصل ويخلقون مجتمع للتعلم فيه. المعلمين اللذين يعاملون الطلاب باحترام ولا يتسامحون مع التفاهات يفوزون باحترام الطلاب، ومن السهل الانزعاج عندما يظهر المعلمون تحيزًا تجاه طلاب آخرون، ومع ذلك لو أن المراهقين ركزوا أثناء الدرس وظلوا مستمرين في العمل فإنهم يحققون التفوق في الفصل سواء كانوا على علاقة جيدة بالمعلم أم لا.(Kovacs, J. 2012)

توضح هذه الأمثلة بوضوح تعقيدات تفاعلات المدرسين والطلاب في الفصول الدراسية. يمكن أن تؤثر حلقة تعليمية واحدة أو تفاعل معزول بين المعلم والطالب أو بين الطالب وأقرانه على تصورات الطالب للبيئة التعليمية ودوافعه لتحقيقها. ما يتوقعه الطالب من المعلم والأقران هو نتيجة لسلوك قائم على التفاعلات بين الطالب والمعلم، وكذلك بين الطالب وأقرانه. قد تؤثر هذه النتيجة على سلوك المستقبل أو خيارات الحياة.

قوة التوقعات في حياة الأطفال تبدأ قبل وقت طويل من الذهاب إلى المدرسة. من خلال التنشئة الاجتماعية في المنزل والمجتمع، يتعلم الأطفال توقعات حياتهم. ما جاءوا ليؤمنوا بأنفسهم هو نتيجة لرسائل من الآخرين المهمين مثل الآباء والأمهات وغيرهم من البالغين. تعلمنا خلال العقدين الماضيين أن المدرسين يشكلون بالفعل توقعات لأداء الطلاب وأن توقعات المعلمين تؤثر على أداء الطلاب (البارون، توم وكوبر، ١٩٨٥؛ Dusek، 1985).

التواصل بين التوقعات من خلال التفاعلات في الفصول الدراسية التوقعات هي افتراضات أو استنتاجات يمكن أن يقدمها المعلمون (أو أولياء الأمور والإداريون) حول الإنجاز الأكاديمي أو السلوك المستقبلي لطلابهم. لقد أثبت روزنتال وجاكوبسون التأثير القوي للتوقعات في حياتنا (تم الاستشهاد به في Good & Brophy، 1987) الذي تلاعب بتوقعات المعلمين لإنجاز الطلاب لمعرفة ما إذا كانت هذه التوقعات ستتحقق. عندما قيل للمعلمين أن الطلاب الذين تم اختيارهم بشكل عشوائي قد تم تحديدهم على أنهم "تفكيرهم منخفض"، تغير سلوك المعلمين بما يكفي ليكون له تأثير إيجابي كبير على أداء الطلاب، سواء في الفصل

الدراسي أو في اختبارات التحصيل. وقد تم تفسير النتائج من حيث التأثيرات القوية لتأثيرات النبوءة التي تحققها توقعات المعلم.

أظهر روزنتال وجاكوبسون جدلًا واهتمامًا بكيفية قيام المعلمين بتكوين التوقعات وكيفية توصيلها للطلاب. على الرغم من انتقادات عملهم، فقد تم توثيقه بشكل جيد أن توقعات المعلمين يتم توصيلها للطلاب أثناء تفاعلات المدرسين والطلاب (Dusek، 1985). قام الباحثون (Good & Brophy، 1987) بدراسة طرق توصيل المعلمين لتوقعاتهم إلى درجة عالية للمتفوقين والمنخفضين. وكشفت ملاحظاتهم عن الفصول الدراسية أن المعلمين يعاملون متدنيي الإنجاز بشكل مختلف عما يعاملون من يحققون نتائج عالية. تشير السلوكيات التالية إلى وجود فروق تجاه الطلاب الذين يُنظر إليهم على أنهم من ذوي الإنجازات المنخفضة: • توفير مدح عام، غير صريح في كثير من الأحيان؛ • تزويدهم بتعليقات أقل؛ • المطالبة بجهد أقل؛ • مقاطعة الإنجازات المنخفضة في كثير من الأحيان؛ • الجلوس بعيدا عن المعلم. • إيلاء اهتمام أقل لهم؛ • الاتصال بهم أقل في كثير من الأحيان؛ • انتظار وقت أقل للرد على الأسئلة؛ انتقادهم أكثر للفشل. و • الابتسام عندهم أقل أو إعطاءهم عدد أقل من المؤشرات غير اللفظية الأخرى للدعم. يعتقد كوبر (الذي ورد ذكره في وينفيلد، ١٩٨٦) أن هذه الاختلافات السلوكية تشير إلى وجود تأثيرات توقع مستدامة تجعل تعلم الطلاب منخفضي التوقعات أكثر صعوبة نسبيا. يدعم كوهين (الذي تم الاستشهاد به في كوهين ولوتان، ١٩٩٥) هذا الرأي، مشيرا إلى أن "الاختلافات في التفاعلات الصفية يمكن أن تؤدي إلى اختلافات في نتائج التعلم -أي أولئك الذين يتحدثون أكثر، يتعلمون أكثر".

http://www.mcrel.org/products/noteworthy/noteworthy/loycec.asp.

إدراك الطلاب لتوقعات المعلمين:

في خمس دراسات منفصلة تم التحري بشكل شامل عما إذا كان الطلاب قادرين على تمييز توقعات المعلمين العالية أو المنخفضة وكيف يمكن أن يفعلوا ذلك (Brattesani، Weinstein & Marshall، 1984؛ Kuklinski & Weinstein، 2000؛ Weinstein & Middlestadt، 1979؛ Weinstein et al.، 1982؛ Weinstein et al.، 1987) استخدم وينشتاين وزملاؤها مختبرات معاملة المعلمين مع طلاب الصف الخامس لتحديد ما إذا كان الطلاب ينظرون إلى المعاملة المختلفة من قبل المعلمين، للطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل. ووجد الباحثون أنه بالمقارنة مع الطلاب منخفضي التحصيل، شعر الطلاب أن المعلمين تفاعلوا بشكل أكثر إيجابية مع الطلاب ذوي التحصيل المرتفع، وأن لديهم توقعات

أعلى منهم، وأنهم يوفرون لهم المزيد من فرص القيادة والمزيد من الخيارات في خبراتهم التعليمية. وعلى النقيض من المتفوقين، أفاد الطلاب بأن المعلمين كانوا أكثر سلبية تجاه منخفضي التحصيل، وأداروا تعلّمهم بشكل أكثر تكرارية. في دراسات أخرى (Weinstein، 1986 ؛ 1989 ؛ 1993)، أجرى واينشتاين مقابلة مع (١٣٣) طفلًا في الصف الرابع حول كيفية معرفتهم لما إذا كان معلمهم يعدهم "أذكياء" أم لا. ذكرت أن الطلاب حددوا ذلك من خلال ما أخبرهم به المعلمون، من العلامات والدرجات التي حصلوا عليها، من ممارسات تعليمية مختلفة مثل تجميع القدرات، ومن أنواع خبرات التعلم التي تم منحها للطلاب ومن جوانب المناخ العاطفي في الفصل الدراسي. أظهر الطلاب تطورًا في تفسيرهم لسلوكيات المعلم التي كذبت سنهم. يمكن أن يقدموا العديد من الأمثلة الواضحة عن ردود الفعل المقارنة، من الحوادث الحرجة المفردة التي تم فيها إهانة الطلاب علانية، وتعبيرات الوجه المجدية من قبل معلميهم، والنغمة الصوتية المستخدمة مع طلاب معينين. ردا على ذلك، دعا Weinstein (2002) إلى استجابة أكبر من المعلمين إلى الرسوم التوضيحية للأطفال، والتي تقدم أمثلة واضحة عن كيفية توصيل التوقعات إلى الأطفال.

وقد ركز الكثير من أعمال باباد أيضًا على استكشاف الدلالات الشفهية وغير اللفظية التي يقدمها المعلمون والتي تؤدي إلى قيام الطلاب بتفسيرها على أنها توقعات لتحقيقها (Babad, 1993, 1998). وقد أظهرت تحقيقاته أنه بينما أفاد المعلمون بتقديم دعم أكثر عاطفية للطلاب ذوي القدرات المنخفضة ، فإن الأطفال ينظرون إلى العكس(Babad, 1995 ؛ 1990). وأفاد باباد بأن المعلمين حاولوا إظهار الدفء والدعم العاطفي للطلاب منخفضي التحصيل، ولكن الطلاب تمكنوا من تحديد أن مثل هذه العروض ليست حقيقية لأنها مبالغ فيها. كان التلاميذ الطبيعيون للمعلمين ذوي التوقعات العالية قادرين على التأويل من قبل الطلاب على الرغم من محاولات المعلم للسيطرة على هذا (Babad, 1998).. كان الطلاب مستائين من هذا الدعم العاطفي التفاضلي وكان ذلك بشكل خاص في الفصول الدراسية.

كما قام باباد بالتحقيق في تفسير الطلاب لسلوكيات المعلم باستخدام مقاطع فيديو صغيرة (Babad, Bernieri & , 1987, 1989, 1991 Rosenthal,). تم تصوير المعلمين الإسرائيليين بالتفاعل مع طلاب متدنيين أو منخفضين في التحصيل. ثم عرض الطلاب مقاطع الفيديو. كان الأطفال الصغار من طلاب الصف الرابع قادرين على معرفة متى كان المعلمون يتحدثون إلى الطلاب عن الطلاب المرتقبين أو الذين كانوا في مستوى عال على الرغم من عدم رؤية الطلاب المشاركين في التفاعلات وكان طول مقاطع الفيديو (١٠) ثوان فقط. عندما تم

عرض مقاطع الفيديو على الطلاب في نيوزيلندا في دراسة منفصلة (Babad & Taylor, 1992)، كان الطلاب في سن العاشرة قادرين على الإشارة إلى ما إذا كان الطفل غير المرئي الذي كان المعلم يتفاعل معه طالبًا لدى المعلم توقعات منخفضه عنه. كان هذا على الرغم من حقيقة أن أيا من الطلاب في هذه الدراسة بالذات فهم اللغة العبرية، وبالتالي تم تفسيرهم من تعبيرات الوجه، لهجة ولغة الجسد. أظهرت دراسات Babad ليس فقط قوة القنوات غير اللفظية في نقل توقعات المعلمين تجاه الطالب، بل أظهرت أيضًا أن هذه الاستجابات العاطفية غير اللفظية كانت متعددة الثقافات.

يبدو واضحا من العمل المكثف لكل من وينشتاين وباباد أن الطلاب قادرون على إدراك توقعات المعلمين لأدائهم. كيف يمكن للطلاب الاستجابة في ضوء هذا الوعي؟ كانت واحدة من المناقشات في الأدب المتوقع حول اتجاه تأثير التوقعات. هل سلوكيات المعلمين تعيد تشكيل تصرفات الطلاب، بما يتماشى مع توقعات هؤلاء المعلمين أم أن سلوكيات الطلاب تؤثر على توقعات المعلمين؟ في حين أن العلاقة أكثر ديناميكية من ثنائية التفرع، فإن بعض الأدلة الحديثة قدمت الدعم لعلاقة أقوى من المعلم إلى الطالب وليس العكس.

