جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: عـلم النفس

الرقم التسلسلي: .....
رقم التسجيل: M. PS/ 02/11

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس
تخصص: تربية علاجية

مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية
-عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في ثانويات ولاية المسيلة-

إعداد الطالب:
فـواز واضـح

تاريخ المناقشة: 2015/04/13
أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

د. مجاهدي الطاهر	أستاذ محاضر"أ"	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
أ.د. بـــرو محـــمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
د. ناصر باي أعمر	أستاذ محاضر"أ"	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	عضوا
د. بن زروال فتيحة	أستاذ محاضر"أ"	جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي	عضوا

السنة الجامعية: 2015/2014

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	المقدمة	أ-ج
	الفصل التمهيدي	01-10
1	مشكلة الدراسة	01
1.1	التساؤل الرئيسي	03
2.1	التساؤلات الفرعية	03
2	فروض الدراسة	03
3	أهداف الدراسة	04
1.3	الأهداف النظرية	04
2.3	الأهداف التطبيقية	05
4	أهمية الدراسة	05
5	المفاهيم الرئيسية للدراسة	05
6	الدراسات السابقة	06-10
	الفصل الأول: مفهوم الذات	12-47
1	**ماهية مفهوم الذات**	13
1.1	مفاهيم عامة حول مفهوم الذات	13
2.1	خصائص مفهوم الذات	19
3.1	أنواع مفهوم الذات	21
2	**محددات مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه**	23
1.2	محددات الذات	23
2.2	العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات	25
3	**المدارس المفسرة لمفهوم الذات**	33
1.3	المدرسة التحليلية	33
2.3	المدرسة الظاهراتية	36
3.3	المدرسة المعرفية	41
4.3	المدرسة السلوكية	42

4	الخصائص المميزة للأشخاص المحققين لذواتهم	45
	الفصل الثاني: التحصيل الدراسي	84-49
1	مفهوم التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه	50
1.1	مفهوم التحصيل الدراسي	50
2.1	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	53
2	الإتجاهات المفسرة للتحصيل الدراسي، شروطه ومبادئه	63
1.2	أهم الإتجاهات المفسرة للتحصيل الدراسي	63
2.2	شروط التحصيل الدراسي	65
3.2	مبادئ التحصيل الدراسي	68
3	أهم مشاكل التحصيل الدراسي والحلول المقترحة	73
1.3	بعض مشاكل التحصيل الدراسي	73
2.3	الحلول المقترحة لمشاكل التحصيل الدراسي	74
.4	قياس التحصيل الدراسي	74
1.4	وسائل قياس التحصيل الدراسي	74
2.4	أهداف قياس التحصيل الدراسي	82
	الفصل الثالث: الإعاقة الحركية	114-86
1	ماهية الإعاقة الحركية	87
1.1	أصل الإعاقة الحركية	87
2.1	تعريف الإعاقة الحركية	88
3.1	المعاق وخصائصه	90
4.1	أنواع الإعاقة الحركية	92
2	أسباب الإعاقة الحركية والعوامل المؤثرة على استجابات المعاقين لإعاقتهم	101
1.2	أسباب الإعاقة الحركية	101
2.2	العوامل المؤثرة على استجابات المعاقين حركيا لإعاقتهم	103
3	المشكلات المترتبة على الإعاقة الحركية واحتياجات المعاقين حركيا	105
1.3	المشكلات المترتبة عن الإعاقة الحركية	105
2.3	احتياجات المعاقين حركيا	110

3.3	المؤسسات ودور الرعاية التعليمية للمعاقين حركيا	111
4.3	تأهيل المعاقين حركيا	111
	الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة في جانبها الميداني	130-116
1	التذكير بفرضيات الدراسة	117
2	الدراسة الإستطلاعية	118
3	الدراسة الأساسية	118
1.3	حدود الدراسة	118
2.3	عينة الدراسة وخصائصها	121
3.3	منهج الدراسة	127
4.3	أساليب ومصادر جمع البيانات والمعلومات	127
5.3	الأساليب الإحصائية المستخدمة	129
	الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير النتائج	162-132
1	عرض النتائج الأولية للدراسة	133
2	تحليل وتفسير اتجاهات أفراد العينة نحو متغيرات الدراسة	136
1.2	تحليل فقرات البعد الأول المتعلق الذات الجسمانية	136
2.2	تحليل فقرات البعد الثاني المتمثل في البعد الأخلاقي	140
3.2	تحليل فقرات البعد الثالث المتعلق بالبعد الأسري	143
4.2	تحليل فقرات البعد الرابع المتعلق بالبعد الإجتماعي	147
5.2	تحليل البعد الخامس المرتبط بالبعد الأكاديمي (المدرسي)	151
3	اختبار الفرضيات الفرعية للدراسة	155
1.3	اختبار الفرضية الفرعية الأولى	156
2.3	اختبار الفرضية الفرعية الثانية	157
3.3	اختبار الفرضية الفرعية الثالثة	158
4.3	اختبار الفرضية الفرعية الرابعة	159
5.3	اختبار الفرضية الرئيسية للدراسة	160
	خلاصة عامة	164
	قائمة المراجع	

فهرس الجداول

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	تعداد تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية المسيلة	120
2	الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة	122
3	إجابات الأفراد عن أسئلة الإستبيان ودلالتها	134
4	نتائج اختبار ثبات وصدق أداة الدراسة	135
5	معاملات الارتباط بين معدل كل بعد والمعدل الكلي للفقرات	136
6	التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الجسماني	137
7	التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الأخلاقي	140
8	التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الأسري	144
9	التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الإجتماعي لمفهوم الذات	147
10	التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الأكاديمي (المدرسي) لمفهوم الذات	151
11	ملخص لنتائج أبعاد المتغير الأول "مفهوم الذات"	154
12	التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض	156
13	نتائج اختبار T واختبار ليفني لتجانس التباين	156
14	نتائج اختبار ANOVA	158
15	نتائج اختبار T لبعد مفهوم الذات الأكاديمي	159
16	نتائج معامل الإرتباط	160
17	نتائج معامل الإرتباط	161

فهرس الاشكال

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
1	تعداد تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية المسيلة	121
2	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	123
3	توزيع أفراد العينة حسب إعادة السنة	124
4	توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي	125
5	توزيع أفراد العينة حسب طبيعة الإعاقة	125
6	توزيع أفراد العينة حسب نسبة الإعاقة	126
7	قيم المتوسط الحسابي لأبعاد مفهوم الذات	155

المقـــدمة

لا شك أن مسألة الإهتمام بالتحصيل الدراسي في الجزائر أصبحت قضية جوهرية، تعد لها البرامج وتنظم الملتقيات والمؤتمرات والندوات، وكل هذا من أجل الرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهذا ما سيؤدي حتما إلى تحسين مستوى جودة مخرجات التعليم بصفة عامة.

وللوصول إلى مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي يجب البحث في مختلف العوامل والمتغيرات التي تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ سواء كانت هذه المتغيرات والعوامل سلبية من أجل تجنبها والحد من آثارها، أو إيجابية من أجل تبنيها واعتمادها وتوفيرها لتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي، وهو مرتبط بصفة كبيرة بمفهوم التعلم، إلا أن مفهوم التعلم يعتبر أكثر شمولا واتساعا من التحصيل الدراسي، فهو يشير إلى كافة تغيرات الأداء الدراسي تحت ظروف الممارسة والتدريب في المدرسة، ويتمثل أيضا في اكتساب المهارات والمعلومات وطرق التفكير ...الخ.

ومن بين أهم المتغيرات المرتبطة بالتحصيل الدراسي نجد مفهوم الذات، والمتمثل في نظرة التلميذ نحو ذاته سواء بطريقة إيجابية أو سلبية، حيث يتأثر أداء الفرد بنظرته لذاته في كل المجالات بما فيها التحصيل الدراسي، وبالتالي فإن مفهوم الذات يعتبر سلاحا ذو حدين، فهو إما يؤثر إيجابا أو سلبا في التحصيل الدراسي حسب حالة مفهوم الذات لدى التلميذ.

ونظرة التلميذ لذاته وشعوره بالنجاح يساعدان التلميذ على كسب الثقة في النفس، حيث ان مفهوم الذات الإيجابي يؤدي إلى إحساس التلميذ بجدارته وكفايته، والتحصيل الدراسي المرتفع مؤشر يشعر التلميذ بالتفوق والنجاح ويعزز ثقته بنفسه، مما يؤدي إلى نظرة إيجابية

للتلميذ نحو ذاته، فالنجاح يشعر التلميذ بالفخر وبقوة إمكانياته وقدراته الخاصة بالنجاح والإنجاز، وهذا التأثير متبادل، والحاجة لتحقيق الذات تأتي في أعلى سلم الحاجات الإنسانية، وفيما يخص المجال التعليمي فهذه الحاجة تتبلور في حاجة التلميذ للحصول على مكانة مرموقة داخل مدرسته أو قسمه، وغالبا ما ترتبط هذه المكانة بالنجاح والتفوق الدراسي، وكسب رضا أعضاء الفريق التربوي وأهل التلميذ، فالتلميذ يشعر بالإرتياح والرضا عن ذاته حين يستشعر رضاهم عن نجاحه وإنجازاته.

ومن بين العوامل التي تؤثر على مفهوم الذات وتحد من رضا التلميذ عن نفسه نجد الإعاقات بمختلف أنواعها وتصنيفاتها، ولعل أهمها الإعاقة الحركية، التي تكون ظاهرة للعيان بشكل مباشر، مؤثرة على شكل الجسم، وما ينجر عنها من اضطرابات نفسية خاصة ضعف الثقة بالنفس، حيث ينظر التلميذ لذاته بعين النقص مقارنة بالآخرين الأسوياء من أقرانه، هذا العامل قد يؤثر في التلميذ وفي نظرته لذاته مما ينعكس على تحصيله الدراسي.

وتختلف حالة الإعاقة الحركية عن غيرها من حالات الإعاقة من حيث سماتها وخصائصها، ومن حيث قدرة المعاقين حركيا على التواصل والتفاعل مع أقرانهم من العاديين، وبالتالي فإن تفاعلهم مع المحيط المدرسي سوف يعرضهم إلى الكثير من المواقف التي تؤثر على تكيفهم وتفاعلهم داخل المناخ المدرسي وخارجه وكذلك مفهومهم لذاتهم.

وتفرض الإعاقة الحركية على التلميذ المعاق حركيا مجموعة من الضغوط النفسية والإجتماعية والتربوية، وتؤثر بشكل مباشر على مدى تكيفه مع ذاته من جهة ومع مجتمعه ومدرسته من جهة ثانية، لذلك ستكون العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية هي موضوع دراستنا هذه، والمعتمدة على

اختبارات وضعت في ضوء أهداف وفرضيات محددة، والتي نرجو أن تسهم إيجابا من خلال وضع نتائج ونصائح علمية تساعد هذه الفئة (التلاميذ المعاقون حركيا) على التكيف مع ذاتها ومع إعاقتها ومناخها المدرسي من أجل نجاح وتفوق دراسي.

واستنادا لما تقدم جاء موضوع دراستنا على النحو التالي:

"**مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية**"

-عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في ثانويات ولاية المسيلة-

الفصل التمهيدي

مشكلة الدراسة

فروض الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

المفاهيم الرئيسية للدراسة

الدراسات السابقة

1.مشكلة الدراسة: يعتبر العنصر البشري أعظم رأس مال بالنسبة لأي دولة تسعى للنمو والتطور، لذلك لابد من الإهتمام بتربيته وتنميته وتطويره بأحسن وجه وأكمل صورة، والشباب هم الدعامة القوية التي يعتمد عليها في تطوير المجتمع وإعادة بنائه في ضوء القيم العليا والأهداف التي وضعها المجتمع لنفسه، ونجد من بين متغيرات الشخصية الهامة "مفهوم الذات" الذي يعتبر متغيرا هاما في تفسير العديد من جوانب السلوك الإنساني، كما يعتبر حجر الزاوية في التكامل والتكيف الشخصي.

ويعتبر مفهوم الذات من أهم الأبعاد في الشخصية الإنسانية التي لها أثر كبير في سلوكيات الفرد، وتصرفاته، فهو الذي يوجه أفعاله في المواقف المختلفة، حيث أن " الذات هي جوهر الشخصية، وأن مفهوم الذات هو حجر الزاوية فيها، ومنظم السلوك لها "،لذلك يعد مفهوم الذات Self-Concept من الموضوعات التي تلقي اهتماماً متزايدا من المشتغلين بالدراسات التربوية والنفسية في الوقت الحالي، حيث تناولته الدراسات العلمية باعتباره أحد نواتج الحياة الاجتماعية، والتعليم، والتوجيه والإرشاد، وهناك عدة عوامل ومتغيرات تؤثر على مفهوم الذات لدى الفرد ، منها : ما هو ذاتي داخلي ، ومنها : ما هو خارجي موضوعي، كما أن لصورة الجسم دور هام في تكوين مفهوم الذات حيث أكدت كثير من الدراسات أن صورة الجسم تؤدي دوراً مهماً في بناء مفاهيم معينة عن الذات ، فالجاذبية الجسمية وصورتها تعتبر أساساً للقبول الاجتماعي لدى الفرد ، حيث تؤثر هذه الصورة في مفهوم ذات الفرد وسلوكه الاجتماعي تأثيراً إيجابياً ، كما يؤدي الجانب النفسي كالشعور بالرضا والثقة بالنفس والدافعية والطموح، والاتجاهات الإيجابية والمشاركة الفعالة والتوافق النفسي دوراً في زيادة مستوى مفهوم الفرد والعكس صحيح، وكذلك بالنسبة للجنس حيث تأكد أن للجنس دوراً هاماً في وجود فروق دالة احصائياً لمستوى مفهوم الذات بين الذكور والإناث، وأوضحت بعض الدراسات أن الذكور أكبر درجة في مستوى مفهوم الذات من الإناث.

ويعتبر التحصيل الدراسي أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب والذي يظهر فيه اثر التفوق الدراسي ويرتبط مفهوم التحصيل بمفهوم التعلم ارتباطا وثيقا إلا أن مفهوم التعلم أكثر شمولا واتساعا فهو يشير إلى كافة التغيرات الأداء تحت ظروف الممارسة والتدريب في المدرسة فهو يتمثل في اكتساب المهارات والمعلومات وطرق التفكير وتتغير الاتجاهات والقيم وتديل أساليب التكيف لدى الفرد ونظرته نحو ذاته وهذا يقودنا إلى أن التحصيل الدراسي قد يؤثر على تكيف الفرد ونظرته نحو ذاته سواء بطريقة سلبية أو إيجابية.

ونظرا لأهمية كل من التحصيل الدراسي ومفهوم الذات في الحياة اليومية للفرد والأسرة والمجتمع عامة والتلميذ خاصة وانطلاقا للعلاقة القائمة بينهما من أساس للنجاح الدراسي والاجتماعي إذا من خلالهما يستطيع التلميذ أن يبني لذاته مستقبلا باهرا على الصعيد المهني والشخصي ارتأينا أن نقوم بتخصيص هذه الدراسة واقتصارها على فئة التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية للتوصل إلى مضمون العلاقة التي تربط بين المتغيرين محل الدراسة لدى هذه الفئة، ذلك لاعتبار أن هذه الفئة تتسم بمفهوم ذات سلبية نوعا ما بسبب تأثير صورة الجسم لكن في الغالب نجد غالبية هذه الفئة تحقق نتائج دراسية مبهرة وبالتالي كان لابد من البحث عن تفسير لهذه الوضعية.

وفي خضم الظروف التي يعيشها ذوي الإعاقة الحركية نتيجة إعاقتهم الظاهرة نجدهم في أمس الحاجة إلى كسب الثقة بالنفس وتنمية مفهومهم عن ذاتهم من أجل المشاركة الإيجابية في المجتمع.

والمعروف في الأبجديات التربوية أن مفهوم الذات يؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث أنه إذا كان مفهوم الذات إيجابيا سوف يؤدي إلى زيادة في التحصيل الدراسي للتلميذ والعكس صحيح، لكن الملاحظ في أرض الواقع وجود فئة المعاقين حركيا وتأثر مفهوم الذات لديها سلبيا بصورة الجسم على وجه الخصوص، إلا أننا

نجدها في أغلب الأحيان تحقق نتائج دراسية أحسن من التلاميذ العاديين، وهو ما نسعى إلى إيجاد تفسيرات له من خلال هذه الدراسة.

ولمعالجة هذه المشكلة نطرح التساؤلات التالية:

1.1.التساؤل الرئيسي:

- هل توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية؟.

2.1.التساؤلات الفرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام ؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث علي مقياس مفهوم الذات العام؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض علي بعد مفهوم الذات الأكاديمي؟.
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المعاقين حركيا؟.

2.فروض الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية.

- نعم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث على مقياس مفهوم الذات العام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض علي بعد مفهوم الذات الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المعاقين حركيا.

3.أهداف الدراسة:

1.3.الأهداف النظرية :

- الإحاطة بالمفاهيم والابعاد النظرية لمفهوم الذات.

- تناول الأبعاد المختلفة لمفهوم الذات.

- التعرض بالتحليل والتفصيل لنظرية الذات.

- الإحاطة العامة بموضوع التحصيل الدراسي ومختلف جوانبه.

- الإحاطة النظرية بموضوع ذوي الإحتياجات الخاصة مع التركيز على فئة الإعاقة الحركية.

2.3.الأهداف التطبيقية:

– محاولة ايجاد العلاقة الجوهرية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

– محاولة اسقاط الدراسة النظرية على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية المسيلة.

– محاولة التوصل إلى حلول واقتراحات لتنمية مفهوم الذات لدى فئة ذوي الغحتياجات الخاصة من أجل زيادة التحصيل الدراسي.

4. أهمية الدراسة:

- يمثل هذا البحث إضافة علمية حول مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.
- يمكن أن تكون هذه الدراسة كدليل موجه لكيفية التعامل مع فئة الإعاقة الحركية من أجل تنمية مفهوم الذات لزيادة التحصيل الدراسي.
- تعتبر هذه الدراسة اسقاط لعلاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي على عينة من ذوي الإعاقة الحركية الذين يتواجدون بأعداد معتبرة في مؤسساتنا التربوية.

5.المفاهيم الرئيسية للدراسة:

1.5. مفهوم الذات : هو عبارة عن " مفهوم الشخص عن نفسه لجميع الأفكار والمعتقدات والمشاعر والاتجاهات والقيم والأحكام والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، وفي ضوء العلاقة مع الآخرين ". **ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على استبيان مفهوم الذات المعتمد في هذه الدراسة.**

2.5.التحصيل الدراسي: يعتبر التحصيل الدراسي احد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ، وهو عبارة عن مدى تحصيل التلميذ للمقررات الدراسية، ويقاس من خلال النتائج المدرسية التي يتحصل عليها بعد إجرائه لإختبارات كتابية في مختلف المواد الدراسية، **ويعبر عن التحصيل الدراسي إجرائيا بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في**

الإختبارات الفصلية الثلاثة، أي المعدل السنوي الذي يتحصل عليه كل فرد من أفراد عينة الدراسة خلال الموسم الدراسي 2014/2013.