قام جيل ورينولدز (١٩٩٩) بمسح معلمي الصف الرابع لتحديد توقعاتهم للأطفال الأمريكيين والأفارقة الحضريين الذين قاموا بالتدريس لهم. وأفاد الباحثون أن خُمس المعلمين لديهم توقعات عالية لإنجاز الطلاب في المستقبل، في حين أن السبع تقريبًا لديهم توقعات محدودة. ووجدوا أن تصورات الطلاب توسطت توقعات المعلم إلى حد محدود فقط، في حين كان لتوقعات المعلمين تأثير مباشر كبير على درجات الطلاب في كل من القراءة والرياضيات.

وتوصل Kuklinski (2001) و Weinstein إلى نتائج مماثلة. وأفادوا بأن توقعات المدرسين كانت لها تأثيرات كبيرة على توقعات الذات لدى طلبة الصف الخامس خاصة في الفصول التي كانت الرسائل التي قدمها المعلمون عن قدرة الطلاب بارزة. ومع ذلك، لم يكن هذا صحيحًا في الفصول الدراسية في الصف الأول والصف الثالث المضمّنة في دراستهم. على الرغم من ذلك، كان لتوقعات المعلمين تأثيرًا كبيرًا على نتائج تحصيل الطلاب في كل من الصفوف السابقة وفي الصف الخامس. وخلص المؤلفون إلى أن توقعات المعلمين في المستويات السابقة كانت لها تأثيرات مباشرة أكبر على نتائج تحصيل الطلاب ولم يتم التوسط فيها. نفس المدى من قبل الطلاب التوقعات الذاتية. كان هذا الأمر على وجه الخصوص في الصفوف الدراسية حيث كان الطلاب ينظرون إلى الكثير من المعاملة التفضيلية نحو طلاب التوقعات العالية والمنخفضة.

يختلف المعلمون في ميولهم للتفاعل بشكل مختلف مع منخفضي ومرتفعي التحصيل. يبدو أن المعلمين الذين يمارسون تمييزًا أكبر بين منخفضي ومرتفعي التحصيل، قد يؤثرون على نتائج تحصيل طلابهم وربما تصوراتهم إلى درجة أكبر من المعلمين الذين يميزون بشكل أقل في تفاعلهم مع الطلاب ذوي القدرات المختلفة. وقد حدد Brattesani, Weinstein, & Marshall, (1984) هؤلاء المعلمين باعتبارهم معلمين متميزين أو منخفضين. فقد أظهروا أن الأداء الأكاديمي للأطفال يختلف اختلافًا جوهريًا وفقًا لمعلميهم. في الفصول الدراسية حيث أبلغ الطلاب عن المعاملة المختلفة الواضحة للمتعلمين مرتفعي ومنخفضي، توقعات المعلمين فسر (١٤٪) من التباين في التحصيل الدراسي للأطفال في نهاية العام بعد التحكم في التحصيل السابق. من ناحية أخرى، يمكن تفسير (٣٪) فقط من التباين في الفصول الدراسية ذات التمييز المنخفض للمعلمين من خلال توقعاتهم. قدم Babad et al (1982). أيضًا دليلًا على أن المعلمين الذين وضعوا مصداقية أكبر في معلومات التحيز، مثل الإنجاز السابق، قد تميزوا إلى حد كبير في معاملتهم اللاحقة للطلاب. هذا أدى إلى مزيد من آثار التنبؤ بتحقيق الذات للطلاب. لقد أطلقوا على هؤلاء المعلمين درجات عالية ومنخفضة.في الواقع، عند استخدام مقاطع الفيديو ذات التمييز العالي للمعلمين، يمكن للطلاب المشاركين في تجارب باباد وزملائه (المشار إليها أعلاه) أن يميزوا توقعات المعلمين المختلفة والعلاج الطلابي. أدى تعريف المعلمين الذين يميزون بشكل أو بآخر في سلوكهم نحو طلب التوقع المرتفع والمنخفض إلى أن قاد Babad (1998) إلى أن التأثير التفضيلي كان في صميم قضية توقعات المعلم.

الطلاب الذين يوضعون في الفصول الدراسية لأنواع معينة من المعلمين (التمييز العالي أو المنخفض، أو التحيز العالي أو المنخفض) قد يصبحون أكثر أو أقل عرضة لتأثيرات التنبؤ بتحقيق ذواتهم والتي تعتمد على بيئة الفصل الدراسي التي يجدون أنفسهم فيها. قام مؤخرًا Rubie-Davies بتحديد المعلمين الذين لديهم توقعات عالية أو منخفضة في المقابل لجميع الطلاب في فصولهم الدراسية، أي أن توقعاتهم تتم في الفصل وليس المستوى الفردي. هؤلاء هم المعلمون الذين كانت توقعاتهم لطلابهم أعلى أو أقل بكثير من مستوى تحصيل الطلاب. وعلى غرار الطلاب في الصفوف الدراسية للمعلمين ذوي التفوق العالي والمتدني (Brattesani et al, 1984)، أظهر الطلاب في الفصول الدراسية لمعلمي التوقعات العالية والمنخفضة أنماطًا متناقضة من التحصيل الأكاديمي، مع الطلاب في فصول المعلمين الذين يتوقعون ارتفاعًا كبيرًا. المكاسب على مدى عام واحد في القراءة (مستوى دلالة ٠،٠٥، في جميع الفصول) في حين أن تلك في صفوف المعلمين منخفض التوقعات حققت مكاسب أقل (مستوى دلالة ٠،٢ في جميع الفئات). ومن ثم

هناك بعض الدراسات التي تبين التحصيل المتغير للطلاب وفقًا لخصائص المعلم الخاصة. قد يبدو من الممكن أن يتغير فهم الذات لدى الطلاب أيضًا في الفصول الدراسية حيث تختلف اختلافات المعلمين. لكن هذا لا يبدو أنه تم قياسه في البحث التجريبي. منذ أن أبدى بعض الباحثين إدراكهم للذات فيما يتعلق بالإنجاز الأكاديمي (Assor & Connell، 1992؛ Hay، Ashman، & Van Kraayenoord، 1998؛ Lynch، 2002) ثم قياس إدراك الطلاب الذاتي عند وضعهم في الفصول الدراسية من المعلمين ذوي الخصائص المتفاوتة قد يبدو مهمًا. إذا وُجد أن نظرة الطالب الذاتية والإنجاز الأكاديمي تختلف باختلاف نوع المعلم، فإن هذا سيضيف وزنًا إضافيًا إلى الحجة القائلة بأن اتجاه تأثير المعلم للمعلم أقوى من المعلم إلى الطلاب من العكس. ومن هنا تهدف الدراسة الحالية إلى قياس التصورات الذاتية للطلاب المودعين في الفصول الدراسية لمعلمي التوقعات العالية والمنخفضة. من المقترح أن يتغير تصور الذات لدى الطلاب خلال سنة واحدة تماشيًا مع توقعات المعلمين المتمحورة حول الفصل.

ثالثًا: الطالبات ذوات صعوبات التعلم:

تعريف صعوبات التعلم:

هي تلك الصعوبات التي تؤثر سلبًا علي المهارات النمائية والأكاديمية ولا تعود أسبابها إلى أي نوع من أنواع الإعاقات الأخرى أو ظروف تعلم أو حرمان بيئي أو أسري (الشدادي ؛ السميرى، ٢٠١٣: ٢٤).

أنواع صعوبات التعلم:

أولًا: صعوبات التعلم النمائية:

تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التحصيل الأكاديمي بصورة أساسية. وتشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد.

ومن ثم فإن أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات ينتج عنه بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية. وتصنف هذه الصعوبات إلى نوعين أساسيين هما:

(أ) صعوبات أولية: وهي الصعوبات الخاصة (بالانتباه-الذاكرة-الادراك) فإذا أصيبت باضطراب أو قصور فإنها تؤثر على الصعوبات الثانوية من الصعوبات النمائية.

(ب) صعوبات ثانوية: هي الصعوبات الخاصة باللغة الشفهية والتفكير، وإذا حدث اضطراب لدى الطفل في أي من العمليات الأولية أو الثانوية

بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز عن تعويضها من خلال وظائف أخري، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الموضوعات الأكاديمية.

ثانيًا: صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي مشكلات تظهر من قبل أطفال المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدي الطفل في العمليات النمائية الأولية، أو الثانوية، أو الاثنين معًا.

ويقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية صعوبات الأداء المعرفي الأكاديمي. والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والكتابة، والحساب، والتهجي والتعبير الكتابي (عواد، ٢٠٠٩، ٦٦-٦٩)

مستويات صعوبات التعلم:

المستوي الأول: مرحلة ما قبل المدرسة (Pre-School)

تبدو مظاهر صعوبات التعلم لدي هؤلاء الأطفال في المهارات الأساسية المتطلبة للتحصيل في المدرسة الابتدائية كالقصور الحركي، والتأخر اللغوي، واضطرابات الكلام، وقصور المعرفة، ونمو المفاهيم، قصور في المهارات الاجتماعية، حركة زائدة، ضعف في الانتباه.

المستوي الثاني: المرحلة الابتدائية:

تظهر صعوبات التعلم لدى هؤلاء الأطفال في أداء المهارات الأكاديمية، حيث يظهر الفشل في القراءة، أو في الكتابة، أو في الرياضيات، أو بعض الموضوعات الدراسية الأخرى، وفى تلك المرحلة فإن العديد من الأطفال ليست لديهم القدرة على التجريد والتعميم، ولديهم قصور في المهارات الحركية كالتحكم في مسك القلم الرصاص، أو الكتابة بخط رديء.

وفى نهاية المرحلة الابتدائية، فإن المناهج تبدو أكثر صعوبة، وهنا تظهر صعوبات التعلم في موضوعات أكاديمية أخرى كالدراسات الاجتماعية أو العلوم، كما تظهر المشكلات الانفعالية بعد تكرار سنوات الفشل، ويبدي التلاميذ انخفاضًا في التحصيل الدراسي مقارنة بزملائهم العاديين في الفصل.

المستوي الثالث: مرحلة المراهقة والبلوغ:

تبدو صعوبات التعلم في هذه المرحلة بصورة مختلفة فمع اختلاف متطلبات واحتياجات المعلمين والمتعلمين والمناهج في المدارس الثانوية، نجد أن الفشل الأكاديمي يستمر بالنسبة لبعض الطلاب، ويزداد قلق المراهق على نفسه وعلى حياته بعد الانتهاء من الدراسة في المدرسة الثانوية. حيث تشمل فترة المراهقة السنوات الحرجة ما بين (١٣-١٩) سنة من العمر، حين يصبح الفتي أو الفتاة مسئولًا عن نفسه وهو ما يزال تحت المظلة العائلية من التوجيه والعناية.