3.5.الإعاقة الحركية: حالة عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة المتصلة بعمره وجنسه وخصائصه الإجتماعية والثقافية، وذلك نتيجة الإصابة أو العجز في أداء الوظائف الفيزيولوجية أو الإجتماعية.

والإعاقة الحركية هي الإعاقة الناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب أو العضلات أو العظام والمفاصل، والتي تؤدي إلى فقدان الحركية للجسم نتيجة البتر وإصابات العمود الفقري وضمور العضلات وارتخائها وموتها والروماتيزم.

6.الدراسات السابقة:

***دراسة:** ابراهيم محمد عيسى (2006): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، واستقصاء أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل في مفهوم الذات لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (720) تلميذا وتلميذة، منهم (350) إناث، و(370) ذكور من مدارس أربد بالأردن.

وقد بينت النتائج أن قيم معاملات ارتباط مفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائيا لدى مختلف مجموعات الدراسة، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس في بعدين من أبعاد مفهوم الذات هما بعد الشخصية والبعد الأخلاقي، أما الفروق العئدة لمستوى التحصيل فكانت دالة في خمسة ابعاد هي العلاقات العائلية، الإجتماعية، الشخصية، البعد الأكاديمي، والقلق، فضلا عن الدرجة الكلية المتحققة بالمقياس.

* **دراسة:** سعيد عبد الله دبيس (1993): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة بعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لدى المشلولين، وتكونت عينة الدراسة من (122) فردا من الذكور والإناث المصابين بالشلل من مركز رعاية الأطفال المشلولين ومركز التأهيل بالرياض في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث في دراسته مقياس "تنسي" لمفهوم الذات، وقد كانت النتائج كما يلي:

– توجد فروق بين الذكور والإناث المشلولين في أربعة أبعاد لمفهوم الذات وهي: الذات الجسمية، الشخصية، نقد الذات، والذات السلوكية.

– توجد فروق بين الذكور والإناث المشلولين في بعدين من أبعاد مفهوم الذات وهي: الذات الجسمية والذات الأسرية وفق متغير العمر.

– لا يوجد اختلاف بين الجنسين في أبعاد مفهوم الذات باختلاف زمن حدوث الإعاقة.

– يوجد فرق بين الجنسين في بعد واحد وهو بعد الذات الجسمية من حيث اختلاف درجة الإعاقة (بسيطة، متوسطة، شديدة).

* **دراسة:** عدنان العتوم، محمد المومني (1994): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير أسباب الإعاقة والوضع الإجتماعي في مفهوم الذات للمعوقين حركيا في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من (500) فرد، وطبق الباحث مقياس "بيرس–هاوس" لمفهوم الذات، وكانت نتائج الدراسة على النحو التالي:

– هناك تأثير واضح لأسباب الإعاقة (وراثية أم مكتسبة) في مفهوم الذات لدى المعاقين حركيا.

– هناك فروق في درجات المعاقين حركيا على مقياس مفهوم الذات لصالح ذوي الإعاقة الوراثية.

– هناك تأثير للوضع الإجتماعي على أبعاد القلق والشهرة والشعبية والبعد الحركي لمقياس مفهوم الذات.

***دراسة:** علي الشكعة (1999): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإتجاهات العامة لمفهوم الذات لدى طلبة مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في الضفة الغربية، إضافة إلى التعرف على أثر متغيرات (الجنس، المستوى الدراسي) على ذلك، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (615) طالبا وطالبة، بواقع (372) من طلبة الجامعات و(243) من طلبة الثانوية العامة، وقد استخدم الباحث مقياس "تنسي" لمفهوم الذات، كما استخدم البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل المعلومات، وقد ظهرت نتائج الدراسة فيما يلي:

– أن مفهوم الذات كان إيجابيا لدى طلبة الجامعة والثانوية العامة، لكن بدرجة أفضل لدى طلبة الجامعات، وكانت أفضل الإتجاهات على الذات الإجتماعية لدى الطلبة.

– وجود فروقات دالة إحصائيا في مفهوم الذات تبعا لمتغير الجنس، التخصص والمستوى الدراسي لدى الطلبة، حيث كانت الفروق لصالح الإناث في مفهوم الذات الأسرية والإجتماعية، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مفهوم الذات الجسمية والأخلاقية والشخصية، وبالنسبة لمتغير التخصص كانت الفروق لصالح طلبة الجامعة للكليات العلمية والإنسانية، أما بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي كانت الفروق لصالح طلبة السنة الأولى والسنة الرابعة على أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية.

***دراسة منى الحموي (2010):** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (180) تلميذا وتلميذة، (92) من الإناث، (88) من الذكور، وتمت

المقارنة بين درجات تلاميذ العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي، وقد بينت النتائج مايلي:

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على مقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية عند مستوى الدلالة 0.01.

– عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية لذكور وإناث العينة لصالح الإناث.

7.التعقيب على الدراسات السابقة: على الرغم من التوافق الموجود بين دراستنا هذه والدراسات السابقة في بعض الجوانب سواء من ناحية متغيرات الدراسة أو مجتمع وعينة الدراسة، حيث نجد دراسة ابراهيم محمد عيسى قد توافقت مع دراستنا في كل من متغيري الدراسة وكذلك المرحلة الدراسية (المرحلة الثانوية)، إلا أنها اختلفت مع دراستنا في طبيعة العينة المتمثلة في التلاميذ العاديين وليس ذوي الإعاقة الحركية. كما نجد دراسة سعيد عبد الله دبيس قد اتفقت مع دراستنا في تناولها لمفهوم الذات لدى فئة من ذوي الإعاقة الحركية وهي فئة الأطفال المشلولين، أما الإختلاف فيكمن في المرحلة العمرية، وكذلك المتغير الثاني المتمثل في التحصيل الدراسي وأيضا الفئات من ذوي الإعاقة الحركية من غير المشلولين.

وفي دراسة العتوم والمومني نجد التوافق في تناول أسباب الإعاقة الحركية ومفهوم الذات، أما الإختلاف فيكمن في عدم تناول المتغير الثاني (التحصيل الدراسي)، وأيضا الإختلاف فئة الإعاقة الحركية حيث تناولت دراستهما المعاقين حركيا بصفة عامة وليس تلاميذ المرحلة الثانوية، أما في دراسة علي الشكعة فكان التوافق منحصر فقط على متغير مفهوم الذات ومرحلة

التعليم الثانوي التي تتفق مع مرحلة عينة دراستنا، أما باقي الجوانب فهي غير متوافقة خاصة في جانب غياب المتغير الثاني الذي يعتبر ذو أهمية كبيرة في دراستنا.

وفي الدراسة الأخيرة (دراسة منى الحموي) كان التوافق إلى حد بعيد في دراسة المتغيرين الأساسيين للدراسة (مفهوم الذات والتحصيل الدراسي)، أما الإختلاف فكان في عينة الدراسة وطبيعتها.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه بعد اطلاعنا على مختلف هذه الدراسات وإجراءاتها ونتائجها ارتأينا أن نقوم بدراستنا بشكل مختلف نوعا ما من خلال تناول المتغيرات بشكل مختلف والتركيز على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي خاصة فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، وكذلك تناول الإعاقة الحركية لدى التلاميذ، أما في الشق الميداني فكان تركيز دراستنا على الجوانب الأكاديمية أكثر من مفهوم الذات العام وعلاقته بالتحصيل الدراسي بصفة عامة، وكل هذا كان بهدف التدقيق والتعمق في العلاقة بين المتغيرين لدى فئة التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية.

الفصل الأول

ماهية مفهوم الذات

محددات مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه

المدارس المفسرة لمفهوم الذات

الخصائص المميزة للأشخاص المحققين لذواتهم

تمهيد:

يعتبر مفهوم الذات من بين المفاهيم التي تناولها علماء النفس وإختلفوا فيها، ومن بين الدراسات الأولية في هذا الموضوع دراسة w.james في كتابه «أسس علم النفس» ثم تلت دراسات Rogyers–freud وكثيرون قد بحثوا في تحديد معنى مفهوم الذات.

وقد ذهب أصحاب النظريات النفسية إلى أن الذات هي حجر الزاوية في فهم الشخصية ومساعدة الفرد في حل أغلب مشكلاته الحياتية ودعم تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها، وفي إمكانية التنبؤ بالسلوكات المستقبلية للفرد في مجتمعه وفق المواقف المختلفة.

والفرد في بيئته هو كائن يخضع لخصائص النمو وقوانينه العامة التي تسير إلى الأمام متجهة نحو تحقيق غرض ضمني وهو النضج، ومع استمرار عملية النمو وعقدها والتي تشمل كافة الجوانب التي تشكل بنية الإنسان سواء أكانت جسمية أو عقلية أو وجدانية أو انفعالية أو اجتماعية أو نفسية أو غيرها، حيث أن الفرد يبدأ في تكوين مفهوم حول ذاته (Self –Concept) وتقديرا لذاته إذ يتضمن أفكارا واتجاهات وميول ومدركات حولها، وبالتالي فما هو مفهوم الذات؟ وماهي خصائصه؟ وأنواعه؟ ومختلف العناصر المرتبطة به؟ والتي سوف نتناولها فيما يلي:

- ماهية مفهوم الذات.
- محددات مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه.
- النظريات المفسرة لمفهوم الذات.

1.ماهية مفهوم الذات:

1.1 مفاهيم عامة حول مفهوم الذات:

1.1.1.التعريف بالذات: هناك مجموعة من التعريفات حول الذات من طرف علماء النفس منها:

- سيموندس: الذات هي الأساليب التي يستجيب بها الفرد لنفسه وتتكون من أربعة جوانب:
  - كيف يدرك الشخص نفسه
  - ما يعتقد أنه نفسه
  - كيف يقيم نفسه
  - كيف يحاول من خلال مختلف الانفعالات تعزيز نفسه أو الدفاع عنها. (عواض الحربي، 2003، 13).
- سينج وكومز: يعتقدان أن السلوك كله يتحدد ويتعلق بالمجال الظاهر في الكائن القائم بالسلوك. (عواض الحربي، 2003، 12).

ويتكون المجال الظاهري من مجموعة من الخبرات التي يعانيها الشخص في لحظة الفعل وتتمايز الذات الظاهرية من المجال الظاهري وتشمل على أجزاء المجال الظاهري الذي يخبره المرء كجزء أو سمة مميزة لنفسه. (منى الحموي، 2010، 177).

- لندهولم: ميز بين الذات الذاتية والذات الموضوعية، فالذات الذاتية تتكون من الرموز التي يعي الفرد نفسه من خلالها والذات الموضوعية تتكون من الرموز التي يصف الآخرون الشخص من خلالها. (مهند عبد العلي، 2003، 31)

- وليام جيمس: الذات هي المجموع الكلي لكل ما يستطيع الإنسان أن يدعي أن له جسده، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية، أسرته، أصدقائه. (عواض الحربي، 2003، 14).

ومكونات الذات هي الذات المادية وتتكون من ممتلكاته المادية، والذات الاجتماعية تتكون من كيف ينظر زملاءه إليه، والذات الروحية وتتكون من ممتلكاته النفسية ونزعاته وميوله. (علي الشكعة، 1999، 18).

2.1.1.تعريف مفهوم الذات وتقدير الذات:

"إن مفهوم الذات هو مجموعة متكونة من الشعور والعمليات التأملية التي يستدل عنها بواسطة سلوك ملحوظ أو ظاهر" (بهلول، 1981،18). عن طريق هذا التعريف يمكن أن يكون مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قراراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث يصبح قوة موجهة لسلوكه.

أ- مفهوم الذات: يختلف مفهوم هذا الأخير من باحث إلى آخر، ويعتبر مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في دراسة الشخصية والتوافق، ويرى "روجرز" " أن مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، فهو ذلك الكل التصوري المنظم والمتناسب المكون من ادراكات الفرد لخصائص ذاته وعلاقته مع الآخرين والمظاهر المختلفة للحياة مع القيم المرتبطة بهذه الادراكات فهو المسؤول الأوحد عن القلق عند الفرد." (آذار عباس عبد اللطيف، 2001، 26).

كما أن مفهوم الذات كموضوع مركزي في بنية الفرد الإدراكية يعد مركبا ظواهراتيا (Phenomenological) يرتبط بادراك الفرد لذاته كما يراها هو في الواقع لا كما يراها الآخرون.

- وبالنسبة لـ "C.Rogers": "فيرى أن مفهوم الذات هو فكرة الفرد كما هو في علاقته ببيئته، وهذا المفهوم هو الذي يحدد سلوكه وتحديد هذه الذات الظاهرية بالنسبة للفرد حقيقة وهو يرى بأن مفاهيم الذات معقدة ومتغيرة إذ يمكن لها أن تتغير نتيجة للتعلم والنضج وهي تحدد كيف يستجيب الفرد للمواقف المختلفة وكيف يتعامل معها".(مهند عبد العلي، 2003، 34).
- وعرفه السيد خير الله على أنه " تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله وكذلك قدراته ووسائله وإتجاهاته وشعوره حيث يبلغ كل ذلك الذروة ويصبح قوة موجهة لسلوكه".(سيد خير الله، 1973،21).
- كما عرفه جلال الشرقاوي:" إن مفهوم الذات هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه بإعتباره كائنا بيولوجيا إجتماعيا أي مصدرا للتأثير والتأثر بالنسبة للآخرين" (مهند عبد العلي، 2003، 31).
- وعرف الأشول مفهوم الذات بأنه الطريقة التي يدرك الفرد بها نفسه. (عواض الحربي، 2003، 12).
- وذهب سوبر و آخرون (1993) إلى أن مفهوم الذات تصور كلي متناغم يتشكل من ادراكات وخصائص الفرد وعلاقاته مع الآخرين في مختلف جوانب الحياة والقيم المحددة لهذه الادراكات ويعني بذلك عملية متغير ومرنة .... وبصفة عامة وتعتبر خبرات الذات المادة الخام التي يتشكل منها مفهوم الذات، والذات الواقعية التي يأمل الفرد التحلي بها. (مهند عبد العلي، 2003، 30).

- كما عرف سذرلاندSutherland (1996) مفهوم الذات بأنه الطريقة التي يرى بها الفرد نفسه. (عواض الحربي، 2003، 14).
- وأشار زهران إلى أن الفرد يحول خبراته التي يمر بها خلال مواقفه الحياتية إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات وفي ضوء المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها على أنه لا علاقة لها ببنية الذات أو يذكرها أو يشوهها (إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات) أو إذا أخبر صراعا بين تقييمه وتقييم الآخرين، فإنه قد يضحي بتقييمه ويذكر أو يشوه خبرته ويغير سلوكه ليطابق إدراك وتقييم الآخرين وهذا الإنكار والتشويه لخبرات الفرد يؤدي إلى القلق واللجوء إلى حيل دفاعية وسوء التوافق النفسي. (زهران، 1997، 70).
- وقد فرق الشناوي (1994) بين مصطلحين الذات ومفهوم الذات بأن كل منهما يمثل جزءا من شخصية الفرد الكلية، فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى الشعوري، وأما مفهوم الذات فانه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا بأنفسنا، ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا عن نوع الشخص الذي نجده في أنفسنا (سليمان، 1998، 6) وأشارت لويس إلى أنه عند دخول الطفل المدرسة الابتدائية أي في فترة الطفولة المتأخرة، والتي تمتد من العام السادس وتستمر حتى العام الثاني عشر من حياة الطفل، نجد أن إحساسه يزداد بصورة ذاته ويزداد إحساسه بذاته الواقعية، وتتميز هذه الفترة بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة وهي بداية الإحساس بنمو الذات وبالذات المنطقية العاقلة، ووظيفة الذات هنا كوظيفة الأنا عند " فرويد" التي تحاول أن تجد حلا ومخرجا للمشكلات التي تخلقها النزعات الغريزية والنزعات المكبوتة (الهو) ثم للواقع أو البيئة الخارجية، ثم الأوامر والنواحي التي تصدر عن الوالدين والمجتمع

والأنا الأعلى، فوظيفة الذات العاقلة تجنب المشكلات والصعوبات. (لويس، 1990،35)

- ويعرف "ولمان " "Wolman" مفهوم الذات بأنه تقييم الفرد لنفسه. (عواض الحربي، 2003، 14).
- ويذكر مصطفى فهمي أن مفهوم الذات هو مجموع ادراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، ويتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتباره مصدر الخبرة والسلوك. (منى الحموي، 2010، 177).
- وذكر "وارن و هنستاب " أن مفهوم الذات يعني تقييم الفرد لخصائصه الشخصية واتجاهاته، ووضعه الاجتماعي. (مهند عبد العلي، 2003، 32).
- وقد فرق كلا من "هاماشاك" "Hamachak" ومحمد محروس الشناوي بين مصطلحي الذات ومفهوم الذات، وأن كلا منهما يمثل جزءا من شخصية الفرد الكلية، فالذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى الشعوري، أما مفهوم الذات فإنه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا بأنفسنا في أي لحظة من الزمن أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبرتنا بأنفسنا ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا عن نوع الشخص الذي نجده في أنفسنا (عبد الرحمان سليمان 1998، 6) وبالتالي يختلف كل شخص عن غيره من حيث الوعي بالذات والأفكار المرتبطة بها.
- بينما عرفه عبد الفتاح (1992) بأنه "كيفية إدراك الطفل لنفسه وهذه الادراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهمين في حياته (عبد النبي، 2000، 23).
- وذهب موسى جبريل إلى أن الذات مفهوم فرضي يشير إلى منظومة معقدة من العمليات الجسدية والنفسية المميزة للفرد. (علي الشكعة، 1999، 19).

ب- تقدير الذات: حيث عرفه "إبراهيم أبو زيد" فقال « عندما نتكلم عن تقدير الذات فإننا نرجع الحكم الشخصي للفرد عن الإستحقاق أو عدم الإستحقاق الذي يتم التعبير عنه في الإتجاهات التي يحملها الفرد تجاه نفسه». (إبراهيم أبو زيد، 1987، 125).

ورأت "E.jacobson،":"إن تقدير الذات هو المفهوم الإنفعالي لقيمة الذات ويرتبط بتوظيف أو استثمار الطاقة السبقية والتهديمية أقل تعديلا أو حيادية لتصورات الذات". (عواض الحربي، 2003، 14).

ونجد "كوبر سميث" « أكد أن تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه الفرد وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتبار لذاته، كذلك يعبر تقدير الذات عن اتجاه القبول أو الرفض ويشير إلى معتقدات الفرد إتجاه نفسه ». (إبراهيم أبوزيد، 1987، 124).

إذا تقدير الذات هو تقدير الفرد لقيمته وأهميته مما يشكل دافعا لتوليد مشاعر الفخر والانجاز واحترام النفس وتجنب الخبرات التي تسبب شعورا بالنقص، وينبغي أن يغرس هذا الشعور في الطفل من طرف البيت والمدرسة، وعندما يكون لدى التلميذ قاعدة قوية من احترام وتقدير الذات ينعكس ذلك على علاقته مع الآخرين فتتولد لديه رغبته في الاستماع لهم وتقبل آرائهم ومشاعرهم وتقدير تميزهم واختلافهم عنه، ومن هنا يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين: (مهند عبد العلي، 2003، 32).

- التقدير الذاتي المكتسب: هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال انجازاته فيحصل الرضى بقدر ما أدى من نجاحات، حيث يبنى التقدير الذاتي على ما يحصله من انجازات.
- التقدير الذاتي الشامل: يعود إلى الحس العام للافتخار بالذات فليس مبنيا أساسا على مهارة محددة أو انجازات معينة، فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم

العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام وحتى وأن أغلق في وجوههم باب الاكتساب والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والانجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: إن الانجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي، بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول: إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والانجاز. (علي الشكعة، 1999، 19).

ولكن يجب الإشارة لدور العلاقات الاجتماعية في اكتساب الثقة بالنفس، فهناك علاقة مباشرة بين التقدير الذاتي والنجاح الاجتماعي وهذا النجاح يشمل الاعتدال في المظهر، والنجاح العلمي والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، إذ يحتاج الشخص إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي لتتكون لديه مشاعر ايجابية حول نفسه، ويرى نفسه ناجحا في عيون الآخرين كما أن تأثير العلاقات الاجتماعية الشخصية تتعدد بدرجة عالية بمقدرة الشخص على التسامح والاحترام والانفتاح الذهني للآخر (McKay, 2000, 45).

2.1 خصائص مفهوم الذات: لمفهوم الذات عدة خصائص تتمثل فيما يلي: (صلاح الدين علام، 2000، 86-87).

1-مفهوم الذات منظم: إن خبرات الفرد تشكل بكل أنواعها مجموعة من المعلومات التي يؤسس عليها الفرد مفهومه لذاته ومن أجل استيعاب هذه الخبرات يقوم الفرد بوضعها في زمر وفئات ذات صيغ أبسط، إنه منظم الفئات التي يتبناها حيث تكون إلى حد ما انعكاسا لثقافته الخاصة فعلى سبيل المثال فقد تدور خبرة الطفل في محور عائلته وأصدقائه ومدرسيه، وهذا يبرر وجود الفئات في أحاديث الأطفال عن أنفسهم لأن هذه الفئات تمثل طريقة تنظيم الخبرات وجعلها ذات معنى.

2-مفهوم الذات متعدد الجوانب: هذه الجوانب تعكس التصنيف الذي يتبناه الفرد أو يشارك فيه العديدون، ونظام التصنيف هذا قد يتضمن مجالات: كالمدرسة والتقبل الاجتماعي، والقابلية الجسمية، والقدرة. (مهند عبد العلي، 2003، 39).

3-مفهوم الذات هرمي: يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات هرما قبته مفهوم الذات العام، ويقسم مفهوم الذات العام إلى مكونين: مفهوم الذات الأكاديمية: الذي يتفرع إلى مجالات وفقا للمواد المدرسية المرتبة، ثم إلى مجالات أضيق ضمن المواد المدرسية ومفهوم الذات غير الأكاديمية: الذي يتفرع إلى مفاهيم اجتماعية ونفسية وجسمية للذات، الذي بدورها تقسم إلى جوانب أكثر تحديدا بطريقة متشابهة لمفهوم الذات الأكاديمية. (منى الحموي، 2010، 177).

4-مفهوم الذات ثابت: إن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، إلا أن هذا المفهوم قد يتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى وذلك تبعا للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد، كما أنه كلما اتجهنا نحو الأسفل في هرم مفهوم الذات وجدنا أن المفهوم يعتمد على الحالة المحددة وبالتالي يصبح أقل ثباتا وعند قاعدة الهرم نجد أن مفهوم الذات يختلف بشكل واضح حسب اختلاف الحالات.

5-مفهوم الذات نمائي: حيث تزداد جوانب مفهوم الذات وضوحا لدى الفرد مع تطوره من مرحلة نهائية إلى أخرى فالأطفال يميزون في بداية حياتهم أنفسهم عن البيئة المحيطة بهم، وهم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها وكلما نما الطفل زادت خبراته ومفاهيمه، ويصبح قادرا على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل إطارا مفاهيميا واحدا. (صلاح الدين علام، 2000، 87).

6-مفهوم الذات تقييمي: أي أنه ذو طبيعة تقييمية، وهذا لا يفيد فقط في أن الفرد يطور وصفه لذاته في موقف معين من المواقف، وإنما يكون كذلك تقييمات لذاته في تلك

المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع الذات المثالية أو يمكنه أن يحدد تقييمات بالإشارة إلى معايير نسبية مثل المقارنة مع الزملاء، إذ تختلف أهمية ودرجة بعد التقييم باختلاف الأفراد والمواقف أيضا.

7-مفهوم الذات متمايز: هذه السمة لمفهوم الذات تدل على أنه متميز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية يفترض أنه يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمادية، أي يمكن تمييز مفهوم الذات عن البناءات الأخرى مثل التحصيل الأكاديمي. (مهند عبد العلي، 2003، 39).

3.1. أنواع مفهوم الذات: هناك نوعين من مفهوم الذات:

1-المفهوم الايجابي للذات: إن مفهوم الذات الايجابي الذي يعبر عن الصحة النفسية والتوافق النفسي كما أشار حامد زهران، ويذكر بأن تقبل الذات يرتبط ارتباطا جوهريا موجبا بتقبل الآخرين وأن تقبل الذات وفهمها يعتبر بعدا رئيسيا في عملية التوافق الشخصي (حامد زهران، 1997، 72).

ورأى " روجرز" أن نمو مفهوم الذات الموجب لدى الطفل يعتمد على تلقي الطفل للتقدير الموجب غير المشروط والذي يعني إظهار التقبل للطفل بغض النظر عن سلوكه، فالآباء الذين يظهرون الحب والتقدير للطفل حتى إذا لم يحصل على درجات عالية في الدراسة فإنهم بذلك يظهرون اعتبارا موجبا غير مشروط وهذا الطفل سينمو لديه مفهوم موجب للذات ويشعر بتقبله لذاته حتى عندما يفعل أشياء مخيبة لآمال الآخرين (Photmik ,1993, 451) والفرد الذي يتمتع بمفهوم موجب لذاته يميل عبر الصورة الذاتية التي يكونها عن نفسه جسميا وعاطفيا واجتماعيا وعقليا وعبر إدراكه السليم لطموحاته وانجازاته وقدراته إلى

أن يسعى لتحقيق أقصى ما تتيحه له تلك الذات من إمكانيات وهذا الشيء لا يتم التوصل إليه بسهولة ويسر (محمد محمود، 1987، 93).

2-المفهوم السلبي للذات: وهذا المفهوم يتضح لدى الفرد من خلال أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة وتعاملاته أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه وتجاه الآخرين، مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو الخروج عن اللياقة في التعامل أو عدم تقدير الذات (سعدية بهادر، 1983، 34).

كما أن مفهوم الذات السلبي يجعل الفرد يعاني من مشاعر عدم الثقة بالنفس ونقص الكفاءة والدونية مما يؤدي بالفرد بأن يكون أقل تكيفا من الناحية النفسية.

ووصف "سميث" أن الأفراد يقدرون أنفسهم سلبيا بأنهم أفراد يفتقدون الثقة بأنفسهم ويخشون دائما التعبير عن الأفكار غير العادية بحيث يميلون إلى الحياة في ظل الجماعات الاجتماعية مستمعين أكثر من كونهم مشاركين ويفضلون العزلة والانسحاب عن المشاركة مما يقلل فرصهم في تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين. (عواض الحربي، 2003، 22).

وذكر "موسى جبريل" (1993) أن الأطفال ذوي المفهوم السالب للذات يتميزون بالإدراك السالب للذات وعدم الرضا عن ذواتهم السلبية وعدم القدرة على تحمل المسؤولية والتشاؤم بالإضافة إلى أنهم يضعون أنفسهم دائما في مواقف لا يستطيعون الانجاز فيها ويلومون أنفسهم أحيانا بسبب إخفاقهم مما يسيء بالصحة النفسية لديهم.

وبناء على ما سبق يتضح أن الذات قد تكون موجبة وقد تكون سالبة فكلما كانت الذات موجبة أدى ذلك بالفرد إلى التوافق النفسي، وكلما كانت الذات سالبة أصبح الفرد عرضة للقلق والاضطراب وبالتالي سوء التوافق النفسي.

2.محددات مفهوم الذات والعوامل المؤثرة فيه:

1.2.محددات مفهوم الذات:

ينمو مفهوم الذات نتيجة التفاعل المستمر مع البيئة الاجتماعية وتدرك الذات من خلال علاقة الفرد الديناميكية بالعالم الخارجي، فإدراك الفرد بما يتوقعه الآخرون منه أمر هام في تحديد مفهومه عن ذاته.

أ- المحددات الأسرية والاجتماعية: إذا كان مفهوم الإنسان عن ذاته مستمدا من سلوك الأشخاص الهامين في حياته فلا بديل أفضل من أن يبدي الوالدان تقبلا ثابتا وواضحا، فالأطفال الذين يشعرون بالحب والتقبل يحملون شعورا ايجابيا نحو الذات ويستمر شعورهم بالجدارة حتى لو تعرضوا لضغوط خارج البيت، أما الأطفال الذين لا يشعرون بتقبل أبويهم لهم فيكونون أكثر عرضة للتأثر بوسائل الآخرين السلبية أو التي تثير القلق للعلاقة بين الإخوة والأخوات أثرها البالغ في تكوين مفهوم الذات عند الطفل والمراهق، فقد يتعلم من خلال تفاعله مع إخوته أنماط من السلوك كالمساعدة أو الصراخ أو الغيرة.....الخ. (مهند عبد العلي، 2003، 38).

وتبدو تأثيرات المحددات الأسرية في مفهوم الذات أكثر وضوحا في مرحلة الانتقال من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة المبكرة إذ غالبا ما يعتمد المراهق في هذه المرحلة إلى تأكيد ذاته بطرق مختلفة كان يعرض والديه أو يكثر الشجار مع إخوته وغالبا ما يكون الوالدان والمتمتعان بمستوى ثقافي جيد ومعرفة بخصائص النمو وبالتالي أكثر قدرة على فهم تصرفات المراهق على أنها امتداد لحاجته إلى الحب والقبول والحصول على المكانة.

ب- المحددات المدرسية: لقد أثبتت البحوث التي أجريت لتعيين محددات مفهوم الذات أن هناك تميزا بين مفهوم الذات الشامل والمدرسي الذي هو الشعور النفسي

فيما يتعلق بالقدرة على انجاز الواجبات المدرسية أو التي تتطلبها المدرسة. (عواض الحربي، 2003، 15).

- المعلمون ومفهوم الذات: إن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على تلاميذهم وما تنطوي عليه من مدح أو ذم، تلعب دورا هاما في تشكيل مفهوم الذات لدى التلاميذ، كما أن لتوقعات المعلمين من تلاميذهم أثرا واضحا في صناعة تصوراتهم عن أنفسهم، وقد تبين أن هناك علاقات ايجابية متبادلة بين الذات والتقييمات المدرجة من قبل المعلمين. (مهند عبد العلي، 2003، 38).
- الرفاق ومفهوم الذات: يحتاج الطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره فهو يبحث عن مجموعة من الرفاق تهيئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار له في الأسرة والمدرسة.

وحين يبدأ المراهق في الابتعاد عن أسرته في أوائل سن المراهقة تصبح في مقدمة رغباته أن يكون مثل أولئك الذين من جنسه وسنه فتجده يميل إلى أن يلبس مثلهم ويتحدث مثلهم. (آذار عباس عبد اللطيف، 2001، 36).

- الدرجات التحصيلية ومفهوم الذات: غالبا ما ينقل المدرسون انطباعاتهم إلى التلاميذ من خلال الدرجات التحصيلية، فالتلميذ الذي يحصل على درجات ضئيلة أو ضعيفة لا يحسن الظن بقدراته وحصول التلميذ مرة تلو الأخرى على درجات قليلة في مادة معينة يمكن أن يؤكد في نفسه أنه عاجز عن فهم هذه المادة. (آذار عبد اللطيف، 2001، 42).

ويمكن لهذا الأمر أن يساعد على تنمية مفهوم سلبي لاعتبار الذات عند التلميذ.

- مستوى الطموح ومفهوم الذات: يختلف التلاميذ اختلافا جليا من حيث مفهوم الذات الذي يرغبون في بلوغه أو يشعرون أنهم قادرون على بلوغه كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف، ويلعب مستوى الطموح دورا هاما في التأثير في مفهوم الذات، فالمراهق الذي لديه مستوى مرتفع وغير واقعي يخابر الفشل مما يؤدي إلى الشعور بالنقص وعدم الكفاية والقلق، أما المراهق الذي يتميز بنظرة واقعية فيما يتعلق بقدراته فانه يكتسب مفهوما ذاتيا قويا، وتزداد قوته مع كل نجاح.

ويصاحب ذلك مفهوم ذاتي أكثر امتيازا وقد ظهر في دراسة أن التطرف في مستوى الطموح ارتفاعا أو انخفاضا يصاحبه انخفاض في المكانة الاجتماعية للفرد كما أظهرت نتائج البحوث التي توصل إليها " ميلر" أن النجاح الدائم يرفع من مستوى طموح الفرد وأن كثرة الفشل تعمل على خفض مستوى طموحه، ان ارتفاع مستوى الطموح يقتضي مجالا مرنا يتيح الحركة والنشاط واثبات امكانيات الانسان مما يدفعه إلى مزيد من الطموح حيث أنه كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الانسان مرنا أمام إشباع حاجات الأفراد كان ذلك دافعا إلى المزيد من حركة الشخص ونشاطه وتقدمه وارتفاع مستوى طموحه. (مهند عبد العلي، 2003، 38).

2.2.العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات: يتكون مفهوم الذات لدى الفرد منذ اللحظات الأولى من حياته، حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه والآخرين المحيطين به وفي هذا الصدد ذكر عادل الأشول (1984) أن الإنسان لا يولد ولديه مفهوم لذاته بل أن هذا المفهوم ينمو ويتطور نتيجة خبراته فالعناصر الجوهرية لتكوين مفهوم الفرد عن ذاته هي نتاج الخبرات المختلفة التي يتعرض لها الفرد. (عواض الحربي، 2003، 17).

وفي هذا السياق تناول كيل Kall(1998) نشأة أصول إدراك الذات لدى الطفل ولتوضيح مراحل نمو مفهوم الذات منذ الشهور الأولى في حياته استخدم " Kall " مدخلا غير مباشر

للتعرف على وعي الطفل يتمثل في قيام الأم بوضع علامة حمراء على أنف الطفل دون أن يدرك الطفل ذلك ثم توضع مرآة أمام وجهه وتوضح هذه التغيرات كما يلي:

- في عمر (09) شهور يبتسم الطفل للوجه الذي يراه في المرآة أو يلوح اتجاهه ولكن هذا السلوك لا يوضح أن الطفل يعني ذاته في المرآة بل هو موضح وكأن الوجه الذي يراه في المرآة باعث سار.
- في عمر (12) شهرا يلمس الطفل العلامة الحمراء في المرآة مما يوضح أنه يلاحظ العلامة على الوجه في المرآة.
- في عمر (15) شهرا يحدث تغيير مهم وواضح حين يرى الطفل العلامة الحمراء في المرآة يتوجه إلى وجهه ويضع يده أو يلوح اتجاه العلامة الحمراء التي على أنفه.

وهذا يعتبر بداية تعرف الطفل على ذاته في المرآة وهذه أدل علامات إدراك الذات.

- في عمر (24) شهرا يفعل الطفل ما سبق بالإضافة إلى أنه عندما يرى العلامة الحمراء في المرآة يدرك أن أنفه الذي في المرآة هو انفه شخصيا ويشير إلى نفسه إما بالاسم أو بالضمير (أنا)، وأحيانا يعرف عمره وجنسه، هذه التغيرات توضح أن الوعي بالذات يتأصل في العام الثاني عند معظم الأطفال وعلى الرغم من استخدام (كيل) مهمة المرآة، إلا أنه لا يريد الاعتماد عليها كلية في التعرف على الوعي بالذات للطفل (عبد النبي، 2000، 85).

ورأت سعدية بهادر (1983) أن نظريات النمو والتعلم الإنساني أجمعت على أن مفهوم الذات يتكون عادة خلال السنوات الست (6) الأولى من حياة الإنسان، من تجميع المعلومات والخبرات الحياتية المختلفة ومن تكوين الاتجاهات الايجابية والسلبية نحو النفس والغير والتي تتحدد نتيجة لها صورة خاصة للإنسان نحو ذاته تبرز فيها أهم ملامحه ومقومات الشخصية.

أيضا ذكر أحمد إسماعيل (1993) أن نظريات الذات انتهت إلى أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة على ضوء محددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه وأن الذات هي نتاج التفاعلات الاجتماعية مع الآخرين. وذهب حامد زهران (1997) إلى أن الفرد يحول خبراته التي يمر بها خلال مواقفه الحياتية إلى رموز يدركها ويقيمها في ضوء مفهوم الذات، وفي ضوء المعايير الاجتماعية أو يتجاهلها (على أنها لا علاقة لها ببنية الذات) أو ينكرها أو يشوهها (إذا كانت غير متطابقة مع بنية الذات) أو إذا وجد صراعا بين تقييمه وتقييم الآخرين وهذا الإنكار والتشويه لخبرات الفرد يؤدي إلى التخلف واللجوء إلى حيل دفاعية وسوء في التوافق النفسي.

ومن خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة تتبلور صورة واضحة للفرد عن ذاته تدريجيا، وتتضح ملامحها للآخرين بازدياد الخبرات اليومية لتظهر أمام الفرد كما لو كانت لوحة شفافة واضحة يدرك من خلال النظر فيها والتطلع إليها بجميع المواقف والأحداث التي تترك تأثيرا ايجابيا أو سلبيا في أعماق نفسه للتصدي لبعضها لإعاقتها عن النفاذ إلى داخل نفسه والسماح بمرور البعض الآخر منها والذي يتفق مع المحيطين به، وبالتالي يتكون مفهوم الفرد عن ذاته (سعدية بهادر، 1983، 37).