الخصائص المميزة للبالغين ذوي صعوبات التعلم:

توجد العديد من الخصائص التي يتميز بها البالغون من ذوي صعوبات التعلم منها (يكونوا أكثر سلبية للتعلم، لديهم مفهوم ذات منخفض، لديهم صعوبة في تكوين الصداقات أو الاحتفاظ بها، عدم الإقبال على التفاعلات الاجتماعية، لديهم صعوبة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، لديهم قصور في الانتباه والتركيز وصعوبة استخدام وتنظيم الوقت، لديهم افتقار للدافعية، لديهم صعوبة في المهارات المعرفية والأكاديمية، لديهم صعوبة الاستقلالية في حياتهم (عواد، ٢٠٠٩، ٢٧٧-٢٨٤)

النماذج النظرية المفسرة لصعوبات التعلم:

١- **النموذج النمائي:**

يركز هذا النموذج على الخصائص الرئيسية أو المظاهر الأساسية لنضج ونمو الطفل، وكذلك يركز على التفاعل بين مهام أنشطة التعلم ومستوي نضج الطفل، ويشير المنظرون لهذا النموذج أن سبب الصعوبة يرجع إلى تأخر نمو بعض العمليات المعرفية والتي تسبب فشلًا في تعلم المواد الأكاديمية (سالم وآخرون، ٢٠٠٣، ٤٧)

٢- **نموذج العمليات الأساسية "النفسية":**

يركز هذا النموذج على عملية أحادية محدودة، لا الاهتمام بكل مظاهر أو خصائص النمو الذي يأخذ به المدخل النمائي، كما يهدف هذا المدخل بصورة أساسية إلى توحيد جميع أنماط النمو، وجميع أنماط السلوك في ارتباطها بالتعلم، تحت إطار عمل أو نظام معياري واحد (الزيات، ٢٠٠٢، ١٥٤-١٥٥)

٣- **النموذج السلوكي:**

يمثل هذا المدخل أول المداخل وأكثر أهمية كاستراتيجية للتداخل أو المعالجة فهو يقوم على التركيز والاقتحام المباشر للمشكلة أو السلوك المشكل ذاته. ومحاولة معالجة نمط السلوك غير الفعال أو غير المنتج، أو إحلال أنماط سلوكية فعاله محله (الزيات، ١٩٩٨، ١٦٠)

وقد ظهر هذا النموذج كرد فعل علي أوجه النقد والصعوبات التي واجهت النماذج والنظريات السابقة، حيث أنهم في تفسيرهم لصعوبات التعلم تعاملوا مع العمليات العقلية غير المرئية وغير المباشرة، هذا النموذج السلوكي يميل إلى تفسير السلوك من خلال العلاقة المباشرة بين المثير والاستجابة، وأنه يجب على المعلمين تناول السلوكيات الأكاديمية والاجتماعية اللازمة للنجاح الدراسي بطريقة مباشرة، وقد ترتب على ذلك ظهور محك التباعد بين التحصيل المحلي للتلميذ والتحصيل المتوقع منه في ضوء قدراته العقلية العامة (صقر، ٢٠٠٠، ٤٩)

٤- النموذج النفسي العصبي:

المؤيدون لهذه النظرية يفسرون حدوث صعوبات التعلم على أساس وجود الخلل الوظيفي البسيط في المخ، أو إحداث سلسلة من جوانب التأخر في النمو أثناء الطفولة، ومن ثم صعوبات في التعلم المدرسي بعد ذلك (صقر، ٢٠٠٠، ٤٤)

٥- النموذج المعرفي:

لقد أدي قصور النماذج والنظريات السابقة التي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض الاضطرابات المعرفية بصفة عامة وصعوبات التعلم بصفة خاصة، إلى ظهور النموذج المعرفي الذي ركز على كيفية معالجة الفرد للمعلومات وكيفية تحليلها وتنظيمها، وترجع تفسير حدوث صعوبات التعلم وفقًا لهذا النموذج إلى حدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو الاسترجاع أو تصنيف المعلومات (كامل، ١٩٩٦، ٤٦)

مراحل تشخيص صعوبات التعلم:

أولًا: التعرف على الطلاب ذوي الأداء التحصيلي المنخفض، ويظهر هذا أثناء العمل المدرسي اليومي، وعند تنفيذ الوجبات المنزلية، أو درجات الاختبارات الشهرية.

ثانيًا: ملاحظة سلوك الطالب في المدرسة، سواء داخل الصف أو خارجه، ونوع الأخطاء التعبيرية، وكيف يتعامل الطالب مع زملائه.

ثالثًا: التقويم غير الرسمي لسلوك الطالب، ويقوم به المعلم من خلال دراسة الخلفية الأسرية للطالب وتاريخه التطوري من واقع السجلات المتاحة بالمدرسة، وسؤال المعلمين عن مستوياته التحصيلية في المواد الأخرى، والاتصال بالأسرة، وفى هذه الحالة قد يرسم خطة العلاج أو قد يحال الطالب إلى المتخصصين لمزيد من الدراسة.

رابعًا: قيام فريق الاخصائيين ببحث حالة الطالب، ويتكون الفريق من معلم المادة، الأخصائي الاجتماعي، الأخصائي النفسي، المرشد التربوي، الطبيب الزائر، المقيم، حيث يقوم الفريق بالمهام التالية:

١- اجراء تقييم تربوي شامل، لتحديد مستوي الأداء التحصيلي الحالي لهؤلاء الطلبة ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم.

٢- تحديد إذا كان لدي الطالب إعاقة بصرية، أو سمعية، أو حركية، أو عقلية، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي، فإذا تم التحقق من وجود مثل هذه الإعاقات أو الخصائص وكانت السبب الرئيسي لصعوبة التعلم، فإنه يجب استبعاد الحكم بأن الطالب يعاني من صعوبة في التعلم.

٣- تقرير فيما إذا كان التقييم الطبي ضروريًا.

٤- حديد فيما إذا كانت الخبرات التعليمية مناسبة لعمر الطالب.

٥- تحديد فيما إذا كان أداء تحصيل الطالب الأكاديمي ليس متكافئًا مع عمره وقدرته.

٦- تحديد فيما إذا كان يوجد فارق شديد بين التحصيل الأكاديمي الحالي والذكاء في واحد أو أكثر من الجوانب الأكاديمية.

٧- تحديد فيما إذا كانت معالجة الطالب غير فعالة للمعلومات تؤدى إلى ضعف التحصيل الأكاديمي.

٨- التأكد من خلال الملاحظة إذا كان التحصيل الأكاديمي المتدني والخصائص التعليمية المحددة للطالب من قبل التشخيص تظهر بشكل متكرر في أداء الطالب في البرنامج التربوي العادي.

٩- مراجعة التعريفات والإجراءات التي تخص التقييم التربوي لذوي صعوبات التعلم.

١٠- مراجعة جميع البيانات التي يجب أن تستخدم لتقرير إذا كان الطالب معوقًا أم لا.

١١- بناء خطة تربوية فردية خاصة بكل طالب يعاني من صعوبات تعلم في ضوء نتائج التشخيص، وتحديد نقاط القوة والضعف لمستوي الأداء (عبيد، ٢٠١٣، ٥٥-٥٧)

بحوث ودراسات سابقة:

أولًا: دراسات تناولت أبعاد الشخصية وعلاقتها ببعض المتغيرات:

دراسة أبو السل (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أنماط الشخصية لدي طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو – هيدسن (الإنيغرام)، وذلك علي عينة قوامها (٤٠٠) طالب وطالبة من طلبة جامعة دمشق، وبتطبيق مقياس (ريسو-هيدسن) توصلت نتائج الدراسة إلى سيادة نمط الشخصية المنجز لدي طلبة كليتي العلوم والتربية، ثم يليه نمط الشخصية المخلص. وهذا يعني أن عامل التحصيل والميل إلى التنافس والإنجاز وتحقيق الأهداف هو الذي يغلب على شخصية الطلبة.

دراسة مقداد وعبدالله (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف علي الميول المهنية وأنماط الشخصية لدي طلبة المرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وعلي العلاقة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، وأثر كل من الجنس (ذكر/أنثي) والمستوي الأكاديمي (أول ثانوي/ ثاني ثانوي/ ثالث ثانوي) في هذه العلاقة، وذلك علي عينة قوامها (٥٤٦) طالبًا وطالبة، وباستخدام مقياس الميول المهنية الذي أعد وفقًا لنظرية هولاند، ومقياس أنماط الشخصية الذي أعد وفقًا لتصنيف مايرز-برجز، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الميول الستة التي أشارت إليها نظرية

هولاند موجودة كلها لدي أفراد العينة، كما أظهرت أن جميع أنواع أنماط الشخصية الستة عشر طبقًا لتصنيف مايرز- بريجز موجودة أيضًا لدي أفراد العينة، كما كشفت عن وجود علاقات متعددة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، إذ أرتبط كل نمط من أنماط الشخصية بأكثر من ميل مهني واحد.

دراسة الشواشرة والدقس (٢٠١٤) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط الشخصية ومستوي الاضطرابات السيكوسوماتية المنتشرة لدي المجتمع السعودي، وبيان العلاقة بين أنماط الشخصية وبين مستوي الاضطرابات، وهدفت أيضًا إلى الكشف عن أثر بعض المتغيرات الديموغرافية (الجنس-العمر-الحالة الاجتماعية-مستوي التعليم) في مستوي الاضطرابات السيكوماتية، وذلك على عينة قوامها (٥٢٤) راشدًا من المجتمع السعودي في مدينة جدة، وباستخدام مقياس أنماط الشخصية لمايرز بريجز (MBTI)، ومقياس أنماط الشخصية (PTI).

توصلت نتائج الدراسة إلى أن: أنماط الشخصية الأكثر انتشارًا لدي المجتمع السعودي كانت وفقًا للترتيب الآتي نمط الشخصية (ISFJ , ISTJ , ISFP, ESTJ, INFP).

دراسة شاهر (٢٠٠٧) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي وأبعاد الشخصية في دراسة إمبريقية على طالبات كلية التربية للبنات بأبها في ضوء متغيرات التحصيل الدراسي والحالة الاجتماعية، وذلك على عينة عشوائية من طالبات الفرقة الثانية والثالثة بكلية التربية للبنات بأبها، وباستخدام مقياس الطمأنينة النفسية ومقياس آيزنك لأبعاد الشخصية.توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي وأبعاد الشخصية لدى طالبات كلية التربية للبنات بأبها.

دراسة Dol&o & Heleen (2002) في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نمط الشخصية الشائع لدي الأفراد الذين يفضلون التقاعد الوظيفى المبكر، وذلك على عينة قوامها (١٤٣) فردًا من الذكور والإناث، وباستخدام مقياس (مايرز– بريجز للأنماط الستة عشر للشخصية)، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد من النمط الانطوائي يميلون ويفضلون التقاعد المبكر أكثر من غيرهم.

ثانيًا: دراسات تناولت سلوك المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات:

دراسة Rubie-Davies (2014)، تهدف الدراسة الحالية إلى تتبع نتائج الإدراك الذاتي لدى الطلاب (العدد = ٢٥٦) الذي كان لدى معلميهم توقعات عالية أو منخفضة على مستوى الفصل. أكمل الطلاب اختبار القراءة، والرياضيات، والقدرات البدنية وعلاقات الأقران في SDQ-1 (مارش، ١٩٩٠) في بداية ونهاية

عام واحد. تم إضافة واجهة مرتبطة بإدراك الطالب لكيفية مشاهدة المعلم لقدراته. تم حساب درجة التصور الذاتي العام لكل مشترك. في بداية العام لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات التوقع في أي من الأوساط الأكاديمية، أو رأي المعلم، أو المقاييس الكلية للإدراك الذاتي. وبحلول نهاية العام، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية يرجع ذلك أساسا إلى انخفاض في التصورات الذاتية للطلاب مع المعلمين توقعات منخفضة. وتناقش الآثار المترتبة على ممارسة المعلم.

دراسة Monteiro; Almeida. & Vasconcelos (2012) فإن إدراكات الطلبة لمعلميهم ، فيما يتعلق بتحسين جودة التعليم العالي. تقدم هذه الورقة البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات التي أجريت مع (١٠) من طلاب الهندسة مرتفعي التحصيل، ويركز على خصائص المعلمين التي تحظى بتقدير كبير من قبل المشاركين. وعلاوة على ذلك، تم استكشاف تأثير المعلمين على تطوير الطالب. وتصف البيانات التي تم جمعها مجموعة من الجوانب من المجالات العلمية والتربوية والعاطفية، والتي حددها الطالب عن معلميهم. يتم أيضا تقديم بعض التأمل والتداعيات العملية فيما يتعلق بخصائص واحتياجات التربويين المتفوقين.

دراسة Kuklinski & Weinstein (2000) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور بعض المتغيرات في مدى الاستقرار إدراك الطلاب في التفضيل في معاملة المعلمين للطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، ومن المتغيرات (الريف والحضر، والصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي). وأشارت النتائج إلى وجود استقرار في إدراك طلاب الصف الثالث لمعاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل.

دراسة Weinstein; Marshall; Sharp & Botkin (1987) هدفت هذه الدراسة التعرف على الفرق بين الصفوف الدراسية في إدراك توقعات المعلمين والعلاقة بين هذا الإدراك وتوقعات الطلاب لأنفسهم. تكونت عينة البحث من (٥٧٩) طالبا ومعلميهم في (٣٠) صف من الصفوف، الصف الأول (٦-٧) سنوات من العمر، والصف الثالث (٨-٩) سنوات من العمر، وفي الصف الخامس (١٠ -١١) سنة، وجدت فروق بين صغار السن وكبار السن في إدراك معاملة المعلم لصالح كبار السن، كما وجدت فروق بين الصفوف في إدراك معاملة الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح الصف الخامس. كما كان هناك ارتباط بين توقعات المعلم والتوقعات الذاتية لدى الطلاب وخصوصا لدى طلاب الصف الخامس.

دراسة Weinstein(1979) ، هدفت الدراسة إلى التحقق عما إذا كان الطلاب يدركون المعاملة المختلفة من قبل المعلمين من لمرتفعي ومنخفضي، وذلك على عينة قوامها (١٠٢) من الأطفال من الصف الأول إلى الثالث والرابع إلى

تصنيف ٦٠ سلوكًا للمعلمين بوصفهم وصفًا لمتغير ذكائي منخفض أو منخفض. كما تم جمع معلومات حول الجنس ومفهوم التحصيل الذاتي (مقياس جي. نيكولز لعام ١٩٧٦). نظر الطلاب إلى المعاملة المختلفة عبر ٢٥٪ من سلوكيات المعلم التي تمت دراستها. في بعض الحالات، تمت مشاركة التصورات؛ في الآخرين، مستوى الصف وكذلك خصائص المدركين الآخرين تؤثر على التصورات. عكست معاملة المعلمين المدركين للطلاب من ذوي التحصيل المرتفع الذكور توقعات عالية. وينظر إلى المنخرطين من ذوي التحصيل المنخفض على أنهم يتلقون فرصًا أقل ولكنهم يشعرون بقدر أكبر من القلق.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات والبحوث العربية والأجنبية السابقة اختلافها من حيث الموضوع والهدف، والعينة والأدوات المستخدمة والنتائج. وفيما يلي عرضًا لأهم النقاط التي تم استخلاصها من تحليل هذه الدراسات.

من حيث الهدف: تنوعت أهداف الدراسات السابقة ما بين الكشف عن أبرز أنماط الشخصية وأبرز أنواع القيادة وإيجاد العلاقة الارتباطية بينهما مثل دراسة ابريعم وقارة (٢٠١٦)، ودراسة أبو السل (٢٠١٤)، والتعرف علي العلاقة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية، وأثر كل من الجنس (ذكر/أنثي) والمستوي الأكاديمي (أول ثانوي/ ثاني ثانوي/ ثالث ثانوي) مثل دراسة مقداد وعبدالله (٢٠١٤)، والكشف عن أنماط الشخصية ومستوي الاضطرابات السيكوسوماتية المنتشرة لدي المجتمع السعودي مثل دراسة الشواشرة والدقس (٢٠١٤)، التعرف على طبيعة العلاقة بين الأمن النفسي وأبعاد الشخصية في دراسة إمبريقية مثل دراسة شاهر (٢٠٠٧)، والتعرف علي نمط الشخصية الشائع لدي الأفراد الذين يفضلون التقاعد الوظيفى المبكر مثل دراسة Dol&o & Heleen (2002)، وتتبع نتائج ادراك الذات لدى عدد من الطلاب الذي كان لدى معلميهم توقعات عالية أو منخفضة على مستوى تحصيلهم، مثل دراسة Rubie-Davies(2014)، والتعرف على دور بعض المتغيرات في مدى استقرار إدراك الطلاب معاملة المعلمين للطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي، ومن المتغيرات (الريف والحضر، والصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي) مثل دراسة Kuklinski & Weinstein (2000)، والتعرف على الفرق بين الصفوف الدراسية في إدراك توقعات المعلمين والعلاقة بين هذا الإدراك وتوقعات الطلاب لأنفسهم مثل دراسة Weinstein; Marshall; Sharp & Botkin (1987)، وهناك من هدفت إلى استكشاف تصورات طلاب الصف الخامس السود والبيض حول معاملة المعلمين مثل دراسة Marcus, Gross & Seefeldt (1991)، التحقق عما إذا كان الطلاب يدركون المعاملة المختلفة من قبل المعلمين لمرتفعي ومنخفضي مثل دراسة Weinstein(1979) .

من حيث العينة: قد تباينت حجوم العينات والمرحلة العمرية فمعظم الدراسات تناولت العينات الكبيرة الحجم مثل دراسة ابريعم وقارة (٢٠١٦) بحجم عينة (٣٠)، ودراسة أبو السل (٢٠١٤) بحجم عينة (٤٠٠)، ودراسة مقداد وعبدالله (٢٠١٤) بحجم عينة (٥٤٦)، ودراسة الشواشرة والدقس (٢٠١٤) بحجم عينة (٥٢٤)، ودراسة Dol&o & Heleen (2002) بحجم عينة (١٤٣)، ودراسة Rubie-Weinstein; Marshall; Sharp Davies (2014) بحجم عينة (٢٥٦)، ودراسة & Botkin (1987) بحجم عينة (٥٧٩) طالبًا، (٣٠) معلمًا، ودراسة دراسة ونستون Weinstein(1979) بحجم عينة (١٠٢)، وهناك بعض الدراسات تناولت العينات صغيرة الحجم مثل دراسة Monteiro; Almeida. & Vasconcelos (2012) وعددها (١٠)، ودراسة ماركوس، وجروس وسيفيلدت Marcus, Gross & Seefeldt (1991) وعددها (١٠)، وهناك بعض الدراسات تناولت مرحلة الطفولة مثل دراسة Kuklinski & Weinstein (2000)، ودراسة Weinstein; Marshall; Sharp & Botkin (1987)، ودراسة Marcus, Gross & Seefeldt (1991) تناولت كلًا منهما المرحلة الصف الأول والثالث والخامس الابتدائي، وهناك بعض الدراسات تناولت مرحلة المراهقة مثل دراسة مقداد وعبدالله (٢٠١٤) تناولت الصف الأول والثاني والثالث الثانوي، وقد اختلفت هذه الدراسات أيضًا فى مقاييس الشخصية المستخدمة فى الكشف عن أنماط الشخصية وسلوك المعلم تجاه الطالبات المرتفعات في التحصيل.

من حيث الأدوات: قد تنوعت مقياس أنماط الشخصية المستخدمة منها استخدم مقياس أنماط الشخصية ذات الأنماط الإتوقراطي، الديمقراطي، الحر ومقياس أنواع القيادة مثل دراسة ابريعم وقارة (٢٠١٦)، مقياس (ريسو- هيدسن)، ومنها استخدم مقياس أنماط الشخصية لمايرز برجز (MBTI) مثل دراسة مقداد وعبدالله (٢٠١٤) ودراسة الشواشرة والدقس (٢٠١٤) ودراسة Dol&o & Heleen (2002)، ومقياس آيزنك لأبعاد الشخصية مثل دراسة شاهر (٢٠٠٧)، ومقياس أنماط الشخصية (PTI) مثل دراسة الشواشرة والدقس (٢٠١٤).

من حيث النتائج: اختلفت جميع الدراسات السابقة فيما توصلت إليه من نتائج منها توصل إلى وجود علاقة ارتباطية بين أنماط الشخصية وأنواع القيادة مثل دراسة ابريعم وقارة (٢٠١٦)، وهناك من توصلت إلى سيادة نمط الشخصية المنجز، ثم يليه نمط الشخصية المخلص لدي الطلبة مثل دراسة أبو السل (٢٠١٤)، وهناك من كشفت عن وجود علاقات متعددة بين الميول المهنية وأنماط الشخصية مثل دراسة مقداد وعبد الله (٢٠١٤)، وهناك من توصلت إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي وأبعاد الشخصية لدى الطالبات مثل دراسة شاهر (٢٠٠٧)، وهناك من توصلت إلى أن الأفراد من النمط الانطوائي يميلون ويفضلون

التقاعد المبكر أكثر من غيرهم مثل دراسة Dol&o & Heleen (2002)، وهناك من توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى انخفاض في التصورات الذاتية للطلاب مع المعلمين توقعات منخفضة مثل دراسة روب ديفاس Rubie-Davies (2014)، وهناك من توصلت إلى وجود استقرار في إدراك طلاب الصف الثالث لمعاملة المعلم لمرتفعي ومنخفضي التحصيل مثل دراسة Kuklinski & Weinstein (2000)، وهناك من توصلت إلى وجود فروق بين الصفوف في إدراك معاملة الطلاب مرتفعي ومنخفضي التحصيل، ووجود ارتباط بين توقعات المعلم والتوقعات الذاتية لدى الطلاب مثل دراسة Weinstein; Marshall; Sharp & Botkin (1987) ودراسة Weinstein(1979) ، وهناك من توصلت إلى أن أدرك الذكور السود أن معلميهم عاملوهم بطرق، وكأنهم الأقل حظًا مثل دراسة Marcus, Gross & Seefeldt (1991).

وفى ضوء ذلك النتائج وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسات أو بحوث محلية أو دولية في البيئة السعودية أو المصرية تناولت متغيرين أنماط الشخصية وسلوك المعلم لذلك ركزت الباحثة في البحث الحالي على أنماط الشخصية السائدة لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم المدمجين بالمرحلة الثانوية وعلاقتها بإدراكهن لسلوك المعلم نحو الطالبات مرتفعات التحصيل

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي تم عرضها يمكن طرح الفروض التالية:

(١) التأثير الاجتماعي هو النمط السائد لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

(٢) توجد درجة متوسطة لإدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل.

(٣) يختلف إدراك الطالبات لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل باختلاف نمط الشخصية.

(٤) يختلف إدراك الطالبات لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل باختلاف نوع الصعوبة.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث: تم تطبيق المنهج الوصفي

ثانيًا مجتمع البحث: طالبات ذوات صعوبات التعلم المدمجين بالمرحلة الثانوية

ثالثًا: عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من (١١٤) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية – بمدارس فاقوس شرقية، تراوحت أعمارهم ما بين (١٦-١٨) عامًا بمتوسط عمر زمني قدره (١٢،٢) سنة، وانحراف معياري (٠،٨٩٤) سنة تقريبا.

رابعًا: أدوات البحث:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١- مقياس الشخصية (DISC) إعداد مارستون ترجمة أبكر (٢٠١٦).