وتبعا لنظرية " روجرز " فإن الفرد يقدر كل خبرة في علاقاتها بمفهوم الذات لديه، إن الناس يريدون أن يتصرفوا بطرق تتسق مع صورة ذواتهم وخبراتهم ومشاعرهم وتسبب الخبرات والمشاعر غير المتسقة تهديدا بالنسبة للشخص وقد ينكر الشعور بالاعتراف بها، وكلما زادت مجالات الخبرة التي يتعين على الفرد إنكارها نتيجة لعدم اتساقها مع مفهوم الذات لديه أدى إلى اتساع الهوة بين الذات والواقع، مما يزيد احتمال حدوث القلق فالشخص الذي لا تتسق صورته عن ذاته مع مشاعره الذاتية وخبراته يجب أن يدافع عن نفسه ضد الحقيقة لأن هذه الحقيقة سينتج عنها قلق، وإذا أصبح عدم الاتساق كبيرا جدا فان

الدفاعات يمكن أن تنهار وينتج عن ذلك قلق شديد أو غيره من أشكال الاضطرابات النفسية، وعلى العكس من ذلك فان الشخص حسن التوافق يكون لديه مفهوم ذات متسقة مع أفكاره وخبراته وسلوكه، وتكون الذات لديه مرنة غير متصلبة ويمكن أن تتغير كلما استوعبت خبرات وأفكار جديدة (أحمد عبد الخالق، 1993، 470).

وبذلك يتضح أن مفهوم الذات يتكون لدى الفرد في مراحل حياته المختلفة حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه وعن الآخرين المحيطين به في البيئة وعن البيئة التي يعيش فيها ويمكن أن تتغير كلما تكونت خبرات وأفكار جديدة لدى الفرد.

وعلى ذلك يمكن تحديد بعض العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات:

أ- عوامل ذاتية: وتتمثل في المميزات الجسمية والقدرة العقلية (الذكاء).

- الخصائص الجسمية: ويقصد بها صورة الجسم وما تتضمنه من خصائص من حيث الطول، الوزن، الحجم، الشكل العام، الخلو من الملامح المعيبة في نظر الفرد من خلال المعايير الثقافية، حيث أن الخصائص المعيبة للجسم يمكن أن تخفض من تقدير الفرد لذاته. (اجلال سري، 1982، 70).

وهناك مجموعة من العقبات التي تحول دون اشباع النعاق حركيا لتأكيد ذاته، مما يؤدي إلى اختلال اتزانه الإنفعالي، ومن أهم هذه العقبات النقص الجسمي وعدم فهم المعاق حركيا لذاته، والصراع بين أدوار الذات وغيرها...، وتحد الإعاقة الحركية من وصول المعاق حركيا إلى مستوى مناسب من النمو الإجتماعي والمعرفي والإنفعالي، وإذا حاولنا تتبع وتفحص سمات المعاق حركيا فإننا سنجده يعاني من بعض الأزمات الإنفعالية كالتوتر، الخوف، القلق والإحباط، فالمعاق حركيا يكون حسن التوافق عندما يوسع مفهومه عن الآخرين المحيطين به لكي لا يحيط بنوقعاتهم نحوه فحسب، بل بتحقيق الذات الخاصة به أيضا. (آذار عباس عبد اللطيف، 2001، 40).

ويتأثر مفهوم الفرد عن ذاته بنظرته الخاصة تجاه نفسه وما كونه من اتجاهات سلبية أو ايجابية نحو ذاته الجسمية والمتمثلة في الصورة المرئية والمحددة له والتي تعكس كيانه المدرك للآخرين (سعدية بهادر، 1983، 37).

وقد أشار البعض إلى أهمية صورة الجسم في تكوين مفهوم الذات لدى الفرد، إذ أن العيوب والعاهات الجسدية قد تؤدي إلى تنمية مشاعر النقص وتحول دون تحقيق النمو السوي، فالفرد يتأثر بنظرة الآخرين نحو الإعاقة أكثر من تأثره بالإعاقة نفسها (سعيد دبيس، 1993، 21).

وبذلك يتضح أن صورة الجسم تلعب دورا بالغا في التأثير على مفهوم الذات لدى الطفل عاديا كان أم معاقا ويزداد هذا التأثير لدى الطفل المعاق، حيث أن الطفل المعاق أكثر حساسية وإدراكا لاتجاهات الآخرين نحوه، فالطفل المعاق حركيا دائما يضع نفسه في موضع المقارنة بالطفل العادي الذي يستحوذ على انتباه الآخرين وقد يسمح الشعور بالاختلاف على التأثير بالسلب على مفهوم الذات لديه.

- القدرات العقلية العامة: يؤثر الذكاء على إدراك الفرد ذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه، والفرص المتاحة أمامه والعوائق التي تواجهه (حامد زهران، 1977، 260).

وتتأثر أيضا نظرة الفرد لذاته بما كونه من مفهوم لذاته الأكاديمية وبمدى ما حققه من نجاح أو فشل ومن انطباعات وتفاعلات وردود أفعال تجاه الحياة المدرسية وفي تحصيله الدراسي مما يؤثر في مستوى طموحه وتطلعاته ومستقبله الدراسي ككل (سعدية بهادر، 1983، 38).

وفيما يتعلق بتأثير الذكاء كعامل من العوامل المؤثرة في مفهوم الذات لدى الأطفال، وقد أشارت أدبيات التربية الخاصة إلى أن هناك تضارب حول مدى تأثير الصمم مثلا على القدرات العقلية بصفة عامة فقد أشارت دراسات عديدة إلى أن مستوى ذكاء الأطفال الصم كمجموعة لا يختلف عن مستوى ذكاء الأطفال العاديين (أحمد يونس، مصري منورة، 1991، 120).

في حين أن هناك دراسات أخرى أكدت على أن للإعاقة السمعية تأثير سلبي على القدرات العقلية عامة والذكاء بصفة خاصة (شاكر قنديل، 1995، 02) وأكد " وليام فيتس" (1998) على أهمية الدور الذي تلعبه العوامل الذاتية في مفهوم الذات وأوضح أهمية هذا الدور من خلال عرضه لنظرية العلاج غير الموجه " لريمي" حيث يشير إلى الجوانب التالية: (وليام فيتيس،1998، 20-21).

- إن فكرة المرء عن ذاته من حيث هي نظام إدراكي مكتسب تخضع لمبادئ التنظيم الإدراكي الذي يتحكم في الموضوعات المدركة.
- إن فكرة المرء عن ذاته تنظم سلوكه، فالمعرفة بوجود ذات أخرى مختلفة في عملية التوجيه تؤدي إلى إحداث تغير في السلوك.
- إن فكرة المرء عن ذاته ترتبط بالواقع الخارجي برباط ضعيف في حالات المرض العقلي .
- قد تلقى فكرة المرء عن ذاته تقديرا أكبر مما تلقاه ذاته الجسمية فقد يضحي الجندي في الميدان بنفسه في سبيل القيم الأخلاقية والمثل العليا التي تتضمنها فكرته عن ذاته.
- يحدد الإطار الكلي لفكرة المرء عن ذاته، كيف يدرك المرء المثيرات الخارجية وهل يتذكر المثيرات أو ينساها، وعندما يطرأ تغير على هذا الإطار الكلي لفكرة المرء عن

ذاته على نحو ما يحدث في العلاج، يحدث هذا التغيير تعديلا في نظرته إلى العالم الخارجي.

ب- العوامل الاجتماعية: يقصد بها تلك المؤشرات والاتجاهات الاجتماعية التي يتأثر بها الفرد وبالوسط الذي يعيش فيه، لذلك أكدت سعدية بهادر (1983) على إن مفهوم الفرد عن ذاته يتأثر بنظرة الآخرين إليه وبما تحمله هذه النظرة من تقدير واحترام أو العكس برفض وإهمال وعدم تقبل، ويترك ذلك أثرا كبيرا على دور الفرد في المجتمع ومكانته الاجتماعية ووضعه الاجتماعي الذي يترتب عليه مواجهة الفرد بالعديد من المشكلات النفسية أو تكيف الفرد مع نفسه والآخرين.

ومن أهم العوامل اجتماعية التي لها أثر على مفهوم الذات مايلي:

- الأسرة: تعتبر الأسرة المؤسسة التربوية الأولى التي تزود الطفل بالقيم والمعايير الأخلاقية والدينية والاجتماعية التي تلازمه طيلة حياته والتي فيها تبدأ عملية التكوين الاجتماعية والذي بوساطته يؤثر ويتأثر ويتفاعل مع الآخرين ويتكيف مع مجتمعه تكيفا سليما .

وفي هذا أشار رمضان القذافي (1994) إلى أن الطفل ذو الإعاقة الحركية في أشد الحاجة إلى الشعور بالحب والألفة والصداقة من الوالدين دون الخلط بينهما وبين الشعور بالشفقة عليه أو العطف والحماية الزائدة حيث أن هذا يكون عونا للطفل المعاق حركيا على أخذ مكانه بين أفراد أسرته على تقييمه لقدراته بشكل واقعي مع الشعور بالاستقلالية وعدم التبعية.

و قال حامد زهران (1997) إن الأسرة تشرف على النمو النفسي للطفل وتؤثر في تكوين شخصيته وظيفيا وديناميا وتوجه سلوكه منذ طفولته الباكرة وتلعب العلاقات بين الوالدين والعلاقات بينهما وبين الطفل وإخوته دورا هاما في تكوين شخصيته وأسلوب حياته وتوافقه، فالعلاقات الفعالة (السوية) بينهما تساعد في أن ينمو طفل ذو شخصية سوية.

- المدرسة: رأى حامد زهران (1997) أن المدرسة هي المؤسسة الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية وتوفير الظروف المناسبة للنمو النفسي وتتأثر شخصية الطفل (التلميذ) بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع حيث يزداد علما وثقافة وينمو جسميا واجتماعيا وانفعاليا، كذلك تتأثر شخصية الطفل بشخصيات معلميه تقليدا وتوحدا بالتالي ينعكس ذلك على مفهومه لذاته.

ولذلك ذهب كثير من الباحثين إلى إن مصدر التكيف الاجتماعي في المدرسة هو المعلم فهو باحترامه لتلاميذه وتقبلهم له يجعل من التعليم عملية إنسانية غنية تضفي على الحياة عمقا وقيمة، ويجدر بالمعلمين الوعي بحقيقة مؤداها أنه من الضروري بالنسبة لهم أن يستمعوا بالأذن الثالثة وهذا يعني تقبلا حرا لما يقوم به التلاميذ وبما يقولونه بلغتهم (عبد الله الجسماني، 1994، 182). ويتضح دور المدرسة في تأثيرها على شخصية الطفل المعاق حركيا بما توفره من فرص للتفاعل مع أقرانهم أكثر من أي بيئة أخرى.

- جماعة الأقران: تقوم جماعة الأقران بدور هام في تكوين شخصية الفرد حيث تساعد الجماعة في النمو الجسمي للطفل عن طريق إتاحة الفرص بممارسة الأنشطة الرياضية والنمو العقلي عن طريق ممارسة الهوايات، والنمو الاجتماعي عن طريق النشاط الاجتماعي وتكوين الصداقات والنمو الانفعالي في مواقف لا تتاح في غيرها من الجماعات وكلما كانت جماعة الأقران رشيدة كان تأثيرها ايجابيا على الفرد، وإذا كانت منحرفة كان تأثيرها سلبيا (حامد زهران، 1997، 78).

وبالتالي يجب تشجيع المعاق حركيا على الاندماج مع أقرانه من المعاقين حركيا فضلا عن تشجيعه على تكوين صداقات مع أقرانه العاديين ولا يحرم من تبادل الزيارات مع والديه والظهور في المجتمع حتى يندمج مع غيره من المحيطين به (فوزية الأخضر، 1993، 60).

وهناك عوامل اجتماعية أخرى لا تقل أهمية عن العوامل التي تم إيرادها والتي تتمثل في (وسائل الإعلام بكافة أشكالها وأنواعها، النوادي، المساجد ....الخ) والتي لها تأثير في مفهوم الذات لدى الفرد سواء أكان معاقا أو عاديا.

3.المدارس المفسرة لمفهوم الذات:

1.3.المدرسة التحليلية: لقد تعمق هذا التيار بشكل واسع حول الذات إنطلاقا من أعمال "فرويد–Freud" رغم أن فكرته كانت بسيطة بقوله:" إن الذات هي ذلك الجزء اللاشعوري للأنا"، لكن الفضل الكبير يعود ل"جاكوبسون Jakobson" الذي رأى أن "الآنا" هو أكبر البناءات القاعدية والعميقة للشخصية هذا زيادة على دوره التقليدي أي الوسيط بين "الهو"و"الآنا الأعلى".

غير أن مفهوم الذات أسند فيما بعد هذا التناول إلى الشخص (الفرد) ككل بإدراج جسمه ولاسيما تنظيمه النفسي، فأصبحت الذات عبارة عن مفهوم وصفي للشخص متميز عن مواضيع العلم والمحيط حيث قال Jackobson:" تستند تصورات الذات للتصورات النفسية اللاشعورية وما قبل الشعورية للذات الجسمي والعقلي المشتق من "الأنا"

وتقوم المدرسة التحليلية على ثلاث مسلمات أساسية في الطبيعة الإنسانية، أولها أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي أهمها وأكثرها تأثيرا في سلوكه في المراحل التالية من حياته سواء كان سلوكه سويا أو شاذا، ثانيها أن الدفاعات الغريزية الجنسية للفرد هي محددات أساسية لسلوكه وثالثها أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لا شعورية إلا أن الفرويديين الجدد نظروا إلى السلوك الإنساني نظرة توازن بين الجوانب البيولوجية الاجتماعية والحضارية (يوسف القاضي وآخرون، 1981، 146–165).

ومن رواد المدرسة التحليلية (فرويد Ferud، يونجjung، أدلرAdler ، هورنيHorny، سوليفان Sullivan).

1-نظرية فرويد: Ferud: أعطى فرويد للأنا مكانة بارزة في نظريته لبناء الشخصية ورأى فرويد إلى حد ما أن الأنا تقوم بدور وظيفي وتنفيذي تجاه الشخصية إضافة إلى أنها تحدد الغرائز لتقوم بإشباعها وتحدد أيضا إلى جانب ذلك كيفية إشباعها كما تقوم الأنا أيضا بمنع تفريغ الشحنة حتى يحين الوقت المناسب لتفريغها وتقوم بالاحتفاظ بالدوافع النفسية بين متطلبات الصراع الأخلاقي للشخصية وبين الدوافع الطبيعية وتقوم الأنا بدور فعال حتى أنها تمتلك القدرة على الاحتفاظ بالتوافق بين الدوافع والضمير.

2- نظرية يونغ: رأى "يونغ" أن الذات والتي تقع في موضع وسط بين الشعور واللاشعور تكون قادرة على إعطاء التوازن للشخصية كلها وان أعلى مستوى للتفاعل داخل النفس هو الذات ويحقق الواعي بالذات الوحدة للنفس ويساعد على تكامل كل من الشعور واللاشعور (سيد غنيم، 1975، 532).

وكما أضاف "يونغ" أهمية الذات كجهاز مركزي للشخصية يضفي عليها وحدتها وتوازنها وثباتها وأنها تحرك وتنظم السلوك (حامد زهران، 1980، 112).

3- نظرية أدلر: بينما رأى "أدلر" أن الفرد يقوده هدف مستقبلي يبينه هو لنفسه ويتحرك لتحقيقه وقد أطلق عليه اسم "الذات المثالية" (محمد الشناوي، 1994، 408).

وتكلم "أدلر" عن مفهوم الذات ومفهوم الآخرين والذات المبتكرة وهي العنصر الدينامي النشط في حياة الشخص وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتحديد أسلوب الحياة، واذا لم تتوافر هذه الخبرات في حياة الفرد الواقعية فان الذات المبتكرة تحاول ابتكارها وابتداعها (حامد زهران، 1977، 65).

وقد أشار سيد غنيم (1975) إلى أن مفهوم "أدلر" عن أسلوب الحياة يمثل نظريته إلى الشخصية الإنسانية من حيث تنظيمها واتساقها وتفردها وأسلوب الحياة في نظره هو نتاج ذات داخلية موجهة وقوى خارجية ويعطى "أدلر" أهمية كبيرة للذات الداخلية فالحادثة الواحدة قد يستجيب لها شخصان مختلفان استجابتين مختلفتين، فالذات عنده تمثل نظاما شخصيا وذاتيا يفسر خبرات الإنسان ويعطيها معناها.

وقد قدمت "هورني " مفهوم الذات الدينامي وهي تعتقد أن الشخص يناضل في الحياة من اجل تحقيق ذاته وتحدثت عن مفهوم ثلاثي للذات " الذات المثالية كمفهوم رئيسي وعامل هام في التوافق النفسي أو الاضطراب النفسي تسعى إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي والاستقلال، واذا كانت الذات المثالية غير واقعية لا يمكن تحقيقها يؤدي إلى صراعات داخلية، أما الذات الواقعية فتشير إلى مجموع خبرات وقدرات الفرد وحاجات وأنماط سلوكه وتعرف الذات الحقيقية على أنها القوى الداخلية المركزية التي تميز الفرد وهي مصدر النمو للطاقة والميول والقدرات والمشاعر ورأت "هورني" أن العصاب ينشأ عندما يبعد الشخص عن ذاته الحقيقية ويسعى وراء صورة مثالية غير واقعية (حامد زهران، 1977، 65-66).

ويذكر أن "سوليفان" أكد على أهمية العلاقات الاجتماعية واعتقد أن كلا من السلوك المقبول أو المنحرف يتشكل نتيجة التفاعلات بين الوالدين خلال عملية التنشئة الاجتماعية في الطفولة، وقد أكد على أهمية دور الآخرين في نمو فكرة الذات وبذلك فإن مفهوم الذات في نظره ليس انبثاق إمكانيات متولدة أو ناشئة بقدر ما هو عملية تشكيل خارجي نتيجة الخبرات التي تعرض لها (كمال دسوقي، 1979، 300).

إن المدرسة التحليلية أعطت أهمية كبيرة لمفهوم الأنا ودوره المؤثر في الشخصية فقد ركز " فرويد "على هذا المفهوم واعتبره جزءا من أجزاء الشخصية يسيطر على النمو ويضبط طاقاته ويوجهها وقد أكد " فرويد" على أهمية الغرائز في تحديد السلوك على عكس

أصحاب النظريات الظاهراتية والذين يرون فيها أهمية في تحديد سلوك الأفراد واتفق "يونغ" إلى حد ما مع ما ذهب إليه "فرويد" في الاعتقاد بأن الأنا تمتلك القدرة على الاحتفاظ بالتوازن بين الدوافع والضمير وإنها تعمل على تنظيم السلوك وكذلك أعطى "يونغ" لمفهوم الذات أهمية كجهاز مركزي للشخصية وأهميتها في تحديد السلوك واختلف " أدلر" مع "يونغ" في هذا المعنى حيث رأى الأول أن الذي يفترض أن يحدد السلوك هو الحوافز الاجتماعية.

وقد تعرضت النظرية التحليلية لبعض الانتقادات من أنصار نظريات التحليل النفسي الحديث أمثال أدلر وهورني و سوليفان حيث أكدوا على أهمية المواقف الاجتماعية والعلاقات المتبادلة مع الآخرين في تطوير الذات والتي تعتبر من وجهة نظرهم مكتسبة من البيئة الاجتماعية.