٢- مقياس سلوك المعلم الصورة (أ) (سكران، ١٩٩٣)

٣- قائمة تشخيص صعوبات التعلم (سكران، عقيل، ٢٠١٠)

أولًا: مقياس الشخصية (DISC)

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على أنماط الشخصية في ضوء DISC

يتكون المقياس من أربعة أنماط للشخصية:

النمط الأول "D" وهو يعنى الهيمنة "القيادية": ويتصف سلوكيات هذا النمط بما يلي: يعبرون عن آرائهم بوضوح – يكافحون لأقصى حد في التحمل للفوز – يتخذون قرارات حاسمة دون خوف من الآخرين– يستطيعون أن يجعلوا الآخرين يفعلون ما يريدونه هم – يطالبون بتصرف سريع – يشعرون بالثقة.

النمط الثاني "I" وهو يعنى التأثير "الاجتماعية": ويتصف سلوكيات هذا النمط بما يلي: يستطيعون ايجاد مبررات لأخطائهم – يصنعون خططًا جديدة ومثيرة – يجيدون اقناع الآخرين ويخلقون جوًا غير رسمي – متفائلون ويحبون المفاجأت – يصافحون بحيوية ويتحدثون بحرية – لا يخجلون من الفوضى ويحبون جمع التذكارات.

النمط الثالث "S" وهو يعنى الثبات "المتزنة": ويتصف سلوكيات هذا النمط بما يلي: يحاولون ألا يكونوا لافتين للأنظار – يشعرون بالأسى إذا تسببوا بالأذى – يعتمدون على الآخرين للقيام بالعمل – يحافظون على قنوات الاتصال مفتوحة – يحبون بذل الهدايا والاعتناء بالآخرين – حساسون نحو ما يقوله أو يفعله الآخرون – حنونون ويضحون من أجل أسرهم.

النمط الرابع "C" وهو يعنى الالتزام "التحليلية": ويتصف سلوكيات هذا النمط بما يلي: يطرحون أسئلة تفصيلية – يستمتعون بالتمارين الروتينية – يتبعون البرامج والخطط بدقة – منظمون جدًا – دقيقون في المواعيد – يلبسون بطريقة تقليدية – صعبوا الإرضاء – مرتبون دائمًا – يعيشون بطريقة الروتين اليومي.

الخصائص السيكومترية:

ثبات المقياس: قامت الباحثة بحساب معامل ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١) نتائج إعادة اختبار مقياس أنماط الشخصية

التطبيق الأول	١	٢	٣	٤	٥
أعلي صفة في التطبيق الأول	٣٧٥	٥٠٥	٨٤٨	٥٥١	٤٤٨
	D	I	S	C	
أعلى صفة في التطبيق الثاني	٣٧٧	٥١٣	٨٤٧	٥٢٠	٤٤٨
	١	٢	٣	٤	٥
أقل صفة في التطبيق الأول	٨٦٣	٥٣٣	٣٣٩	٤٨٦	٥١٢
	D	I	S	C	
أقل صفة في التطبيق الثاني	٨٧١	٥٥٢	٤٠٣	٤١٢	٤٩٩

يتضح من الجدول السابق أن التطبيق القبلي والتطبيق البعدي كانت نتائجهم متقاربة، وتم التأكد من ذلك من خلال حساب معامل ارتباط الرتب بين التطبيق القبلي والبعدي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) معاملات ارتباط الرتب بين التطبيقين لمقياس أنماط الشخصية

الصفة	معامل الارتباط بين التطبيقين
أقل صفة	١،٠٠**
أعلى صفة	١،٠٠**

يتضح من الجدول السابق وجود تطابق تام بين ترتيب نتائج التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس أنماط الشخصية، وهذا يعني ثبات نتائج مقياس أنماط الشخصية.

صدق المقياس:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأبها -جامعة الملك خالد (١٣) عضوًا، وطلبت منهم ما يلي:

١- مناسبة العبارة من ناحية الصياغة اللغوية.
٢- مناسبة العبارة لقياس النمط الذي تنتمي إليه.
٣- مناسبة أنماط الشخصية من حيث شموليتها لجوانب شخصية الفرد.
٤- إيجابية أو سلبية العبارة.
٥- الشكل العام للمقياس.

وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر بين آراء المحكمين، وأشارت النتائج على اتفاق جميع المحكمين على الأنماط والعبارات التي تنتمي إليها

ولكن وجد إعادة صياغة لبعض العبارات وقامت الباحثة بالتعديل إلى الصياغات الجديدة.

طريقة الإجابة على المقياس:

يتم الإجابة على المقياس من خلال قراءة كل مجموعة من الصفات، ثم يتم اختيار صفة واحدة تكون أقرب وأكثر صفة تنطبق عليك مع القيام بوضع دائرة حول الرقم المقابل لها، ثم أقوم بعد ذلك باختيار صفة أخرى تكون أبعد وأقل صفة تنطبق عليك مع وضع دائرة حول الرقم المقابل لها، بحيث يتم في النهاية اختيار صفتين فقط من كل مجموعة (أعلى وأقل صفة تنطبق عليك).

تصحيح المقياس:

يتم عد تكرار كل رقم من الأرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥)، التي اختارها المستجيب في أعلى الصفات التي تنطبق عليه، وكذلك في أقل الصفات.

ملحوظة: الرقم (٥) ليس له قيمة في المقياس (سكران، ٢٠١١: ٥٧-٦٣)

ثانيًا: مقياس سلوك المعلم الصورة (أ)

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على رأى الطلاب في الطريقة التي يتعامل بها المعلم مع الطالبات مرتفعات التحصيل الدراسي.

يتكون هذا الاختبار من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هما:

البعد الاول وهو "المناخ": ويحتوي على "١٤" أرقام (١، ٢، ٦، ٧، ١٠، ١١، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢).

البعد الثاني وهو " رد فعل هيئة التدريس واتجاهاته داخل حجرة الدراسة ": ويحتوي على " ١٢ " أرقام (٣، ٤، ٨، ١٢، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٥).

البعد الثالث وهو "التشجيع": ويحتوي على "١٠" عبارات وهم (٥، ٩، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٦)

أمام كل عبارة (٤) دوائر مختلفة الحجم:

الدائرة كبيرة الحجم: تدل على أن هذه العبارة تحدث من قبل المعلم " عادة ".

الدائرة التي تليها في الحجم: تدل على أن هذه العبارة تحدث من قبل المعلم " غالبًا".

الدائرة التي تليها في الحجم: تدل على أن هذه العبارة تحدث من قبل المعلم " أحيانًا".

الدائرة صغيرة الحجم: تدل على أن هذه العبارة تحدث من قبل المعلم " نادرًا".

وعلى المفحوص أن يختار دائرة واحدة فقط من الدوائر الأربع.

طريقة تصحيح المقياس:

ينقسم المقياس إلى مجموعة من العبارات الموجبة تصحح كالتالي:

عادة تأخذ: (٣) غالبًا تأخذ: (٢) أحيانًا تأخذ: (١) نادرًا تأخذ: (٠)

ينقسم المقياس إلى مجموعة من العبارات السالبة أرقام (٥ ،٨، ١١، ١٥، ١٦) تصحح كالتالي:

عادة تأخذ: (٠) غالبًا تأخذ: (١) أحيانًا تأخذ: (٢) نادرًا تأخذ: (٣)

صدق المقياس في صورته الأصلية:

(١) الصدق الظاهري: حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الخاصة.

(٢) صدق المحك: حيث تم تطبيق مقياس الشخصية على عينة من طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسين دالًا ومرتفعًا.

(٣) صدق المفردات: حيث تم حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس لعينة من الطالبات عددهم (٢٠٠) طالبة وكانت جميع معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى (٠،٠١)

(٤) صدق التمييز: بين فئات مختلفة من الأفراد وكانت قيم ت جميعها دالة عند مستوى (٠،٠١)

ثبات المقياس في صورته الأصلية:

١-طريقة إعادة التطبيق Test-Retest

٢-طريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المحاور الأربعة للمقياس وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس وكانت جميع معاملات الارتباط دالة وموجبة عند مستوى (٠،٠١)

الخصائص السيكومترية للمقياس في البحث الحالي:

ثبات المقياس: استخدمت الباحثة معامل الثبات باستخدام (ألفا كرونباخ) وكانت النتائج كما في جدول (٣)

أبعاد المقياس	معامل الثبات
البعد الأول (المناخ)	٠،٧٠٤
البعد الثاني (رد فعل المعلم واتجاهاته داخل حجرة الدراسة)	٠،٧٢٥
البعد الثالث (التشجيع)	٠،٧٤٩
ثبات المقياس ككل	٠،٧٦٩

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ثبات مقبولة لمقياس سلوك المعلم وأبعاده الثلاثة.

صدق المقياس:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأبها -جامعة الملك خالد (١٣) عضوًا، وطلبت منهم ما يلي:

١- مناسبة العبارة من ناحية الصياغة اللغوية.
٢- مناسبة العبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه.
٣- مناسبة أبعاد مقياس سلوك المعلم من حيث شموليتها لجوانب شخصية الفرد.
٤- إيجابية أو سلبية العبارة.
٥- الشكل العام للمقياس.

وقد اعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (٨٠٪) فأكثر بين آراء المحكمين، وأشارت النتائج على اتفاق جميع المحكمين على الأبعاد والعبارات التي تنتمي إليها ولكن وجد إعادة صياغة لبعض العبارات وقامت الباحثة بالتعديل إلى الصياغات الجديدة.

قائمة تشخيص صعوبات التعلم (Learning Disabilities Diagnostic Inventory)

أعد Hammill & Bryant (١٩٩٨)،قائمة تشخيص صعوبات التعلم LDDI، وترجمها (سكران، قيل، ٢٠١٠)، وهي أداة تشخيص وليست لقياس القدرة أو التحصيل الدراسي، تتألف من ٩٠ فقرة مأخوذة من الدراسات والأطر النظرية المرتبطة بصعوبات التعلم النوعية، وخصوصا المتعلقة بالجوانب النفس عصبية. تمثل العبارات سلوكيات مشاهدة نوعية ترتبط بصعوبات التعلم، في ستة مجالات هي الاستماع Listening، التحدث Speaking، القراءة Reading، الكتابة Writing، الحساب mathematics، والاستنتاج Reasoning (المجالات الست محددة في معظم التعريفات الحديثة لصعوبات التعلم). تساعد القائمة السيكولوجيين والعاملين في مجال التشخيص ومعلمي التربية الخاصة ومتخصصي القراءة ومتخصصي أمراض التحدث ...في تحديد صعوبات التعلم النوعية، عن طريق تقييم اضطرابات العمليات الداخلية Intrinsic processing disorder، التي تكمن وراء تلك الصعوبات وتثيرها. وهي مناسبة للصفوف من الثالث الابتدائي حتى الثالث الثانوي (٨- ١٨ سنة).

كل مجال من المجالات يحتوي على ١٥ عبارة. وأي شخص له دراية ومعرفة بالطالب مثل معلم الصف، معلم التربية الخاصة أو المرشد الطلابي يستطيع تطبيق المقياس بعد قراءة دليل الاستخدام. وتتدرج الاختيارات أمام كل عبارة من كثيرًا جدًا إلى نادرًا جدًا، بحيث تمتد تقديرات المقدر من (١ -٩) على التوالي. وتم وضعها في القائمة تحت (٣) فئات (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، وتحت كل فئة (٣) مستويات.

بحيث تدل الدرجة المنخفضة على وجود الصعوبة. وخوفًا من ارتباك المقدرين، حيث أنه من المعتاد أن الدرجة المرتفعة تدل على وجود الصفة المقاسة، لذلك صاغ الباحثان الاختيارات بشكل عكسي على النحو التالي:

م	العبارات	نادرًا			أحيانًا			عادة		
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩

تقدير الدرجة على القائمة:

تجمع الدرجات الخام لجميع العبارات (السلوكيات) لكل مجال. وتحول إلى تساعيات، باستخدام البيانات المعيارية.

يعد الطالب ليس لديه صعوبة في المجال إذا وقعت درجته في التساعيات (من ١-٣)، ويحتمل أن لديه صعوبة إذا وقعت في التساعي الرابع، ولديه صعوبة إذا وقعت في التساعيات (من ٥-٩).

توجد جداول معيارية لكل سنة عمرية ملحقة بالقائمة. بحيث يحدد عمر الطالب، ثم تحدد درجته الخام في كل مجال من المجالات الست، بالنظر في الجدول يتم تحديد التساعي المقابل للدرجة، وبالتالي يمكن تحديد وجود الصعوبة من عدمه.

تقنين القائمة:

أولا: تقنين معدي القائمة:

تكونت عينة التقنين من ٢١٥٢ طالبًا تمتد أعمارهم من (٨-١٨) عامًا، بالصفوف من الثالث إلى الثالث عشر. قدَّرهُم (٥١٢) معلمًا من (٤٣) ولاية. وبتحليل بيانات التقدير توصل معد القائمة إلى النتائج التالية:

الثبات:

١- لاختبار التجانس، تم حساب معاملات ألفا لمجالات القائمة لدى المستويات العمرية (٨-١٨) عامًا. امتدت قيمها-في جميع المجالات-من (٠،٨٨ إلى ٠،٩٦).
٢- لاختبار الاستقرار، تم حساب معاملات الارتباط بين التطبيقين القبلي والبعدي على نفس العينة، وامتدت قيمها بين ٠،٨٩ -٠،٩٦.
٣- لاختبار ثبات التقدير، فقد تم حساب معامل الارتباط بين تقديرات اثنين من المقدرين، وامتدت معاملات الارتباط بين ٠،٨٢-٠،٩٣.

الصدق:

استخدم معد القائمة كل من صدق المحتوى content validity، والصدق المرتبط بالمحك criterion-related validity، وصدق البناء construct validity

وتم تفصيلها في دليل القائمة ص ص ٤٩-٧٥ (Hammill, D. D. & et.al, 1998)

ثانيا: الخصائص السيكومترية من قبل مترجمي القائمة

تم في هذه الخطوة العمل على ترجمة المقياس من نسخته الانجليزية إلى العربية، والنظر إلى مدى توافق جميع الفقرات مع الثقافة والبيئة السعودية. قام كل باحث من الباحثين، بترجمة القائمة بصورة فرديه ثم مقارنة الترجمتين للوصول إلى نسخة متفق عليها. وبعد الاتفاق على شكل نهائي للترجمة الأولية، تم عرضها على أحد أعضاء هيئة التدريس تخصص طرق تدريس لغة إنجليزية، لمعرفة مدى دقة الترجمة قبل التقنين.

ثبات القائمة في صورتها العربية

ثبات مجالات القائمة:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمجالات القائمة كمؤشر على الثبات، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٤) معاملات ثبات قائمة تشخيص صعوبات التعلم

المجالات	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الاستماع	١٥	.918
التحدث	١٥	.880
القراءة	١٥	.932
الكتابة	١٥	.948
الحساب	١٥	.959
التفكير	15	.961

يتضح من الجدول السابق أن القائمة لها درجة مقبولة من الثبات

ثبات مفردات القائمة:

تم حساب معاملات ثبات المجالات بدون العبارة، فإذا ارتفع ثبات المجال فهذا يعني أن للعبارة المحذوفة أثر سلبي على ثبات المجال ويجب حذفها، والعكس صحيح. والنتائج موضحة بالجدول التالي:

وقد توصل مترجمي القائمة إلى أن جميع العبارات كان تأثيرها في الغالب موجبًا على ثبات المجال الذي تنتمي إليه، وهذا يعني أنها تتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

الاتساق الداخلي:

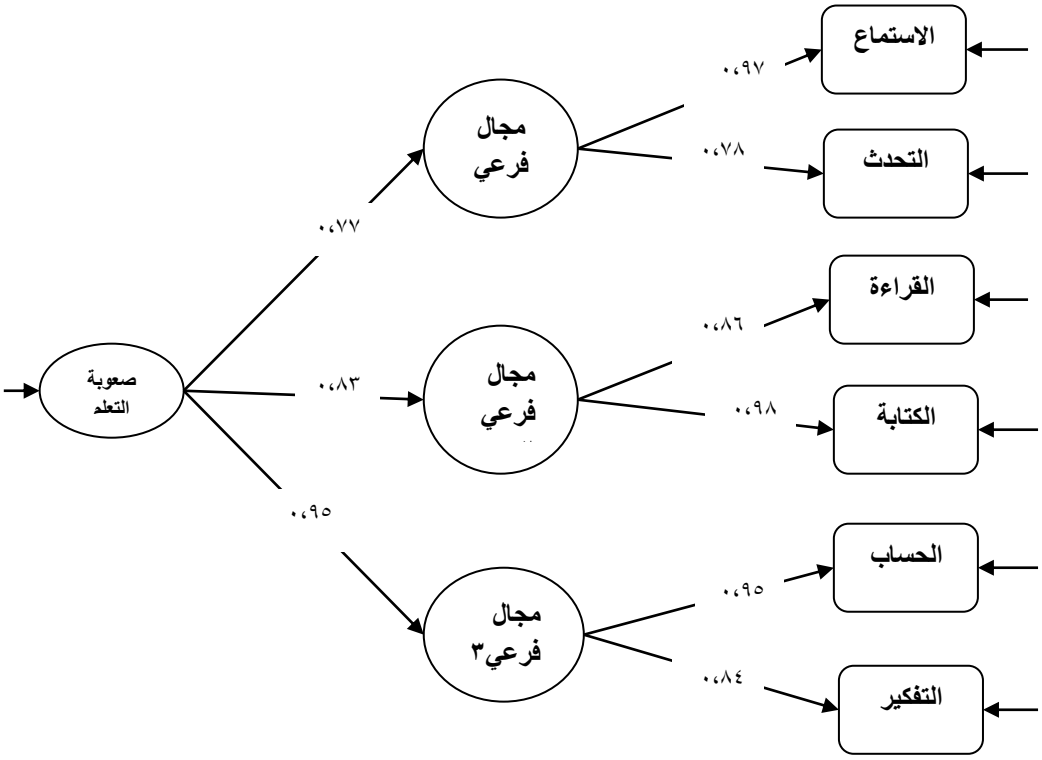
تم حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين المجالات بعضها والبعض الآخر، وكانت النتائج كما يلي:

وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠،٠١، وهذا يعني تحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للقائمة.

صدق القائمة في صورتها العربية

الصدق العاملي التوكيدي:

اختبر المترجمان النموذج السداسي لقائمة تشخيص صعوبات التعلم المعروفة اختصارًا LDDI، كما أعدها هاميل (١٩٩٨)، وكانت النتائج كما يلي:



شكل (١) النموذج السداسي لقائمة تشخيص صعوبات التعلم

تشير الأسهم إلى دلالة المسارات الموضحة في النموذج، وقد كانت قيم "ت"، المقابلة لمعاملات المسار الموضحة فوق المسارات، دالة حيث أنها جميعًا لم تقع في الفترة [-١،٩٦ ، ١،٩٦].

- وبفحص شروط حسن المطابقة، وجد أن قيمة كا٢ كشرط من شروط حسن المطابقة =٢٢،٥، -بدرجات حرية =٦-وهي دالة عند ٠،٠١، وهذا قد يرجع إلى عدم اعتدالية توزيع بيانات بعض المتغيرات. وفي ذلك يقول عزت عبدالحميد (٢٠٠٨)،"إن مؤشر كا٢ حساس جدا للبعد عن الاعتدالية للمتغيرات المقاسة الداخلة في بناء النموذج، حيث الانحراف عن الاعتدالية يزيد من قيمة كا٢ وهذا يقود إلى رفض غير صحيح للنماذج المحددة تحديدا حقيقيا في ضوء أطر نظرية

وبالتالي تكون قيمته معبرة عن مطابقة النموذج إذا توفر شرط الاعتدالية، لأن مؤشر كا٢ يتميز بعدم المناعة لاختلال شرط الاعتدالية..." (عزت عبدالحميد، ٢٠٠٨: ٣٦٢)، لذلك اعتمد الباحث على شروط حسن المطابقة البديلة عن كا٢، وكانت على النحو التالي:

جذر متوسط مربع البواقي (RMR)=٠،٠٥، وهو قريب من الصفر.

جذر متوسط مربع البواقي المعياري (SRMR)=٠،٠٥، وهو قريب من الصفر.

دليل حسن المطابقة (GFI)= ٠،٩٢، وهو قريب من الواحد الصحيح.

دليل حسن المطابقة المصحح (AGFI)= ٠،٧٢، وهو قريب من الواحد الصحيح.

دليل المطابقة الطبيعي (NFI)=٠،٩٦

دليل المطابقة غير الطبيعي (NNFI)=٠،٩٢

دليل المطابقة المقارن (CFI)=٠،٩٧

دليل المطابقة التزايدي (IFI)=٠،٩٧

دليل المطابقة النسبي (RFI) =٠،٨٩

وبالتالي اطمأن المترجمان إلى قرب النموذج –بدرجة مقبولة- من مجتمع العينة.

وقد اكتفت الباحثة بما قام المترجمان من اختبار للخصائص السيكومترية للقائمة، كما اقتصرت فقط على ثلاث صعوبات (القراءة والكتابة والحساب).

سادسًا: الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس.

واستخدمت الباحثة لاختبار صحة الفروض الأساليب الآتية:

١- الإحصاء الوصفي (التكرارات– والمتوسط الحسابي).

٢- تحليل التباين البسيط.

٣- اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات لتحديد اتجاه الفروق.