2.3.المدرسة الظاهراتية: يعتبر كل من "سينج وكومبس" أبرز من يمثل هذه المدرسة، وذلك لدورهما الرئيسي الذي يصلان فيه بين الشعور الظاهر المعروف وبين المعارف والإدراكات، فكلاهما اعتبرا أن السلوك ككل محدد بشكل كامل ووثيق الصلة بالمجال الخاص بالظواهر، أي أن الكيفية التي يتصرف بها الشخص ما هي إلا نتيجة إدراكه لموقف وإدراكه لنفسه في اللحظة التي يقوم فيها بفعل معين فالإدراك هو السبب السلوك وكيفية شعور الشخص وتفكيره هما اللذان يحددان طريقة فعله، وعلى العموم فقد ركزت نظريات المدرسة الظاهراتية في دراستها للشخصية على الخبرة الذاتية للفرد ورؤيته الشخصية للحياة ولنفسه وادراكاته الخاصة، كما أن اغلب تلك النظريات أكدت على الكفاح الايجابي للفرد وميله إلى النمو وإلى تحقيق ذاته إضافة إلى اهتمامها بجانب المعرفة الذي بواسطته يعرف الفرد ويفهم العالم من حوله فالاهتمام بالنواحي المعرفية يتضمن الاهتمام بالعمليات الداخلية أو العقلية وباختصار فان هذه النظريات تهتم بخبرة الفرد كما يدركها هو (مصطفى الشرقاوي، 1983، 110-111).

ويمثل هذا الاتجاه التنظيري: كارل روجرز، فيليب فرنون، سينج وكومبس / وساربين.

- نظرية الذات عند "كارل روجرز": وتقوم نظرية " روجرز" على النظرة لطبيعة الإنسان، تلك النظرة التي تفترض وجود قوة دافعة لدى الإنسان هي النزعة إلى تحقيق الذات (لويس مليكة 1990، 150)، بدأ تاريخ نظرية الذات لروجرز عندما بدأ الإرشاد النفسي الممركز حول العميل وتعتبر هذه النظرية من أهم النظريات التي اهتمت بدراسة الذات لارتباطها بطريقة الإرشاد والعلاج غير المباشر (حامد زهران،1980، 81).

في ضوء هذه النظرية فان الذي يحدد السلوك ليس هو المجال الطبيعي الموضوعي ولكن المجال الظاهري الذي يدركه الفرد نفسه ومن أهم مفاهيم نظرية "روجرز" في الذات مايلي:

1-مفهوم الإنسان أو الكائن البشري: وهو الفرد ككل والذي يتميز في ضوء هذه النظرية بأنه يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري من اجل إشباع حاجاته المختلفة كما أن تحقق الذات وحفظها هي دافع الإنسان الأساسي (مصطفى فهمي، 1967، 117).

2-مفهوم المجال الظاهري: وهو جميع الخبرات التي يمر بها الفرد .

3-الذات: وهو مفهوم هذه النظرية ونواتها والمحور الرئيسي للخبرة التي تحدد شخصية الفرد، فالطريقة التي يدرك الفرد فيها ذاته هي التي تحدد نوع شخصيته وكيفية إدراكها (لويس مليكة وآخرون، 1959، 104).

ورأى "روجرز" أن الذات لها خصائص عديدة منها: أنها تنمو نتيجة تفاعل الكائن البشري مع البيئة وتنزع الذات إلى الاتساق ويسلك الكائن البشري سلوكيات تتسق مع الذات كما أن الخبرات التي تتسق مع الذات تدرك بوصفها تهديدات وقد تتغير الذات نتيجة للنضج والتعليم (هول.ك و لينتدري.ج، 1971، 613).

ورأى أيضا أن وظيفة الذات هي العمل على وحدة تمساك الجوانب المختلفة للشخصية واكسابها طابعا متميزا كما يقوم مفهوم الذات بتنظيم الخبرات التي يكتسبها الفرد في اطار متكامل (إبراهيم يعقوب، 1993، 154).

وقد وضع "روجرز" تسعة عشر قضية موضحا بها خصائص الذات وعملها وتأثيرها على السلوك والإدراك ومن أهم هذه القضايا مايلي:

1-الذات هي ذلك الجزء من المجال الظاهري يأخذ تدريجيا في التميز عن بقية المجال باعتباره شعور الفرد بوجوده ووظيفته ويتكون هذا الجزء من المجال من مجموعة ادراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها (هول.ك و لينتدري.ج، 1971، 618). تتكون بنية الذات من خلال التفاعل المستمر بين الكائن البشري وبين بيئته التي يعيش فيها وخاصة المحيطين بالفرد على اعتبار أنهم مصدر إشباع أوإحباط له. (جابر عبد الحميد، 1990، 547).

2-تتسق معظم طرق السلوك التي يقوم بها الكائن البشري مع مفهومه لذاته ويعني ذلك أن أفضل طريقة لتعديل السلوك هي البدء بتغيير مفهوم الفرد عن ذاته لتعديل ذلك السلوك (جابر عبد الحميد، 1990، 548).

3-يتوافر التوافق النفسي عندما يصبح مفهوم الذات في وضع يسمح لكل الخبرات الحسية والعضوية للكائن الحي بأن تصبح متمثلة في مستوى رمزي وعلى علاقة ثابتة ومتسقة مع مفهوم الذات، أي أن الكائن الحي قد يرفض بعض الخبرات التي لا تتسق مع الذات بأن تصبح شعورية كما أن الذات لديها القدرة على اختبار الخبرات التي تتسق مع بنائها . (محمد محروس الشناوي، 1994، 65).

ولقد تعرضت نظرية "روجرز" لبعض الانتقادات حول تجاهلها للجانب اللاشعوري واعتمادها على التقارير الذاتية لدراسة بعض جوانب الشخصية وعلى الرغم من وجود مثل هذا النقد

لهذه النظرية إلا انه لا يقلل من قيمتها لأنها ساعدت على توضيح جانب من جوانب الطبيعة الإنسانية كان غامضا من قبل فقد أسهم في تنمية القوة الثالثة في علم النفس التي يتزايد تأثيرها بين القوتين السلوكية ودعاة التحليل النفسي وهذه القوة الثالثة تسمى بعلم النفس الإنساني لأنها أكدت على الطبيعة الإنسانية الخيرة (جابر عبد الحميد، 1990، 572).

- نظرية الذات عند فيرنون: قدم "فيرنون" إطار تطويريا لنظرية الذات وذلك من خلال تحديد مستويات مختلفة للذات ومن هذه المستويات الذات الاجتماعية التي يعرضها الفرد للآخرين والذات الخاصة التي يدركها الفرد عادة ويعبر لفظيا ويشعر بها وهذه يكشفها الفرد عادة للمقربين فقط والذات العميقة أو المكبوتة التي يتم التوصل إلى صورتها عن طريق التحليل النفسي (حامد زهران، 1980، 86).

وأكد " فيليب فيرنون" على أهمية القوى الدافعة الداخلية والحافز لتحقيق الذات الذي يعبر عن نفسه في شكل سعي من اجل تأكيد الذات وتحقيق الذات (حامد زهران، 1977، 159).

- نظرية سينج وكومبس: رأى " سينج وكومبس " أن السلوك بدون استثناء محدد ووثيق الصلة بالمجال الخاص بالظواهر للكائن البشري الذي يقوم بسلوكه أي أن الكيفية التي يتصرف بها الشخص ماهي إلا نتيجة إدراكه للموقف وإدراكه لنفسه في اللحظة التي يقوم بها بفعل معين.

وينقسم المجال الظاهري عند " سينج و كومبس" إلى قسمين: (هول.ك و ليندري.ج، 1971، 604).

1-الذات الظاهرية: وتشمل على أجزاء المجال الظاهري الذي يخبره الفرد كجزء أو سمة مميزة لنفسه.

2-مفهوم الذات: ويتكون من أجزاء للمجال الظاهري تتميز عن طريقة الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته.

وفي ضوء ذلك فان المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك ومنه تحدد الذات الظاهرية وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر تحديد للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد.

أما "ساربين" فيعتبر الذات بناء معرفيا يتكون من أفكار الفرد عن مختلف نواحي وجوده فقد يكون الفرد مفاهيم عن جسده (الذات البدنية) وعن أعضاء الحس لديه وبنائه العقلي (الذات المستقبلية) وعن سلوكه الاجتماعي (الذات الاجتماعية) وتكتسب هذه الذوات التي تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفي الكلي من خلال خبرات الفرد، وتحدث " ساربين" عن هذه الذوات بوصفها ذوات تجريبية وهو يعتقد أن هذه الذوات مرتبة فالذات البدنية أولا وفي النهاية الذات الاجتماعية ويستخدم " ساربين" مصطلحي الذات والأنا بالتبادل (هول.ك، ولندزي.ج، 1971، 604).

وبالاطلاع على نظريات المدرسة الظاهراتية نجد أنها تؤكد على مسؤولية الفرد عن إدراكه لواقعه فسلوكه واستجاباته للمواقف هي نتيجة لتصوراته وتفسيراته كما يدركها عموما فان الذات عند "روجرز" هي جوهر نظريته عن الشخصية فالذي يحدد السلوك في نظره هو المجال الظاهري أو عالم الخبرة، فالفرد يكون أكثر توافقا عندما يتفق سلوكه مع مفهومه عن ذاته وأن المرض النفسي ينشأ عندما يحدث العكس، والعلاج في مثل هذه الحالة في نظر "روجرز" هو تعديل مفهوم الفرد عن ذاته وبذلك تعكس نظرية "روجرز" الكثير من الجوانب الرئيسية المتعلقة بالمجال الظاهري في دراسة الشخصية، كما أنها تركز على الواقع كما يدركه الفرد وعلى خبراته الذاتية وعلى سعيه نحو تحقيق ذاته كما يخبرها الفرد.

ولا تختلف نظرية "روجرز" عن نظرية "سينج وكومبس" نحو الذات فقد استخدموا مفهوم المجال الظاهري ودوره في تحديد السلوك، إلا أن هناك اختلاف بين النظريتين من حيث فهم الشخصية الإنسانية حيث ركز "روجرز" على العوامل الاستنباطية في دراسة الشخصية في حين استبعد " سينج وكومبس" تلك العوامل في المجال الظاهري للفرد (عبد الفتاح دويدار، 1992، 39).

3.3.المدرسة المعرفية: يؤمن أصحاب هذا التيار في مجال الذات بالسيرورة المعرفية للفرد حيث إهتم بياجيه (1967-1675) رائد هذا المنظور بدراسة مفهوم الذات إنطلاقا من المباديء العامة للنمو المعرفي ودراسة خاصة لأثر المرحلة الحسية الحركية في بناء الذات ومع ذلك فإن المكانة التي يعطيها "بياجيه" للذات في نظريته المعرفية متدنية إلى حد ما.

فمفهوم الذات إذا يفهم إنطلاقا من القوانين العامة للنمو المعروفة، وبالضبط إثر تعقد البناءات الحس حركية، وبذلك يميل "بياجيه" أكثر إلى تأسيس هذه البناءات إنطلاقا من معرفة العالم الفيزيائي غير الإجتماعي (البعد، الطول، الحجم، الوزن) زيادة إلى الوصف و الشرح الذي يعطيه العالم نحو النمو المعرفي.

ومع ذلك فإن أتباع فكرة "بياجي" حول مباديء التكيف المنتظم (الإستجابة والتلاؤم) يعتقدون بأن التفاعلات الإجتماعية تؤدي إلى إعتبار الذات كمفهوم عام فقط أما "كيلي" (1955) فرأى أن من الحاجات الأساسية للفرد التحكم في المواقف الصعبة التي تصنعها بيئته وهذا الرأي قد ساعد في إثراء نظرية الشخصية كليا، فبناء الذات مهم جدا ويشكل جزءا فعالا في كل نظام معرفي، ويستند إلى مجموعة من الوقائع دون غيرها، فمفهوم الذات عنده أخذ كعنصر أو عامل تنشئة في كل البناءات غير أن هذه الفكرة لم تؤخذ كثيرا بعين الإعتبار. (ابراهيم أبوزيد، 1987، 126-132).

4.3.المدرسة السلوكية: حسب "لوكويز" يستعمل هذا التيار طرقا ومناهج مبهمة وغير كاملة لاتسمح بقياس مباشر وموضوعي لمفهوم الذات، لأن هذا الأخير يمثل إدراك الفرد لنفسه والذي يستطيع أن يصبح لاشعوريا – أي خفي عن الملاحظة– وعليه فإن علم النفس السلوكي التجريبي لايقترح أي نظرية حقيقية ولا أي نموذج عن مفهوم الذات، والسبب في ذلك هو إنشغال أصحاب هذا التيار بالتخفيف من الصعوبات المواجهة في تثبيت الدور الذي يلعبه مفهوم الذات في تحديد السلوك أكثر من إنشغالهم بإعطاء تفسيرات نظرية لماهية هذا المفهوم، حيث يعتبر السلوك المحور الرئيسي للمدرسة السلوكية من حيث تعلمه وكيفية تعديله، ويرى السلوكيون أن سلوك الفرد خاضع لظروف البيئة فتصرفات الفرد سواء كانت سوية أو شاذة فهي من وجهة نظرهم سلوكيات متعلمة، والشخصية من وجهة نظر المدرسة السلوكية هي الأنماط المتسقة من السلوك أي أننا لكي نحدد شخصية فرد ما فإنه علينا أن نحدد ما يفعله وما يقوم به من تصرفات لها صفة الاستقرار (محمد محروس الشناوي، 1994، 53).

وأكد "سكينر" على دراسة السلوك الإنساني الذي يخضع للملاحظة ويمكن قياسه والتحكم فيه فهو يرى أن سلوك الفرد محكوم في أي وقت بالكثير من الظروف المستقلة في جوهرها وعلى ذلك يجب ألا يتوقع الناس إدراك الكثير من الاتساق السلوكي من وقت إلى آخر، كما يرى أن علم النفس يجب أن يهتم بالسلوك الملاحظ ويهمل ما سواه، فلا مجال لدراسة الذات فالذات في رأيه ما هي إلا عبارة عن خيال أو وهم في جوهرها (لندا دافيدوف، 1980، 604) لأنه يعتبر مفهوم الذات ليس أمرا أساسيا في تحليل السلوك (جابر عبد الحميد، 1990، 384).

في حين رأى "ميد" أن الذات للوعي أكثر منها نظاما من العمليات وأن الذات لا يمكن لها أن تنشأ إلا في ظروف اجتماعية حيث توجد اتصالات اجتماعية كما أنه يمكن أن تنشأ

عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية مثل الذات العائلية والذات المدرسية وذوات أخرى كثيرة (هول و ج لندزي، 1971، 608).

و"ميد" بهذا أكد على أن الذات غير موجودة لدى الفرد منذ الولادة ولكنها تظهر من خلال التجربة الاجتماعية والنشاط الاجتماعي فالأفراد يطورون مفاهيم ذاتية بناء على ما يحدث لهم في مسار حياتهم، أما من حيث وظيفة مفهوم الذات فرأى "ميد" أنها تقوم بوظيفة تنظيمية، إذ تنظم غيرها من الاستجابات ودور الأفعال في الإنسان نفسه.

عموما فان المدرسة السلوكية اعتبرت أن سلوك الأفراد متعلم ومكتسب من البيئة ونتيجة لهذا المفهوم فإن السلوكيين اهتمو بدراسة السلوك من حيث تعلمه وكيفية تعديله من وجهة نظرهم، حيث انه عند تحديد شخصية فرد ما فإنه يتطلب تحديد ما يقوم به هذا الفرد من سلوك وتصرفات، فهم بهذا المعنى يخضعون سلوك الأفراد للملاحظة كما قال "سكنر" الذي رأى ضرورة الاهتمام بالسلوك الملاحظ، وإهمال ما سواه، فالذات في نظره ليس لها أهمية عند دراسة الشخصية بحكم أنها يصعب ملاحظتها إلا أن " ميد" أشار إلى أهمية البيئة الاجتماعية في تطور مفهوم الذات وأن الذات تنمو وتظهر من خلال الاتصالات الاجتماعية ومن هذا المبدأ نجد أن "ميد" يتفق إلى حد ما مع أصحاب النظريات النفسية الاجتماعية الذين يعطون أهمية للعلاقات الاجتماعية في نمو الذات. هذا ومن بين النظريات السلوكية:

نظرية السمات والعوامل: تقوم هذه النظرية على اكتشاف السمات التي تؤلف بنية الشخصية ثم قياس درجة وجود السمات لدى مختلف الأفراد بمعنى أن أصحاب هذه النظرية يبحثون عن الملامح البناءة للشخصية ولكنهم يرونها كخصائص للشخص بدلا من اعتبارها خبرة شعورية (جابر عبد الحميد، 1990، 616).

كما أن جوهر هذه النظرية يكون عادة في شكل مجموعة من المتغيرات أو العوامل المحددة بدقة والتي ينظر إليها على أنها المسئولة عن ذلك الكم الهائل المتشابك من السلوك، ونجد أن أحد الافتراضات الرئيسية لهذه النظرية "هو أن السلوك الإنساني يمكن ترتيبه وقياسه على درجات من السمات أو العوامل المحددة (محمد محروس الشناوي، 1994، 182). ومن رواد هذه النظرية: البورت وكاتل.

1-رأي البورت: رأى "البورت" أن مفهوم الذات مفهوم أساسي في دراسة الشخصية (حامد زهران، 1980) وان معظم مناقشات "البورت" للانا أو الذات تدور حول الجوهر المميز للفرد الذي يحتوي على كل المظاهر المجتمعة لشخصية فرد ما والتي تعتبر فريدة ومميزة له فتجعل منه فردا مختلفا عن بقية الأفراد وتحقق له وحدة ذاتية وهذا الجوهر المميز يشمل الإحساس الجسمي والتفكير المنطقي والكفاح الجوهري ومفاهيم صورة الذات وامتداد الذات وتقدير الذات (سيد غنيم، 1975، 667)، وبهذا المعنى يؤكد "البورت" على أن الذات تؤدي وظيفتها بشكل يشتمل على جوانب الشخصية التي تعمل على الوحدة الداخلية وإعطاء الفرد شخصية متميزة.

2-رأي كاتل: رأى كاتل بأن لمفهوم الذات مكانة هامة في نسقه وتحدث عن عاطفة الذات التي تضفي استقرارا على سمات المصدر كما تضفي عليها درجة عالية من التنظيم، وعلى ذلك فان قيام أي سمة مصدرية بعملها سوف يتطلب قدرا من المشاركة من عاطفة الذات، وقد تحدث عن ثلاثة جوانب للذات هي: عاطفة الذات والتي تعني اهتمام بذاته المتطورة والذات الواقعية والذات المثالية (جابر عبد الحميد، 1990، 302 -303).