نتائج البحث وتفسيره:

أولًا: نتائج اختبار صحة الفرض الأول

والذي ينص على: "التأثير الاجتماعي هو النمط السائد لدى طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة التكرارات وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٥) تكرار أنماط الشخصية لدي عينة البحث (أعلي صفة)

الصفات	التكرارات في المقياس				
	١	٢	٣	٤	٥
١	-	١٤	٢٨	٦٢	١٠
٢	٨	-	١٤	٦٢	٣٠
٣	٢٨	٤٤	-	-	٤٢
٤	١٩	١	٤٩	٤١	٤
٥	٨	٢٠	٦٣	-	٢٣
٦	٣٣	٦٠	١٦	٥	-
٧	١	١٢	٦٣	١	٣٧
٨	٣	٢٣	٦٢	٢٨	-
٩	١٣	-	١	٣٠	٧٠
١٠	٢٦	٨	٥٢	-	٢٨
١١	٥٦	-	٢٦	١٥	١٧
١٢	٢	٥٧	-	٣٨	١٧
١٣	٤	٦٦	٢٦	-	١٨
١٤	١٧	٤	٥٣	٤٠	-
١٥	٢٠	٣	٢٤	٥٧	-
١٦	-	٢١	٥٢	٢٩	١٢
١٧	٣٧	٢٢	٢٠	-	٣٥
١٨	٣٧	-	-	٥٠	٢٧
١٩	٨	٦٢	٣٥	-	٨
٢٠	٧	١٩	٥١	٣٧	-
٢١	١٧	٧	٧٨	٢	١٠
٢٢	١١	-	٧٠	٢٨	٥
٢٣	-	٢٩	٦٥	١	١٩
٢٤	٢٠	٣٣	-	٢٥	٣٦
المجموع	٣٧٥	٥٠٥	٨٤٨	٥٥١	٤٤٨

جدول (٦) تكرار أنماط الشخصية لدي عينة البحث (أقل صفة)

الصفات	التكرارات في المقياس				
	١	٢	٣	٤	٥

الصفات	التكرارات في المقياس				
	١	٢	٣	٤	٥
١	٦٥	٣٢	١٢	٥	-
٢	٥٨	١٠	٢٨	-	١٨
٣	-	٢٠	٣٣	٣٢	٢٨
٤	٢١	٣٤	١٤	٤٥	-
٥	٤٩	-	١٤	٢٢	٢٩
٦	٣٧	٢٠	١٤	-	٤٣
٧	٦٦	١٦	-	٢٥	٧
٨	١٦	٣٥	١٧	٤٥	١
٩	٣٤	١٤	٢١	٤٤	١
١٠	٢١	-	٢١	٢٢	٥٠
١١	١٣	٣٢	١	٥٨	١٠
١٢	٦٥	١٨	٢٠	١	١٠
١٣	٦٧	-	-	١٢	٣٥
١٤	٤٠	٤٩	-	١٩	٥
١٥	٢١	٧٢	٩	-	١٢
١٦	٥٣	٤٣	٨	-	١٠
١٧	١٧	-	٣١	٢٠	٤٦
١٨	٢٨	٣٣	٢٨	-	٢٤
١٩	٤٥	١٦	-	٤٨	٥
٢٠	-	٨	١٧	١	٨٨
٢١	٣٩	٤٣	٥	٢٧	-
٢٢	٦٣	١٩	٢	٣٠	-
٢٣	٤٥	-	٢٣	٣٠	١٦
٢٤	-	١٩	٢١	-	٧٤
المجموع	٨٦٣	٥٣٣	٣٣٩	٤٨٦	٥١٢

جدول (٧) تكرارات الصفات لتحديد أعلى وأقل صفة

	١	٢	٣	٤	٥
أعلي صفة	٣٧٥	٥٠٥	٨٤٨	٥٥١	٤٤٨
	D	I	S	C	
	١	٢	٣	٤	٥

أقل صفة	٨٦٣	٥٣٣	٣٣٩	٤٨٦	٥١٢

يتضح من الجدول السابق أن أكثر أنماط الشخصية سيادةً لدى الطالبات هي نمط الشخصية (S) وهي تعني أن الشخصية السائدة هي الشخصية الثابتة المتزنة، وهذا يشير إلى عدم تحقق صحة الفرض الأول والذي أشار إلى أن الشخصية ذات التأثير الاجتماعي (I)، هو النمط السائد لدى طالبات عينة البحث. وقد يرجع ذلك إلى البيئة الدينية والاجتماعية التي تعيش فيها الطالبة السعودية، من حيث الالتزام الديني، واحترام العادات والتقاليد ، مما يجعلهن يحاولن ألا يكن لافتات للأنظار – يشعرن بالأسى إذا تسببن بالأذى – يعتمدن على الآخرين للقيام بالعمل – يحافظن على قنوات الاتصال مفتوحة – يحببن بذل الهدايا والاعتناء بالآخرين – حساسات نحو ما يقوله أو يفعله الآخرون – حنونات ويضحين من أجل أسرهن. على عكس ذلك، النمط "I" وهو يعنى التأثير "الاجتماعية"؛ ويتصف سلوكيات هذا النمط بما يلي: يستطيعون ايجاد مبررات لأخطائهم – يصنعون خططًا جديدة ومثيرة – يجيدون اقناع الآخرين ويخلقون جوًا غير رسمي – متفائلون ويحبون المفاجأت – يصافحون بحيوية ويتحدثون بحرية – لا يخجلون من الفوضى ويحبون جمع التذكارات.

ثانيًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني

والذي ينص على: "توجد درجة متوسطة لإدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل". ولاختبار صحة هذا الفرض قامت الباحثة بتحديد مستويات الاستجابات على المقياس وكانت النتائج على النحو التالي:

المدي = أكبر درجة – أقل درجة

المدي = ٣ – ٠ = ٣

طول الفئة = المدي / عدد الفئات

طول الفئة = ٣ / ٣ = ١

المستوى الضعيف = (صفر – أقل من ١)

المستوي المتوسط = (١ – أقل من ٢)

المستوي المرتفع = (٢ – ٣)

وتم حساب المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس إدراك معاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل

الأبعاد	المتوسط الحسابي	مستويات إدراك الطالبات
البعد الأول (المناخ)	٢،٥٤	مرتفع
البعد الثاني (رد فعل المعلم واتجاهاته داخل حجرة الدراسة)	٢،٧٩	مرتفع
البعد الثالث (التشجيع)	٢،٨٧	مرتفع

يتضح من الجدول السابق أن مستوي إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل كان مرتفع، وهذا يشير إلى عدم تحقق صحة الفرض الثاني والذي أشار إلى أنه توجد درجة متوسطة لإدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل. وقد يرجع ذلك إلى إدراك الطالبة التي لديها صعوبة التعلم لذاتها، وفقدانها لبعض الثقة في قدراتها، مما يشعرها أن المعلمة تتعامل مع الطالبات مرتفعات التحصيل بشكل مخالف للتعامل معها، ومن هنا فقدرة المعلمة على زيادة ثقة الطالبة بنفسها، ومحاولة إظهار قدراتها، يكون له أثر كبير في إعادة الطالبة لثقتها بذاتها ومحاولة تحسين مستواها العلمي.

ثالثًا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث

والذي ينص على: "يختلف إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل باختلاف نمط الشخصية". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين البسيط وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٩) نتائج تحليل التباين للفروق في إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل في ضوء نمط الشخصية

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوي الدلالة
المناخ	بين المجموعات	٢١٩،١٦٩	٣	٧٣،٠٥٦	٣،٤٧٢	دالة عند ٠،٠٥
	داخل المجموعات	٢٣١٤،٢٧	١١٠	٢١،٠٣٩		

رد فعل المعلم واتجاهاته داخل حجرة الدراسة	بين المجموعات	٥٠،٨٤٩	٣	١٦،٩٥٠	٠،٨٣٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢٤٧،٥١١	١١٠	٢٠،٤٣٢		
التشجيع	بين المجموعات	٣٤١،٩٦٥	٣	١١٣،٩٨٨	٦،٠٨٦	دالة عند ٠،٠١
	داخل المجموعات	٢٠٦٠،١٠٥	١١٠	١٨،٧٢٨		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق في البعد الأول والثالث من إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل ويرجع ذلك إلى اختلاف نمط الشخصية، ولتحديد اتجاه الفروق استخدمت الباحثة طريقة (LSD)

جدول (١٠) المقارنات المتعددة بين المتوسطات لطريقة (LSD) لتحديد اتجاه الفروق

المتغيرات التابعة	نمط الشخصية (I)	نمط الشخصية (J)	فرق المتوسط	مستوي الدلالة
المناخ	D (القيادية)	I(الاجتماعية)	٠،١٥	غير دالة
		S (المتزنة)	-٣،٢٨	غير دالة
		C (التحليلية)	-٣،٥٢	غير دالة
	I(الاجتماعية)	D (القيادية)	٠،١٥	غير دالة
		S (المتزنة)	-٣،١٣	دالة عند ٠،٠٠١
		C (التحليلية)	-٣،٣٧	دالة عند ٠،٠٠٥
	S (المتزنة)	D (القيادية)	٣،٢٨	غير دالة
		I (الاجتماعية)	٣،١٣	دالة عند ٠،٠٠١
		C (التحليلية)	-٠،٢٤	غير دالة
	C (التحليلية)	D (القيادية)	٣،٥٢	غير دالة
		I	٣،٣٧	دالة عند

المتغيرات التابعة	نمط الشخصية (I)	نمط الشخصية (J)	فرق المتوسط	مستوي الدلالة
		(الاجتماعية)		٠،٠٠٥
		S (المتزنة)	٠،٢٤	غير دالة
رد فعل المعلم واتجاهاته داخل حجرة الدراسة	D (القيادية)	I (الاجتماعية)	١،٣٢	غير دالة
		S (المتزنة)	-٠،٣٧	غير دالة
		C (التحليلية)	-٠،٤٥	غير دالة
	I (الاجتماعية)	D (القيادية)	-١،٣٢	غير دالة
		S (المتزنة)	-١،٦٨	غير دالة
		C (التحليلية)	-١،٧٧	غير دالة
	S (المتزنة)	D (القيادية)	٠،٣٧	غير دالة
		I (الاجتماعية)	١،٦٨	غير دالة
		C (التحليلية)	-٠،٠٨	غير دالة
	C (التحليلية)	D (القيادية)	٠،٤٥	غير دالة
		I (الاجتماعية)	١،٧٧	غير دالة
		S (المتزنة)	٠،٠٨	غير دالة
التشجيع	D (القيادية)	I (الاجتماعية)	١،٠٨	غير دالة
		S (المتزنة)	-٢،٨٦	غير دالة
		C (التحليلية)	-٣،٨١	غير دالة
	I (الاجتماعية)	D (القيادية)	-١،٠٨	غير دالة
		S (المتزنة)	-٣،٩٣	دالة عند ٠،٠٠١
		C (التحليلية)	-٤،٨٨	دالة عند ٠،٠٠١
	S (المتزنة)	D (القيادية)	٢،٨٦	غير دالة
		I (الاجتماعية)	٣،٩٣	دالة عند ٠،٠٠١
		C (التحليلية)	-٠،٩٥	غير دالة

المتغيرات التابعة	نمط الشخصية (I)	نمط الشخصية (J)	فرق المتوسط	مستوي الدلالة
	C (التحليلية)	D (القيادية)	٣،٨١	غير دالة
		I (الاجتماعية)	٤،٨٨	دالة عند ٠،٠٠١
		S (المتزنة)	٠،٩٥	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن اتجاه الفروق كانت:

أولًا: في بعد المناخ:

(١) توجد فروق بين نمط الشخصية الاجتماعية والمتزنة لصالح نمط الشخصية المتزنة.

(٢) توجد فروق بين نمط الشخصية الاجتماعية والتحليلية لصالح نمط الشخصية التحليلية.

ثانيًا: في بعد التشجيع:

(١) توجد فروق بين نمط الشخصية الاجتماعية والمتزنة لصالح نمط الشخصية المتزنة.

(٢) توجد فروق بين نمط الشخصية الاجتماعية والتحليلية لصالح نمط الشخصية التحليلية.

ويمكن تفسير ذلك بأن الطالبة ذات نمط الشخصية المتزنة، ترى أن المناخ الذي تهيئة المعلمة في حجرة الدراسة يكون لصالح مرتفعات التحصيل، كما أن مرتفعات التحصيل يتلقين تشجيعا أكثر من باقي الطالبات، ومن هنا فمحور تحقيق التكافؤ في المعاملة وبالتالي الانعكاس على تحسين مستوى الأداء للطالبات ذوات صعوبات التعلم، يكمن في قدرة المعلمة على تهيئة مناخ إيجابي لجميع الطالبات، والتشجيع اللفظي المعنوي والمادي أيضا لكل الطالبات، فهذا أجدر أن يقلل من آثار صعوبة التعلم لدي بعض الطالبات.