وبذلك يمكن القول أن " البورت" و "كاتل" من ضمن المهتمين بالسمات والعوامل وأهميتها في تكوين الشخصية حيث انصب اهتمامهم على السمات المميزة للشخصية، حيث أكد

"البورت" على أن إصلاح الأنا والنفس يجب استخدامها على اعتبار أنهما صفات وصفية تدل على الوظائف المناسبة للشخصية، وقد أعطى "البورت" أهمية لمفهوم الذات عند دراسة الشخصية يوافق "البورت" و "كاتل" في أهمية الذات في دراسة الشخصية حيث أشار الأول إلى عاطفة الذات والذات الواقعية والذات المثالية كمستويات للذات، كما اتفق مع ألبورت في أن السمات هي وحدة بناء الشخصية حيث أعطى "كاتل" أهمية للتحليل العلمي في دراسة الشخصية، وعموما يمكن إجمال بعض الخصائص التي تميز الأشخاص المحققين لذواتهم فيما يلي:

4.الخصائص المميزة للأشخاص المحققين لذواتهم:

هناك خصائص منها ما هو عام ومنها ما هو خاص أو وراثي تظهر في الأشخاص المحققين لذواتهم أهمها:

- الإدراك السليم للعالم الواقعي: فهم لا تعنيهم رغباتهم الشخصية ميالون إلى الموضوعية.
- قبول الذات والآخرين والعالم بوجه عام: لديهم فكرة واضحة عن نواحي القوة والضعف في أنفسهم والآخرين ولكن قبولهم لها حيادي.
- التلقائية: أنهم يعبرون عن أنفسهم بصراحة وأمانة ولا يخافون من التعبير عن آرائهم وأحكامهم المستقلة.
- الاهتمام المركز بالمشاكل بدلا من الاهتمام بالذات: فهم بدلا من انشغالهم بمركزهم الشخصي فهم يركزون على الأشياء التي تحتاج إلى انجاز في البيئة المحيطة.
- الخصوصية والاستقلالية: إن ظروفهم تتطلب تخصيص وقت أكثر مع أنفسهم أكثر مما يستدعي الحال بالنسبة للناس العاديين .

- الحماس المتجدد لإعطاء الأشياء حقها: يفقد معظم الناس القدرة على استحسان الأشياء البسيطة التي تمر عليهم في الحياة اليومية ولكن هؤلاء الأشخاص يوفون هذه الأشياء قدرها.
- لديهم خبرات سامية.
- الميل الاجتماعي: لديهم شعور قوي بضرورة مشاركة الآخرين والانتماء إليهم.
- العلاقات الشخصية محدودة: يرتبط محققوا ذواتهم بصداقات قليلة ولكنها قوية وعميقة وهي في المعتاد مع آخرين ممن يتصفون بتحقيق الذات.
- الإبداع: يتصفون بالأصالة والإبداع ولا يخافون من ارتكاب الأخطاء في المواقف الجديدة.
- الخلق أو الأسلوب الديمقراطي: يتصفون بالانفتاح الكبير والصراحة الحقة والتلقائية في علاقاتهم مع الآخرين ولا أثر للتفوق في تعاملهم مع الآخرين.

خلاصة:

تطرقنا في هذا الفصل لمفهوم الذات ومختلف المفاهيم المرتبطة به مثل الذات وتقدير الذات، حيث أن مفهوم الذات عموما يتمثل في نظرة الفرد لنفسه من كل جوانبها النفسية والإجتماعية والوجدانية...الخ، ومفهوم الذات يتأثر بمجموعة من العوامل منها ماهو نفسي داخلي ومنها ماهو بيئي خارجي، كما تطرقنا أيضا لمختلف المدارس التي تناولت مفهوم الذات وقدمت اسهامات كبيرة خاصة بهذا المفهوم ومن أهم هذه المدارس مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية، وفي الأخير توصلنا إلى مجموعة من المميزات الخاصة بالأشخاص المحققين لذواتهم.

الفصل الثاني

مفهوم التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه

الإتجاهات المفسرة للتحصيل الدراسي، شروطه ومبادئه

أهم مشاكل التحصيل الدراسي والحلول المقترحة

قياس التحصيل الدراسي

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي جانبا هاما من الجوانب التي لها علاقة بتعليم المتعلم، والتي اهتمت به مختلف العلوم الاجتماعية خاصة علوم التربية، ويرجع هذا الاهتمام إلى اعتبار التحصيل محور العملية التعليمية و الركيزة الأساسية التي تقوم عليها.

وهدف كل نشاط تعليمي سواء كان على مستوى المؤسسات التعليمية أو على مستوى الأفراد والمؤسسات المجتمعية الأخرى هي تشجيع وزيادة التحصيل العلمي، حيث من خلال مستوى التحصيل العلمي يقاس مستوى أداء التلميذ أو الطالب والمعلم وكذلك مدى ملائمة المنهج الدراسي بالمفهوم العام، وضرورة الاهتمام بالتحصيل الدراسي تدفع إلى تشخيص جميع الظروف و العوامل التي يمكن أن تؤثر عليه إيجابا فتؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي، وسلبا تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

لا يهدف التحصيل الدراسي إلى تكديس المعلومات في ذهن المتعلم، كما أنه لا يهدف إلى الحصول على شهادات لتحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي كغاية في حد ذاتها، ولكن الهدف الفعلي للتحصيل الدراسي هو تنمية عقول المتعلمين بالمعارف النافعة بصفة عامة وبطريقة متدرجة ومن هذا المنطلق فإن الغرض الأسمى للتحصيل الدراسي هو اكتساب مهارات حياتية في كل المجالات تساعد في تنمية شخصية الفرد وترتقي بعقله وتعتني بجسده وتهذب وجدانه ليتجه نحو تكوين ذاته أولا وتكوين أسرة كريمة ثانيا ومجتمع راق ومتحضر ثالثا .

إن ضعف التحصيل الدراسي هو نتيجة أو محصلة مجموعة من الأسباب بعضها ذاتية لها علاقة بالفرد، وأخرى بيئية تعود إلى المناخ المحيط بالفرد خاصة المناخ الأسري والمدرسي.

1. مفهوم التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه:

1.1. مفهوم التحصيل الدراسي:

1.1.1.تعريف التحصيل الدراسي:

-**المعنى اللغوي**: حصل الشيء (حصولا) وحَصَلَ لي كذا ووجب و(حصله) (تحصيلا) قال ابن فارس: أصل (التحصيل) استخراج الذهب من حجر المعدن.(أحمد محمد علي القيومي، 1996، 75.)

وحاصل الشيء ومحصوله واحد و(حوصلة) الطائر وبتخفيف اللام وتثقيلها (حصَل) الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه، حصل حصولا ومحصولا والتحصيل: تمييز ما يحصل والاسم الحصيلة. (محي الدين محمد اليعقوب، 1999، 886).

- التحصيل مصدر الفعل حصل والذي يعني اكتساب العلوم والمعارف (مسعود جبران، 2001، 31).
- حصل الشيء يحصل حصولا والتحصيل تميز ما يحصل، وقد حصلت الشيء تجمع وتثبت، والحصول والحاصل وتحصل الكلام ورده إلى المحصول (علي عبد الحميد، 2010، 89).
- والتحصيل: مصدره في العرف العام جمع العلم مطلقا، بأن التحصيل عام في تحصيل كل شيء ولكنه غلب استعماله في تحصيل العلوم (بطرس البستاني، 1986، 17).

-**التحصيل الدراسي اصطلاحا**: اختلف الباحثون في تحديد مفهوم واحد للتحصيل فهناك من عرفه على أساس طرق التدريس والمنهج المتبع في تلقي الدروس من طرف القائمين على العملية التربوية، وهو بذلك يعني "مستوى الأداء الفعلي للمتعلم بالمقارنة مع منهج

تلقي مضمونه بطرق تعليمية معينة، ويتم تقدير ذلك من الأداء باختبارات يعدها المعلمون المباشرون للعملية التربوية". (سعد الله الطاهر، 1991، 46).

- ومنهم من عرفه على أساس الموضوعات المدرسية وتقدير المدرسين للاختبار بأنه: "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو درجات أو تقديرات المدرسين أو كليهما" (سعد الله الطاهر،1991، 43).
- رأت الغريب أن التحصيل الدراسي يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصل عليه التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة من محتويات دراسية معينة وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية، أي بالنسبة للتلميذ في صفه الدراسي ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك فقط ، بل يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد الدراسية. (رنا محمد سعيد، 1995، 23).

كما رأى أبو حطب أن مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطا وثيقا، وان مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولا فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغير الاتجاهات والقيم، وتعديل أساليب التوافق ويشمل هذا النتائج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالا بالنتائج المرغوبة للتعليم المتمثلة في الأهداف التعليمية (أبو حطب فؤاد، 1980، 397).

وعلى العموم يوجد هناك العديد من التعريفات لهذا المصطلح من أهمها ما يلي:

- عرف فاخر عاقل التحصيل الدراسي بأنه "الحصول على المعارف والمهارات " (فاخر عاقل، 1998، 17).
- أما هاوزس وهاوز فعرفاه على أنه "الانجاز والأداء الناجح والمتميز في مواضيعه أو ميادين أو دراسات خاصة، والناتج عادة عن المهارات والعمل الجاد مصحوبين بالاهتمام، وكثيرا ما يختصر في شكل علامات أو نقاط أو درجات أو ملاحظات وصفية (مولاي بودخيلي، 2004، 326).
- ورأى عبد الرحمان العيسوي التحصيل الدراسي بأنه " مقدار المعرفة أو المهارات التي حصل عليها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة وتستخدم كلمة التحصيل غالبا للإشارة إلى التحصيل الدراسي أو التعليم، أو تحصيل العالم من الدراسات التجريبية التي يلتحق بها" (عبد الرحمان العيسوي، 1984، 166).
- وعرف جود التحصيل الدراسي بأنه براعة في الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المهارات. (تونسية يونسي، 2012، 101).
- أما سيد خير الله فحدد التحصيل الدراسي إجرائيا بقوله " هو كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس في نهاية العام الدراسي وهو ما يعبر عنه المجموع العام." (هنودة علي، 2013، 89).
- أما صلاح الدين علام (2000) فعرف التحصيل الدراسي على أنه " يمثل درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في مجال تعليمي معين أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في تلك المادة ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلمين أو كلاهما، وهو كذلك مستوى اكتساب التلميذ للحقائق والمفاهيم والمعلومات المنظمة في وحدة بناء الكائن الحي عند مستويات الاستذكار والفهم التطبيقي والذي

يقدر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لهذا الغرض (بن يوسف أمال، 2008، 68).

- وأشار فرج عبد القادر طه أن المصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة. (تونسية يونسي، 2012، 101).
- من خلال هذه التعاريف المتنوعة والمختلفة حسب طبيعة تخصص الباحث يمكن القول بأنها متداخلة ومترابطة ومتكاملة مع بعضها البعض، ومن ثم يمكن إعطاء مفهوم عام للتحصيل الدراسي على أنه مستوى الاستيعاب والفهم والإدراك والمعرفة والانجاز الذي يصل إليه التلميذ نتيجة التدريب والخبرات والمعارف المتراكمة ويتأثر بعدة متغيرات، ويقاس بأدوات مقننة ومحددة، وهو لا يقتصر على المتعلم (التلميذ) فقط بل يتعداه إلى المعلم والمنهاج الدراسي وكذا طرائق التدريس".

2.1.العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي: يتأثر التحصيل الدراسي بالعديد من العوامل فمنها ما هو أسري ويتمثل في التوافق الأسري المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة ونمط وأسلوب التربية السائد في الأسرة، ومنها ما هو ذاتي يتعلق بالمتعلم والصفات والمميزات الذاتية والشخصية التي تميزه مثل العوامل العقلية كالذكاء والحفظ وبعض العوامل النفسية كالدافعية للتعلم والانجاز والاتزان الانفعال والثقة بالنفس، مفهوم الذات، إضافة إلى العوامل الجسمية، ومنها ما هو مدرسي ويتمثل في عناصر البيئية المدرسية وعلاقاتهم بالمتعلم محور العملية التعليمية كذلك المنهاج المدرسي والمناخ الدراسي العام.

1-العوامل الذاتية: حيث يمكن تقسيم العوامل الذاتية إلى ثلاثة عوامل هي:

- العوامل العقلية: وتتمثل في قدرات التلميذ العقلية كالذكاء وسرعة البديهة والذاكرة إضافة إلى القدرات الخاصة كالقدرة على التمييز وهذه القدرات سواء الفطرية منها أو

المكتسبة من خلال التعلم والتدريب والخبرة تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم. (ابراهيم محمد عيسى ، 2006، 09).

يعتبر الذكاء أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي، وذلك لوجود علاقة إرتباطية بينهما، فقد أثبتت الدراسات أن هناك ارتباطات موجبة بين الذكاء والميل العلمي عموما واللغوي خصوصا لدى التلميذ(محي الدين عبد العزيز، 1990، 47).

والدراسة المشهورة التي قام بها " بيرت هيلنجر/ Bert Helinjr" على عينة تتكون من 700 متأخر من الذكور والإناث، خير دليل على ذلك، حيث وجد أن معامل الارتباط بين نسبة التحصيل العام ونسبة الذكاء تساوي 0.74، وأن أعلى المواد الدراسية ارتباطا بالذكاء هي مادة الإنشاء ثم مادة الحساب وأقلها ارتباط هي الخط ثم الرسم.

وقد بينت نتائج العديد من الدراسات أهمية القدرات العقلية في التحصيل الدراسي كما أظهرت ارتباطات متفاوتة بالمواد الدراسية وقد أشار عطية (1959) إلى ذلك وذكر أن معظم البحوث بينت وجود علاقة بين معظم القدرات العقلية وبين بعض التخصصات الدراسية، حيث وجد علاقة بين نتائج الاختبارات الميكانيكية وبين كليات الهندسة والمدارس الصناعية (الحسين بن قيدر النعيمي، 2003، 09).

وفي دراسة "ماري كازنسكا" التي أجريت على التلاميذ مطبقة اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي، إضافة إلى التحاليل الطبية وتحليل الظروف العائلية فقد وجدت الباحثة في الأخير أن تبريرات العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء احتلت المرتبة الأولى حيث أن التلاميذ الأذكياء يستوعبون دروسهم بطريقة جيدة وبالتالي يكون تحصيلهم مرتفعا، بينما ضعيفي الذكاء قدراتهم على الاستيعاب وفهم المواد الدراسية تكون ضعيفة فيكون نتيجة لذلك ضعف تحصيلهن الدراسي وبالتالي فهم يعانون التأخر الدراسي (سعاد ردحي، 1988، 180).

وأكد معظم العلماء التربويين على مسألة وجود ارتباط قوي بين الذكاء والتحصيل الدراسي وهذا ما أشار إليه "فاخر عاقل " بقوله " وأيا كان مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم" كما أشار "باتشر" في قوله " ولا شك أن الذكاء يرتبط بالانجاز المدرسي العالي". (ابراهيم محمد عيسى ، 2006، 10).

ويظهر من كل ما سبق أن للعوامل العقلية وخاصة الذكاء أعظم الأثر في التحصيل الدراسي لدى الفرد بحيث نجد أن التلميذ أو المتعلم الذي يتميز بمستوى أعلى من الذكاء تكون لديه القدرة للوصول إلى مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

- العوامل النفسية: تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة المثمرة في التحصيل الدراسي ذلك لأن الاستعدادات المرضية مثل: الدوافع، الميول، القلق، الإحباط، الحرمان، الشعور بعدم الأمن ونقص الثقة في النفس من السلوكات التي لاتشجع التلميذ على المثابرة والكفاح للنجاح مما يشعره بعدم الرغبة في المواصلة الدراسية (محمد قريشي، 2002، 72).

ومن أهم العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي ما يلي:

- الدافعية للانجاز: كشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة ايجابية دالة بين الدافعية للانجاز والتحصيل الدراسي، فالأفراد ذوي الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، 29).
- الاتزان الانفعالي: إن انبساط المتعلم واتزأنه الانفعالي يؤدي إلى تحصيل دراسي أفضل بينما قلق المتعلم يساهم في تدني تحصيله والقلق يزيد في أوساط التلاميذ ضعيفي المستوى كما يبين " شون" "chone" أن عدم استقرار الفرد من الناحية

الانفعالية يؤثر على قدراته الخاصة بالتركيز والعمل المدرسي رغم أنه قد يكون ذكيا أو متوسط الذكاء (مصطفى فهمي، 1977، 244).

- الثقة بالنفس: إن الثقة بالنفس تمكن المتعلم من مواجهة كل ما يعرضه من أمور سلبية فنجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وهي شرط أساسي للمتعلم وفي رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتشمل الثقة بالنفس ثلاثة مبادئ: (عقيل بن ساسي، 2007، 81).
- الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة .
- الميل إلى الحديث بكل راحة.
- الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة.
- مفهوم الذات: أظهرت العديد من الدراسات العلاقة الارتباطية الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين من هذه الدراسات دراسة "إبراهيم محمد عيسى" التي تناولت العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، واستقصاء أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي في مفهوم الذات لدى عينة من التلاميذ قوامها 720 تلميذا، حيث بينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط لمفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائيا لدى مختلف مجموعات الدراسة (إبراهيم محمد عيسى، 2006، 11).

وفي هذه الدراسة سوف نركز على هذه العلاقة، لكن فقط مع اختلاف عينة ومجتمع الدراسة والمتمثل في ذوي الإعاقة الحركية من أجل إيجاد طبيعة العلاقة والمتغيرات التي تحكمها وتفسرها وهل أن العلاقة الايجابية تبقى صحيحة أو تكون هناك نتائج أخرى سوف نتوصل إليها في هذه الدراسة.

وهناك عوامل أخرى تؤثر على التحصيل الدراسي نتيجة لعامل الثقة بالنفس أو شكل مظهره الخارجي أو عامل المنافسة السلبية مع أقرأنه أو مقارنته من طرف أسرته أو معلمه بالآخرين أو ضغط وإلحاق أوليائه على تحقيق نتائج جيدة.

وفي الأخير يمكن القول أن العوامل النفسية المختلفة لها بالغ الأثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، الأمر الذي يتطلب العمل على ترسيخ وبناء مقومات ايجابية من طرف الأسرة والمدرسة للمتعلم أو التلميذ.

- العوامل الجسمية: وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ حيث أن سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن الدراسة، وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد.

ففي دراسة قام بها "سيمون" "Simone" تتعلق بالخصائص الجسمية والاستعداد للدراسة وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هم أكثر رسوبا من زملائهم الناجحين والأكثر نضجا.(محمد قريشي، 2002، 69).

2-العوامل البيئية: وتشمل:

* العوامل الأسرية: تعتبر الأسرة المدرسة التربوية الأولى فلا بد من أن لها أهمية ودورا كبيرا في عملية التحصيل الدراسي لأبنائها ونتيجة لأهميتها فهي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي وهذا للأسباب التالية:

أ- الاستقرار العائلي: إن حدوث أي اضطراب في المنزل، وانعدام الأمن فيه فحدوث الطلاق مثلا وكثرة المشاجرات وعدم الاتفاق بين الوالدين، كل هذا وغيره يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للتلميذ (خليل ميخائيل معوض، 1996، 321).

ب- المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة: هناك ارتباط وثيق بين المستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسرة وبين التفوق الدراسي والتحصيلي، لأنه كلما كانت الشروط متوفرة وكل الظروف مهيأة فإن ذلك يساعد على عملية التحصيل أكثر، لذلك يلاحظ أن معظم المتفوقين ينتمون إلى مستويات مرتفعة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، ذلك لأن وضع الأسرة الميسور يريح المتعلم في الاستعانة بكل الإمكانيات الضرورية المتوفرة لعملية التعلم وما يصدق على الجانب الاقتصادي يصدق على الجانب الثقافي، فالأسرة ذات المناخ الثقافي العالي تساعد على تكوين شخصية متفوقة بتحصيل عالي. (خليل ميخائيل معوض، 1996، 321).

ج- التوافق الأسري: حيث تلعب الأسرة دورا هاما وبارزا في التحصيل الدراسي لأبنائها، فالأسرة التي تعاني من حالات التصدع والأنهيار بسبب العلاقات المتوترة بين الأبوين والشجار المستمر بين الأفراد، وكذلك الإهمال والمعاملة السيئة من جانب الوالدين كالكراهية والنبذ والتهديد والعقاب والأذى الجسدي كلها تعد من العوامل التي تساهم في تدني المستوى التحصيلي (عبد الرحيم طلعت، 1980، 58).

د- نمط الأسلوب التربوي السائد في الأسرة: إن الأسلوب التربوي السائد داخل الأسرة يؤثر على التحصيل الدراسي للأبناء فكلما كان النمط التربوي بعيدا عن العنف والقسوة والإهمال والتسيب أدى إلى مستوى تحصيل دراسي أفضل، وأكد "داوود" أن الاهتمام الأبوي من حيث الرعاية والصداقة يؤثر في تحصيلهم الدراسي وتفوقهم العلمي في جميع الميادين المختلفة (داوود، 1999، 35).

والجدير بالذكر أن العوامل الأسرية لها تأثيرات سلبية وأخرى ايجابية على التحصيل الدراسي تبعا لشخصية المتعلم، ففي بعض الأحيان نجد الكثير من الأشخاص يحققون

نجاحات دراسية كبيرة رغم سوء الأوضاع الأسرية الخاصة بهم وأيضا يوجد أشخاص آخرون يعيشون أوضاعا أسرية مريحة ولكن تحصيلهم الدراسي ضعيف أو متوسط.

- العوامل المدرسية: تبرز المدرسة الثانوية كمؤسسة اجتماعية تربوية بعد الأسرة لما تقوم به من دور توجيهي للمتعلمين لمساعدتهم على التحصيل الدراسي الجيد، إذا راعت الجوانب النفسية و العلائقية للمتعلم إلى جانب المادة العلمية المناسبة والوسائل الهادفة والأسلوب المرن.

إن العناصر البيئية المدرسية وتفاعلاتها المختلفة لها أثر على عملية التحصيل الدراسي، وفيما يلي سوف نتناول بعض العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية مواهب المتعلم واستثمار طاقاته المختلفة للوصول إلى تحصيل دراسي أفضل:

أ- المناخ المدرسي: للمدرسة وظائف تنفرد بأدائها وأخرى تتشارك فيها مع الأسرة، فالمدرسة تكمل دور الأسرة في تنمية الجانب الفكري والثقافي والأخلاقي والاجتماعي للأبناء الذي يساهم في القدرة على التكيف، والمدرسة يجب أن تكون البيئة الصالحة لنمو المتعلمين نموا طبيعيا واكتسابهم المعرفة ولكي تقوم المؤسسة التربوية بوظيفتها يجب توفر مايلي: (محمد عبد الرحيم عدس، 1996، 38-39).

- شعور التلاميذ بالاستقرار النفسي والبعد عن القلق والتوتر.
- أن يكون البناء المدرسي متكاملا من حيث الشروط الصحيحة والتربوية.
- أن يكون للمعلمين خبرة في الإدارة الصفية وفي تدريس مواد تخصصهم.
- العناية الجماعية والفردية للتلاميذ ليكون هناك مجال لتنمية شخصياتهم.
- أن يدرك المتعلم أنه عضو في مجموعة وليس له الحق في الاهتمام الزائد على الآخرين.

- أن تدرك أن التلميذ هو محور العملية التربوية وليس المادة الدراسية ويجب على المعلمين تلبية احتياجات المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وقابليتهم ومواهبهم.

ب- المناهج الدراسية: معناه المناهج الدراسية ومدى ملائمتها لمستوى وقدرات التلاميذ، حيث أنه كلما كانت المناهج الدراسية مراعية لقدرات التلميذ وعمره العقلي والزمني وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها كلما ساهمت في نجاح المتعلم وزيادة تحصيله الدراسي، فمثلا في مرحلة الطفولة يجب أن يعتمد المقرر الدراسي على الأشياء الملموسة والمحسوسة حتى يسهل إدراكها، وكذا مراعاة التسلسل الزمني والمتدرج في الصعوبة والتعقيد، فيجب أن يساير المنهاج الدراسي متطلبات الحياة الاجتماعية والظروف البيئية، وتكون أكثر عملية وعلمية بحيث تشمل مختلف المواضيع التي تثير اهتمام ودافعية المتعلمين.

ج-المعلم: من بين العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ كفاءة المعلم العلمية والمهنية، والتي ينبغي أن تكون فعالة في زيادة دافعية التلميذ نحو التحصيل الدراسي، ومن أهم سلوكيات المعلم حرصه على الإرشاد والحماسة وتعزيز الاهتمام ومساعدة التلميذ لتوظيف قدراته وتقوية جهوده مما يدعم تحصيله الدراسي. (skinner & belmout,1993,572).

وقد أشارت (جلجل 2001) أن هناك ثلاثة مكونات للعلاقة بين المعلم والمتعلم:

- كفاءة المعلم التي تقابل بالاحترام من جانب المتعلمين.
- دفء المعلم الذي يقابل بالعاطفة من جانب المتعلمين.
- عدالة المعلم والتي تقابل بالتعاون من قبل المتعلمين (جلجل، 2001، 38).

وفي هذا قالت "رمزية الغريب": " إن المعلم هو الذي لديه فكرة واضحة عن الأهداف التربوية التي يسعى لتحقيقها بالطرق التي تمكنه من نقل التراث الثقافي للتلاميذ وفق استعداداتهم

وقدراتهم حتى يتم تعليمهم وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتعويدهم على طريقة الحياة التي ينشدها المجتمع (رمزية الغريب، 1976، 197).

ومنه يمكن القول أن للمعلم دور كبير في رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين إذا كانت لديه القدرة على التنويع في أساليب التدريس ومراعاته للفروق الفردية للمتعلمين وكفاءته في تصميم الاختبارات التحصيلية، وقدراته على التواصل الجيد مع التلاميذ في عملية تفاعل تعتمد على الاحترام والمشاركة والعدالة.

د-الامتحانات: إن للامتحانات المدرسية أهمية خاصة بالنسبة للصحة النفسية للتلاميذ حيث أنها جزء أساسي من البرنامج التربوي، فلا يجب أن يعطي المعلم انطباعا لدى التلاميذ على أن الامتحان شيء يبعث على الخوف والرهبة بل هو وسيلة من وسائل مساعدة للتلميذ والمعلم لمعرفة إلى أي مدى قد حققوا تقدما في اكتساب المعارف والمهارات، فالامتحانات بالصورة الخاطئة التي تتم بها تمثل فترات من التوتر والقلق والتي تؤدي إلى تعطيل الأفراد في عملية تحصيلهم. (علي عبد الحميد، 2010، 118-119).

هـ-الإدارة المدرسية: تلعب الإدارة المدرسية دورا أساسيا في تسيير عملية التعلم، وبالتالي في تحديد نسبة التحصيل الدراسي، حيث أن الإدارة التي تراعي الظروف والأجواء التي تكون فيها المؤسسة من شأنها أن تساعد أو تعرقل سير البرنامج الدراسي، وهذا على حسب طبيعة معاملتها، فالإدارة تنفر كل من المعلم والتلميذ على حد سواء من المدرسة وبالتالي تقلل فاعلية التدريس وتخفض الإرادة والدافعية فينخفض مستوى التحصيل الدراسي، والعكس فالإدارة المعتدلة في قراراتها سوف تحاول جلب كل الأطراف من أجل الانجاز. (بن يوسف أمال، 2008،109).

و-وجود الأنشطة الرياضية والفنية والعلمية: فالمؤسسة التي تتوفر داخلها مختلف الأنشطة الرياضية الفنية، الثقافية، والعلمية تساهم في التخفيف من الضغوطات والصراعات التي

يشعر بها التلميذ من جراء التعب الناتج عن الدراسة المستمرة فالمدرسة تحاول خلق جو نفسي مريح، وجو آخر للمنافسة يستمتع من خلاله المتعلمين، ويغيرون الجو وكل هذا يعطيهم نفسا جديدا وطاقة متجددة من أجل الدراسة والاستمرار فيها بحماسة ورغبة، فوجود مثل هذه الأنشطة يساهم في رفع دافعية المتعلم للدراسة وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

ز–الجو المدرسي العام: ويقصد به العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد المجتمع المدرسي، هذا وقد أكد "صالح عبد العزيز" أهمية العلاقات الاجتماعية المدرسية بقوله: "إن العلاقات الشخصية بين الأفراد عنصر أساسي في تكوين جو اجتماعي صالح في المدرسة، فليس الحكم الذاتي وحده أو ملائمة الجو المدرسي ومختلف المواد كفيلا بتبيين روح الجماعة في المدرسة ما لم يشعر أفراد هذه الجماعة بشعور الرضا الشخصي والعلاقة الوظيفية بين بعضهم البعض (صالح عبد العزيز، 2002، 34).

إن شعور المتعلم بمكانته الاجتماعية داخل محيطه المدرسي يزيد في انتمائه لمدرسته فيواضب على الحضور ويكون مرتاح البال حريصا على دراسته، وهذا ما يؤثر إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي، أما وجود المتعلم بين جماعة مدرسية لايرى مكانته ضمنها ويشعر بالنقص أمامها، فهذا يدفعه إلى النفور من الوسط المدرسي، مما قد يدفعه إلى البحث عن تحقيق مكانته مع جماعة سوء وهذا ما يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي.

وأكد "أحمد سلامة وتوفيق حداد" أن تؤثر العلاقات والمعاملات بين أفراد المجتمع المدرسي من شأنه أن يعرقل عملية التدريس الأمر الذي ينعكس على تكيف المتعلم مع الوسط المدرسي والذي يؤثر حتما على تحصيله الدراسي.

إضافة إلى ذلك تتأثر عملية التحصيل الدراسي ببعض العوامل الأخرى كاكتظاظ الأقسام الدراسية زيادة على عدم مواظبة المتعلم في حضوره.

وفي الأخير يمكن القول أن أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ تتنوع بين عوامل ذاتية، عقلية، نفسية، وجسمية، وعوامل اجتماعية أسرية ومدرسية.

2.الإتجاهات المفسرة للتحصيل الدراسي، شروطه ومبادئه:

1.2.أهم الإتجاهات المفسرة للتحصيل الدراسي: من بين النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي ما يلي:

1- الإتجاه الفيزيولوجي: لكل إنسان كليتين، وفق كل واحدة غدة تسمى الكظرية أو الكظر، وتعد من الغدد الصماء، وتتكون من قشرة ومخ، وهما يختلفإن وظيفيا وبنائيا، وتقوم القشرة بإفراز عدد من الهرمونات، مثل (كروتيزول وكروتيزون)، والهرمونات الجنسية مثل (الأندروجين، والأستروجين، والبروجسترون) وبصفة عامة فإن أصحاب هذه النظرية يهتمون بالنخاع أكثر من القشرة المخية، إذ أن نشاط النخاع يمكن أن ينبه عن النشاط العقلي الناتج عن عملية إمداد الذهن بالطاقة للعمل، ويفترض أنصارها أن الأذكياء أصحاب القدرة الفائقة على التحصيل والتفوق، لديهم نشاط نخاعين أدرينالليني أكثر من العاديين، ويؤيد هذه الحقيقة كل من دراسات "برجمان جنسون" (1970)،(1979) لبحث عملية الإفراط في التحصيل وعلاقته بإفراز الأدرينالين، حيث أن الذين لديهم تحصيل عال يتميزون بإفراز أكبر من الأدرينالين مقارنة بذوي التحصيل العادي والمنخفض.(مدحت صالح، 1990، 109).

اهتم الإتجاه الفيزيولوجي بالجانب البيولوجي باعتباره عنصر هام من عملية التحصيل الدراسي، إذ أن زيادة أو نقص الهرمونات مثلا يؤدي إلى التأثير بصورة مباشرة على تحصيل الفرد.

2- الإتجاه الوراثي: اعتمد على الدلائل التي تشير إلى أن التكوين العقلي للفرد سواء نظر إليها من مستوى القدرة العقلية العامة، أو على ضوء القدرات العقلية التي تتحدد بالعوامل الوراثية، أكثر مما تتحدد بالعوامل البيئية. (محمد زيدان حمدان، 1981، 360).

وأهم الدراسات التي أثبتت صحة هذ الإتجاه هي دراسة "هارندون" (1954) حيث أثبتت فيها أن أثر الوراثة في تحديد مستوى الذكاء يمتد من 50% ← 75% وهذه النتيجة تؤكد إلى حد كبير نتائج البحث الذي قامت به "يركر" (1928) وبينت فيه أثر الوراثة في تحديد مستوى القدرات العقلية للفرد، وكان يعتمد أصحاب هذا الإتجاه في تأكيد صحة آرائهم على دراسة العلاقات القائمة بين التوائم المتناظرة والتوائم غير المتناظرة.

3- الإتجاه البيئي: وهو يقوم على أساس التفوق في التحصيل الدراسي فيتأثر بالبيئة أكثر من الوراثة، بمعنى أن العوامل الوراثية يمكنها أن تساعد على التفوق الدراسي، ويعنى بالعوامل البيئية كل ما يحيط بالبقعة الطبوغرافية المحددة التي يعيش فيها التلميذ، والمميزة عادة بوحدة ثقافتها وتراثها ونوع سكأنها ومظاهرها الاقتصادية والاجتماعية والحياتية العامة. (محمد زيدان حمدان، 1981، 362).

وكثير الدراسات مؤيدة لهذا الاتجاه، والذي يرى بأن البيئة لها آثار تعليمية وتربوية سلبية أو إيجابية، ومن بين الدراسات، دراسة "تيومان ولزنجر" إلى مثل هذا ما "تسكو" في كتابه الشهير "روح القوانين" إذ بالغ في هذا الكتاب على أثر الطبيعة في البيئة الاجتماعية على الفرد حتى أنه جعلها السبب الرئيسي في اختلاف الأفراد والأمم، وإلى مثل هذا تعصب "ابن خلدون" واعتبر البيئة بصفة عامة هي دعامة هامة لمختلف الظواهر الفردية والاجتماعية.

4- الإتجاه التكاملي: ويفسر هذا الإتجاه التفوق التحصيلي تبعا لما يلي: (أحمد الوافي، 1959، 110).

- إن ظاهرة التفوق تخضع لبعض العمليات الفيزيولوجية.

- يحتاج المتفوق في التحصيل الدراسي إلى قدر كبير من الذكاء والدافعية.

- توفر الظروف البيئية المناسبة سواء الأسرية أو المدرسية.

- الاستعانة بالمقاييس النفسية والأساليب الإحصائية في إيجاد الفروق في التحصيل الدراسي.

ويعتبر هذا الإتجاه الأفضل لأنه يفسر ظاهرة التفوق الدراسي من عدمه فهو يؤكد على أهمية البيئة والوراثة في التحصيل الدراسي، إذ يأخذ بكل العوامل التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتفوق التحصيلي، فهو يقر بوجود الدافعية والاستعدادات الفردية بالإضافة إلى الظروف البيئية المتاحة.

2.2. شروط التحصيل الدراسي: هناك من يلخص شروط التحصيل الدراسي في الآتي:

1-الشروط الموضوعية الداخلية الذاتية: وتشمل: (عبد الرحمان العيسوي، 2004، 42).

أ-إذا كانت موضوعات الحفظ ذات صلة بالشخص أو مرت بخبرته، فإن عدد المرات اللازمة لحفظها تكون أقل من غيرها، فالشخص صاحب الميول الأدبية يمكن له حفظ أبيات من الشعر عكس الشخص الذي أحب الاتجاه العلمي والذي لا يتفاعل مع الشعر.

ب- ان الحالة النفسية والجسمية للفرد لها تأثير كبير في سريعة تعلم الفرد.

ج- الوضع الجسماني للفرد: إذا كان سليما متخذا هيئة المتطلع المنصت، مسبغا على نفسه طابع الانتباه والاستعداد لتلقي المعلومات، فأنه يكون أسرع في الحفظ والفهم.

د- أثر الذكاء الشخصي للفرد في سرعة التحصيل وقوة التعلم: فإن عقلية الذكي أسرع في الحفظ والفهم من عقلية متوسط الذكاء أو الغبي.

2- الشروط الموضوعية الخارجية: وتشمل: (رشاد صلاح الدمنهوري، 1999، 87-88).

أ- التكرار الموزع لعدد مرات الحفظ، خير من التكرار المركز في زمن متصل فالأول يثبت المعلومات لمدة أطول.

ب- إذا اتخذ الفرد نغمة معينة أثناء القراءة فأنها تساعد على سرعة الحفظ.

ج- من السهل حفظ الكلمات ذات المعاني في وقت أسرع عما لو كانت عديمة المعنى.

د- إذا كانت المادة المراد حفظها كبيرة كقصيدة شعرية، فيجب تقسيمها إلى أجزاء متعددة على أساس منطقي.

هـ- يجب على الفرد أن يقوم بعملية تسميع بين الحين والآخر لما حفظه حتى يعرف الأجزاء التي لم يتم حفظها فيزيد من قراءتها.

وعموما فقد توصل العلماء إلى مجموعة من الشروط التي تجعل التحصيل الدراسي في أحسن مستوياته وهي: (علي هنودة، 2013، 104).

1-التكرار: والمفيد منه هو القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة، ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد، والتكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لابد أن يصاحبه توجيه نحو الطريقة المثلى وحول الارتفاع المستمر بمستوى الأداء.

2-الدافع: وهو المحرك نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة، فكلما كان الدافع قويا، كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، ونشير إلى تأثير الثواب والعقاب في إثارة الدافع أو إطفائه، فالتعزيز الايجابي يؤدي إلى زيادة التعلم والتغير الايجابي في سلوك التلميذ.