رابعًا نتائج اختبار صحة الفرض الرابع والذي ينص علي:

يختلف إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لمعاملة المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل نوع الصعوبة

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة تحليل التباين البسيط وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين للفروق في إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل في ضوء نوع الصعوبة

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف	مستوي الدلالة
المناخ	بين المجموعات	٠،٠١٢	٢	٠،٠٠٦	٠،٠٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢،٤٦	١٠٩	٠،١١٤		
رد فعل المعلم واتجاهاته داخل حجرة الدراسة	بين المجموعات	٠،١٦٥	٢	٠،٠٨٣	٠،٥٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥،٧٤٩	١٠٩	٠،١٤٤		
التشجيع	بين المجموعات	٠،٠٧٤	٢	٠،٠٣٧	٠،١٦٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣،٩٢٥	١٠ ٩	٠، ٢١٩		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق في إدراك طالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية لسلوك المعلم للطالبات مرتفعات التحصيل يرجع إلى نوع الصعوبة، وهذا يعني أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم مهما يكن نوع الصعوبة إلا أنهم جميعًا ينظرون في نفس الاتجاه لسلوك المعلم أثناء تعامله مع الطالبات مرتفعات التحصيل، حيث أن تحصيلهن جميعًا هو تحصيل منخفض. وتتكامل نتائج هذا الفرض مع نتائج الفروض السابقة، والإشارة إلى أن سلوك المعلم وأسلوب المعاملة داخل حجرة الدراسة كفيلية بالقضاء على الفوارق في أداء طالبات الدمج مع أداء زميلاتهن.

المراجع

ابريعم، سامية؛ قارة، جهاد (٢٠١٦). أنماط الشخصية وعلاقتها بأنواع القيادة لدي مدراء المستشفيات "دراسة ميدانية في كل من ولاية أم البواقي وقسنطينة"، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المجلد٢، العدد٤، ص ص ٢٤١-٢٥٨.

أبكر، غسان محمد (١٤٣٧). أنماط الشخصية في ضوء نموذج مارستون وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدي المرشدين الطلابيين بجزيرة فرسان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية-جامعة الملك خالد.

أبو السل، محمد شحاده (٢٠١٤). أنماط الشخصية لدي طلبة جامعة دمشق وفق مقياس ريسو – هيدسن (الإنيغرام)، مجلة جامعة دمشق، المجلد٣٠، العدد الأول.

أحمد، سهير كامل (٢٠٠٧). سيكولوجية الشخصية، ط٢، الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أحمد، محسن محمد (٢٠٠٩). مقدمة في التربية الخاصة، ط١، المملكة العربية السعودية. الدمام. مكتبة المتنبي.

الترتوري، محمد والقضاه، محمد (٢٠٠٦). المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

حافظ، نبيل عبد الفتاح (٢٠٠٠). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي. ط٢. القاهرة. مكتبة زهراء الشرق.

حمام، فادية كامل (١٩٩٣). القلق لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة المصرية وعلاقته بسمات الشخصية وبعض المتغيرات الأخرى، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، القاهرة.

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

الزيات، فتحي مصطفي (٢٠٠٢). المتفوقون عقليًا ذوو صعوبات التعلم، قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة. دار النشر للجامعات.

سالم، محمود عوض الله. الشحات، مجدي محمد. عاشور، أحمد حسن (٢٠٠٣). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.

سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام (١٩٩٣). إدراك الطلاب لمرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية – جامعة الزقازيق.

سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام (٢٠١١). مقاييس في علم النفس، ج١، خميس مشيط: مكتبة كوشان.

شاهر، علياء على (٢٠٠٧). الأمن النفسي وعلاقته ببعض أبعاد الشخصية لدى طالبات كلية التربية للبنات بأبها، رسالة ماجستير، كلية التربية للبنات بأبها، جامعة الملك خالد.

الشدادي، محمد بن طليحان ؛ السميري، ياسر بن عايد (٢٠١٣). صعوبات التعلم المفاهيم والتشخيص وطرق التدريس. ط١. المملكة العربية السعودية. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

الشواشرة، عمر مصطفى؛ الدقس، مي كامل (٢٠١٤). أنماط الشخصية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية المنتشرة لدي عينة من المجتمع السعودي، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٣٤ (٢)، ١٠١-١٤٠.

طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٩). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠١٥). أسس علم النفس، ط٤ منقحة، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع.

عبيد، ماجدة السيد (٢٠١٣). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. ط٢. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

علي، محمد محمود محمد (١٩٩٦). علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، ط٢، جدة: دار الشرق.

عواد، أحمد (٢٠٠٩). صعوبات التعلم. ط١. الأردن. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

غنيم، سيد (١٩٧٨). سيكولوجية الشخصية، القاهرة: دار النهضة العربية.

غنيمة، عبد الفتاح مصطفى (١٩٩٤). حاجات الطفل للنفس والبدن، ط٢، القاهرة: دار الكتب.

كامل، محمد علي (١٩٩٦). سيكولوجية الفئات الخاصة. القاهرة. مكتبة النهضة المصرية.

الكحيمى، وجدان عبد العزيز؛ حمام، فادية كامل؛ سيد، على أحمد (٢٠٠٧)، الصحة النفسية للطفل والمراهق، ط٢، الرياض: مكتبة الرشد.

مقداد، محمد ؛ عبدالله، كامل عبدالله (٢٠١٤). أنماط الشخصية وعلاقتها بالميول المهنية لدي طلبة المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد١٤.

الميلادي، عبد المنعم (٢٠٠٦). الشخصية وسماتها، ط٢، مجلد١، القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع.

Assor, A., & Connell, J. P. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), Student perceptions

in the classroom (pp. 25 - 47). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Babad, E. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers. Journal of Educational Psychology, 82, 683-690.

Babad, E. (1993). Teachers' differential behavior. Educational Psychology Review, 5, 347-376.

Babad, E. (1995). The "teacher's pet" phenomenon, teachers' differential behavior, and students' morale. Journal of Educational Psychology, 87, 361-374.

Babad, E. (1998). Preferential affect: The crux of the teacher expectancy issue. In J. Brophy (Ed.), Advances in research on teaching: Expectations in the Classroom (Vol. 7, pp. 183-214). Greenwich, CT: JAI Press.

Babad, E. Y., Inbar, J., & Rosenthal, R. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. Journal of Educational Psychology, 74, 459-474.

Babad, E., & Taylor, P. B. (1992). Transparency of teacher expectancies across language, cultural boundaries. Journal of Educational Research, 86, 120-125.

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1987). Nonverbal and verbal behavior of preschool, remedial, and elementary school teachers. American Educational Research Journal, 24, 405-415.

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1989). Nonverbal communication and leakage in the behavior of biased and unbiased teachers. Journal of Personality and Social Psychology, 56, 89-94.

Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. American Educational Research Journal, 28, 211-234.

Brattesani, K. A., Weinstein, R. S., & Marshall, H. H. (1984). Student perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectation effects. Journal of Educational Psychology, 76, 236-247.

Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of educational psychology, 75, 631-661.

Brophy, J. E. (1985). Teacher-student interaction. In J. B. Dusek (Ed.), Teacher expectancies (pp. 303 - 328). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Brophy, J., & Good, T.(1974).Teacher-student relationships: Causes and consequences. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Cooper, H., & Good, T. (1983). Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process. New York: Longman.

Dolando, G.R. & Heleen, J. (2002). Is there a Retire early Personality type www.in – themood.com examination In undergraduate medical educaton. P.12-14.

Dusek, J., & Joseph, G. (1985). The bases of teacher expectancies. In. J. Dusek (Ed.), Teacher expectancies. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eccles, J., & Wigfield, A. (1985). Teacher expectations and student motivation. In J. B. Dusek (Ed.), Teacher expectancies (pp. 185-226). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Egan, O., & Archer, P. (1985). The accuracy of teachers' ratings of ability: A regression model. American Educational Research Journal, 22, 25-34.

Gill, S., & Reynolds, A. J. (1999). Educational expectations and school achievement of urban African American children. Journal of School Psychology, 37, 403-424.

Good, T., & Brophy, J. (1987). Looking in classrooms (4th ed.). New York: Harper & Row.

Good, T. & Brophy, J. (2003). Looking in classrooms (9th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Hay, I., Ashman, A. F., & Van Kraayenoord, C. E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self-concept. Psychology in the Schools, 35, 391-400.

Hoge, R., & Butcher, R. (1984). Analysis of teacher judgments of pupil achievement level. Journal of Educational Psychology, 76, 777-781.

http://expertisegrp.blogspot.com/p/blog-page_16.html.
http://www.mcrel.org/products/noteworthy/noteworthy/loycec.asp.
Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. In J. E. Brophy (Ed.), Advances in research on teaching: Expectations in the classroom (Vol. 7, pp. 1-48). Greenwich, Connecticut: JAI Press.
Kovacs, J. (2012). Teacher Treatment of Student Varies Across High Schools, Students. https:// www.blog.ctnews.com
Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2000) Classroom and grade level differences in the stability of teacher expectations and perceived differential treatment. Learning Environments Research, 3, 1-34.
Kuklinski, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. Child Development, 72, 1554-1578.
Kuklinski, M. R.; & Weinstein, R. S. (2000). Classroom and Grade Level differences in the Stability of Teacher Expectations and Perceived differential Teacher Treatment. Learning Environments Research 3, 1-34.
Lynch, J. (2002). Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender. Journal of Research in Reading, 25, 54-67.
Marshall, H., & Weinstein, R. (1984, April). Classrooms where students perceive high and low amounts of differential teacher treatment. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
Mitman, A. (1985). Teachers' differential behavior toward higher and lower achieving students and its relation to selected teacher characteristics. Journal of Educational Psychology, 77, 149-161.
Monk, M. (1983). Teacher expectations? Pupil responses to teacher mediated classroom climate. British Educational Research Journal, 9, 153-166.
Monteiro, S.; Almeida, L. S. & Vasconcelos, R. M (2012). The role of teachers at university: what do high achiever

Students look for?. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 12(2), pp. 65-77.

Pedulla, J., Airasian, P., & Madaus, G. (1980). Do teacher ratings and standardized test results of students yield the same information? American Educational Research Journal, 17, 303-307.

Pellegrini, A. D., & Blatchford, P. (2000). The child at school: Interactions with peers and teachers. London: Arnold.

Rubie-Davies, C. M. (2014). Teacher expectations and student self-perceptions: Exploring relationships, doctoral dissertation by the author completed at the University of Auckland, New Zealand.

Weinstein, R. S. (1986). The teaching of reading and children's awareness of teacher expectations. In T. Raphael (Ed.), The contexts of school-based literacy. NY: Random House.

Weinstein, R. S. (1989). Perceptions of classroom processes and student motivation: Children's views of self-fulfilling prophecies. In A. R. & A. C. (Eds.), Research on motivation in education (Vol. 3, pp. 187-221). NY: Academic Press.

Weinstein, R. S. (2002). Reaching higher: The power of expectations in schooling Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Weinstein, R. S. 1993. Children's knowledge of differential treatment in school: Implications for motivation. In T. M. Tomlinson (Ed.), Motivating students to learn: Overcoming barriers to high achievement. Berkeley, CA: McCutchan.

Weinstein, R. S., & Middlestadt, S. E. (1979). Student perceptions of teacher interactions with male high and low achievers. Journal of Educational Psychology, 71, 421-431.

Weinstein, R. S., Marshall, H. H., Brattesani, K. A., & Middlestadt, S. E. (1982). Student perceptions of differential teacher treatment in open and traditional classrooms. Journal of Educational Psychology, 74, 678-692.

Weinstein, R., Marshall, H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. Child Development, 58, 1079-1093.