3-التدريب في التكرار الموزع والمركز: ويقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب، فقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضه للنسيان، وكذلك إن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد، هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع وإقباله على التعلم باهتمام كبير وقد أثبتت الدراسات أن التدريب الموزع أحسن من المتصل. (عبد الرحمان العيسوي، 2004، 41).

4-الطريقة الكلية والجزئية: حيث يفضل معظم العلماء استخدام الطريقة الكلية إذا كانت المادة الدراسية غير مجزأة واستخدام الطريقة الجزئية في حالة تعدد أجزاء المادة الدراسية أو صعوبتها.

5-نوع المادة الدراسية ومدى تنظيمها: حيث أنه كلما كانت المادة مرتبطة منطقيا ومترابطة الأجزاء، وواضحة المعنى تكون سهلة الفهم والحفظ والمراجعة.

6-التسميع الذاتي: وهي محاولة الاسترجاع أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استدعائها في الوقت الحاضر أو فيما بعد أثناء إجراء الامتحانات الدراسية.

7-التوجيه والإرشاد: حيث ثبت أن التحصيل الدراسي المقترن بالتوجيه أفضل من التحصيل الدراسي دون توجيه، فالتلميذ يحتاج إلى توجيه وإرشاد من مستشار

التوجيه الذي يدله على أنسب الطرق للتحصيل الدراسي، كما يعلم التلميذ أهمية ما يحصله من معلومات ومعارف في زيادة مستوى تحصيله الدراسي. (رشاد صلاح الدمنهوري، 1999، 87).

8-النشاط الشخصي: ويعتبر أمثل السبل لاكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، فالتعليم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الشخصي للتلميذ بحيث أن المعلومات التي يتحصل عليها التلميذ عن طريق جهده ونشاطه تكون أكثر رسوخا في ذهنه وأكثر بعدا عن النسيان والزوال. (عبد الرحمان العيسوي، 1984، 198-202).

3.2.مبادئ التحصيل الدراسي: أشار "مصطفى فهيم" إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين في علم النفس بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيط بهم من أولياء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى بالإعتمام المتزايد من طرف ذوي الصلة بالنظام التعليمي، لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلاميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة. (تونسية يونسي، 2012، 103).

وعملية التحصيل الدراسي تقوم على مجموعة من المبادئ التي تضبط السير الحسن والصحيح لأداء المعلمين، مما يخلق فعالية للعمل التربوي وبالتالي للتحصيل الدراسي، ونؤكد على أن هذه الضوابط يتوجب على القائمين على العملية التربوية مراعاتها نظرا لعلاقتها المباشرة بعملية التحصيل الدراسي للمتعلم، ومن أهم المبادئ نذكر مايلي:

1-مبدأ الحداثة والتجديد: والذي يعني إضفاء الديناميكية والجدية على الجانب التحصيلي للتلميذ، والتحصيل الدراسي لا يكون فقط بالتلقين وإنما بإخضاع التلميذ لمسائل ومواقف تعليمية جديدة بحيث يجبر المتعلم على بذل جهدا كافي ومحاولته

الشخصية لإيجاد الحل المناسب للموقف الذي وجد نفسه فيه، وهذا الأمر تدريب له على التفكير واستعمال قدراته العقلية في حل المشكلات التي تواجهه في المستقبل فالتحصيل الدراسي هنا هو الديمومة والديناميكية التي تعطي للخبرة أو التحصيل المعرفي معنى ايجابيا يفيد الفرد في حياته الحاضرة أو المستقبلية. (إبراهيم طيبي، د ت، 310).

كما أن الروتين والتكرار يقضي على روح الاكتشاف، الإبداع والتجديد لدى المتعلم والتي تؤثر في مستوى تحصيله الدراسي.

لذا وجب على القائمين على التعليم أن يخضعوا التلميذ دوما إلى مواقف تعليمية وتدريجية جديدة تجعله أكثر اعتمادا على مجالاته الفكرية وقدراته العقلية في إيجاد الحلول والتي تؤثر إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي، فالحداثة تخلق لدى المتعلم روح التحدي والعمل والتفكير العلمي والمنطقي، وهي عناصر تساعده على رفع مستوى تحصيله الدراسي.

2-مبدأ المشاركة: إن مشاركة المتعلم في عملية توليد المعرفة داخل الصف الدراسي وفي مختلف النشاطات التعليمية تلعب دورا هاما في رفع مستوى التحصيل الدراسي لديه، فهي تعمل على تنمية ذكاء وتفكير التلميذ، وتخلق روح المنافسة بين التلاميذ إضافة إلى تمكينهم من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها وتنمية رصيدهم العلمي والمعرفي، وتحسين تحصيلهم الدراسي وبالتالي يكون التلميذ قد اكتسب خبرات ومهارات جديدة تساعده على رفع مستواه التعليمي والمعرفي.

وهذا ما تتجه إليه الطريقة الحديثة في التربية بجعلها التلميذ أو المتعلم هو محور العملية التربوية، وذلك بالانطلاق من استعداداته وقدراته وبناء عملية التعلم على أساسها وجعلت دور المعلم هو تسديد وتوجيه المتعلم للوصول إلى مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

3-مبدأ الجزاء: لقد بينت الدراسات التي أجريت في الميادين التربوية مدى الأثر الفعال لدور الجزاء والعقاب في دفع التلميذ نحو الدراسة أو النفور منها (فيروز زرارقة، 1998، 75).

انطلاقا من هذا المبدأ فالتلميذ يشارك بشكل يومي في مختلف الأنشطة التعليمية، وإذا رافق هذا المجهود المبذول من طرف التلميذ جزاء من طرف احد الأطراف الفاعلة في المؤسسة فإن ذلك يعتبر دافعا قويا نحو الاجتهاد والتحصيل الدراسي الجيد، والجزاء قد يكون ماديا أو معنويا، حيث أنه له بالغ الأثر في دفع التلميذ نحو الاهتمام والتحصيل الدراسي، وفي نفس الوقت فإن العقاب يلعب دورا سلبيا ومثبطا لعملية التحصيل الدراسي بالنسبة للتلميذ، وقد أدرك الجميع بأن العقاب ليس حلا بالنسبة للتلاميذ المتكاسلين أو الخارجين عن النظام التربوي العام، فهو في غالب الأحيان يزيد في تمردهم وهروبهم من الدراسة، وقد يؤدي إلى حالات الفشل والتسرب المدرسي.

4-مبدأ الدافعية: والدافع هو حالة للكائن الحي تؤثر في استعداده في البدء والاستمرار في سلسلة معينة من السلوك (محمد نجيب عوض، 1992، 22).

كما عرفت الدافعية بأنها حالة داخلية في التلميذ تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي أو القيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق العلم كهدف للتلميذ.(خليل المعايظة، 1999، 147).

ولعامل الدافعية تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للتلميذ فاستعداده وميله وتعلقه بالمادة الدراسية من أهم العوامل التي تدفعه نحو تحقيق الهدف ولهذا وجب على الأطراف الفاعلة مساعدة التلميذ على تقوية دافعيته نحو التحصيل الدراسي الأفضل وذلك بخلق الجو الدراسي المناسب.

5-مبدأ الواقعية: يجب أن تكون المادة العلمية المقدمة مرتبطة بواقع التلميذ مما يمكنه من فهمها واستيعابها بشكل أسهل وفي هذا المجال ذهب "خليل المعايظة" إلى أنه يفترض أن تكون المادة الدراسية المقدمة للتلميذ مرتبطة بحياته الاجتماعية حتى يسهل عليه تعلمها وبالتالي تحصيل معلوماته بالشكل المطلوب. (مدحت صالح، 1990، 110). فواقعية المعلومات التي يكتسبها المتعلم في المدرسة تمكنه من استيعابها وتوظيفها أثناء تفاعلاته اليومية داخل مجتمعه مما يساعده على التكيف المطلوب فالواقعية تجعل تلك المعلومات المقدمة عملية ذات فاعلية، أما الإبقاء عليها في المجال النظري فقط دون وجود فضاء لإسقاطها عليه واستعمالها فيه، فإن ذلك سيضعف من استيعابها وتحصيلها.

6-مبدأ التفاعل: إن التعلم الجيد يستلزم وجود تفاعل بين الخبرة الشخصية عند المتعلم كإمكانات الفرد وقدراته وطاقاته، وكذا الظروف الخارجية المحيطة به (المحيط المادي والمعنوي)، وتظهر أهمية هذا التفاعل على مستوى تحصيل الفرد في كونه يسمح للتلميذ بالمشاركة في عملية التعلم وإضفاء صيغته الخاصة مما يولد لديه فرصة أكبر لتحصيل دراسي أفضل إضافة إلى ذلك فإننا نجد أن الخبرة الصحيحة لا تقف عند مجرد التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية فقط . بل تتعداه إلى محاولة التوفيق بين هذين النوعين من العوامل (إبراهيم طيبي، د ت، 312).

ذلك لأن كل منها أثره الواضح في عملية التحصيل الدراسي . ولذا وجب العمل على الدمج والتوفيق بين هذه العوامل وتوجيهها الاتجاه التعليمي الأفضل والأنسب للتلميذ.

7-مبدأ الاستعداد والميول: من بين العوامل التي تساعد التلميذ على التحصيل الدراسي الكبير نجد الاستعدادات والتي تعني وصوله إلى مستوى كبير من النضج يمكنه من

تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعليم الأخرى المؤثرة (محمد زيدان حمدان، 1981، 364).

لذا فإن استعدادات التلميذ للتحصيل تعني القابلية والقدرة على التعليم مع العلم أن هذه القدرات يحددها عاملا النضج والخبرات السابقة، إضافة إلى ميول المتعلم إلى نوع من الدراسة أو التخصص الذي يرتبط ارتباطا طرديا مع عملية التحصيل الدراسي.

8-مبدأ التطبيق: إن إمكانية التطبيق تحسن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، الذي يستوعب السلوكيات والمعلومات التطبيقية بشكل أفضل، ويكون التطبيق عادة على شكل امتحانات، فآلية التطبيق تساعد على ترسيخ المعارف والخبرات بشكل جيد، مما يعني كذلك تحصيلا جيدا للتلميذ.

9-مبدأ النسق الفردي: يكون التحصيل الدراسي بالفعل عندما يتكيف النسق الشخصي لكل تلميذ مع نسقه التحصيلي، هذا الأخير الذي يكشف عن الاختلافات والفروق الفردية بين التلاميذ ويمكن من خلاله كذلك ملاحظتهم بصفة خاصة، ومن هنا نجد اختلافات بين التلاميذ في القدرة على الاكتساب والتعليم والتحصيل الدراسي ويلعب المعلم دور الموجه وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ ويتعامل معهم كل حسب قدراته (Broncon Abaca, 1986,49-53).

يلاحظ من خلال ما تم عرضه أن عملية التحصيل الدراسي تقوم على عدة مبادئ وأسس لابد من مراعاتها والعمل على توفيرها بغية الوصول إلى أفضل مستوى تحصيل للمعارف، كما أن تفاعل وتعاون أطراف العملية التربوية يوفر الشروط المناسبة للتلميذ من أجل وصفه في أنسب الظروف التعليمية وبالتالي دفعه نحو الاجتهاد والعمل للوصول إلى أحسن مستوى للتحصيل الدراسي.

3. أهم مشاكل التحصيل الدراسي والحلول المقترحة:

1.3. بعض مشاكل التحصيل الدراسي: يواجه التلميذ في حياته الدراسية العديد من المشكلات التي تعيق أو تؤثر سلبا على مستوى تحصيله الدراسي وفي ما يلي ذكر لأهم هذه المشاكل: (جودة عزة عبد الهادي، 2004، 188-193).

1-التساهل: سواء أكان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى التلميذ في التحصيل الدراسي.

2-الإهمال وعدم الاهتمام: كانشغال الآباء عن أبنائهم المتمدرسين، أو اهتمام المعلم ببعض التلاميذ وإهماله للبقية يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.

3-الرفض والنقد المستمر: حيث يصبح الأفراد الموصوفين بالعجز أو الرفض وعدم اللياقة أكثر إحساسا بالنقص والشراسة مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي.

4-عدم المعرفة للطرق الصحيحة للدراسة والمذاكرة: حيث أن عدم إلمام التلاميذ بأهم الطرق والأساليب العملية التي تمكنهم من تفعيل طاقاتهم واستغلال قدراتهم العقلية وكذلك عدم استغلال المكتبات في تطوير قدراتهم المعرفية يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي

5-المفاهيم الوالدية الخاطئة: إن قيام الوالدين بتعليم أبنائهم وتدريبهم وتربيتهم على التعلم في مرحلة مبكرة من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة الاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي المطلوب للتمدرس يخلق في المراحل التعليمية اللاحقة مشكلات لدى التلميذ، وقد يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص (مرحلة المراهقة) . (عمر عبد الرحيم نصر الله، 2004، 90).

2.3.الحلول المقترحة لمشاكل التحصيل الدراسي: لقد شغل تدني التحصيل الدراسي العديد من الباحثين والدارسين في مختلف المجالات النفسية، الاجتماعية والاقتصادية، وسعت كلها إلى إيجاد حلول للتخفيف من انخفاض التحصيل، وقدموا العديد من الحلول البديلة ونذكر منها:

1-تشجيع الوالدين لأبنائهم على الدراسة وتعزيزهم والاهتمام بهم .

2-تقبل المتعلمين وتشجيعهم على محاولة بذل أقصى الجهود من أجل النجاح وتفادي وتجنب مخلفات الإحباط والفشل.

3-تعريف التلاميذ بطرق التعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع (جودة غزة عبد الهادي، 2004، 188-191).

4-عدم الإسراف في التساهل مع المتعلمين ووضع قوانين وضوابط لسلوكهم.

5-توعية الأولياء بالطرق السليمة للتحكم وكيفية التعامل مع أبنائهم خاصة في المراحل المتقدمة من العمل.

6-انتهاج أساليب تدريس مثبتة نجاعتها وكفاءتها في تنمية التحصيل الدراسي ورفع المستوى العلمي.

7-خلق جو صفي يشجع على الإبداع والتعلم الجيد.

8-تطوير وتدريب التلاميذ بما يناسب الطرق الحديثة والتغيرات المستمرة في المناهج والبرامج الدراسية.

4. قياس التحصيل الدراسي:

1.4. وسائل قياس التحصيل الدراسي: منذ العصور السابقة اهتمت الدراسات التربوية بقياس مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات والمعارف متبعة في ذلك وسائلا وأساليب متنوعة، وان الأساليب المختلفة المستخدمة في الوقت الحالي في قياس التحصيل الدراسي قد مرت

بعدة مراحل تطويرية حتى وصلت إلى ما هي عليه الآن، فكانت الامتحانات المدرسية تعتمد أساسا على الاختبارات الشفوية حتى نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر.

وفي سنة 1845 قام " هوراس" بحركة تطويرية للتعليم العام مؤكدا على ضرورة استخدام الامتحانات الكتابية التي تتسم بالموضوعية بدلا من الاختبارات الشفوية في تقييم التلاميذ.

وفي سنة 1864 أعد المربي الانجليزي "جورج فيشر" الذي كان يشغل منصب مدير أول اختبار تحصيلي كتابي ويتكون من عدة مقاييس متدرجة وأمثلة ومواصفات متنوعة يمكن استخدامها في تقييم جودة الخط، النحو، التعبير، الرياضيات، وغيرها من المواد الدراسية (صلاح الدين علام، 2000، 303).

وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أول اختبار تحصيلي على يد " ستون" وهذا اختبار في الحساب سنة 1908 م، ثم تبعه "ثورندايك" حيث أعد اختبار جودة الخط للأطفال في عام 1909، ومع بداية 1910 ظهرت عدة دراسات تشير إلى عدم ثبات الوسائل التي اتبعت من قبل المدرسين في تصحيح الامتحانات المدرسية، وكان من نتائج ذلك توجيه الجهود إلى البحث عن إجراءات أكثر موضوعية في إعداد الاختبارات وإعطاء الدرجات للتلاميذ.

إن تطور وتزايد الدراسات في الحقل التربوي، مكن من التحكم أكثر في وسائل قياس التحصيل الدراسي ومحاولة جعلها أكثر دقة وقياسا للمستوى التعليمي للتلاميذ ومن أهم وسائل قياس التحصيل الدراسي نذكر مايلي:

1-الاختبارات التحصيلية: يعتبر "ثور ندايك" الرائد الأول لحركة الاختبارات التحصيلية المقننة، وطبيعة هذه الاختبارات أنها تجمع بين طريقة الاختبارات الموضوعية من حيث تركيب وصياغة نوع الأسئلة والإجابة عليها وتصحيحها، وبين الاختبارات

المقننة، حيث أنها تتوفر على شروط تقنين الاختبار، وشروط القياس الأكاديمي كالصدق والثبات.

حيث تعتبر الاختبارات التحصيلية الأسلوب الشائع في مختلف المؤسسات التعليمية حيث يستخدمها المعلمون لقياس قدرات التلاميذ التحصيلية وكذا في ترتيب التلاميذ وتحديد عمليتي النجاح والرسوب.

وفي هذا الصدد يرى "عطية الأبرشي" أن الامتحانات المدرسية هي تلك الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار ما استفاد منه التلاميذ في المواد التي يدرسونها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف، وتكون الامتحانات فترية كل ثلاثة أشهر أو أكثر وكذا امتحانات التنقل في المدارس الابتدائية أو الثانوية وتكون شفهية كتابية أو عملية (محمد عطية الأبرشي، 1993، 361).

كما يعرف الاختبار التحصيلي كذلك بأنه إجراء منظم لتحديد وقياس ما تعلمه التلميذ في مختلف المراحل التعليمية كما أنه يمكن المعلم من القيام بوقفة تقييمية موضوعية تساعده في عملية التقويم باتخاذ القرارات التعليمية المناسبة، وعلى هذا الأساس يكون التقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية بمعنى مساهمته في اجادة التخطيط التربوي، وضبط التنفيذ في تقويم الانجازات (محمد ملحم، 2001، 433).

ومن خلال ما سبق فإن الاختبارات التحصيلية أداة يستطيع المعلم من خلالها قياس مدى استيعاب التلاميذ وتحصيلهم المعرفي والدراسي، ليقرر على أساسها تصنيف وترتيب التلاميذ في الدرجات المناسبة واتخاذ الإجراءات المناسبة لعملية التقويم للوصول إلى الهدف الاسمي للعملية التعليمية، وهو التحصيل الدراسي الأفضل للتلاميذ.

- أهمية الاختبارات التحصيلية: إن الاختبارات التحصيلية تقدم الكثير من الخدمات والفوائد سواء للمعلمين أو التلاميذ ونذكر منها: (محمد السيد علي، 2002، 406).

- توعية التلاميذ بمدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية وزيادة دافعيتهم.
- التنبؤ بتحصيل التلاميذ ومعرفة فرص نجاحهم في المواد الدراسية.
- اتخاذ القرار نحو تصنيف وتوجيه التلاميذ نحو التخصص المناسب لهم.
- متابعة نمو التلاميذ والحكم على مدى تكامل وشمول هذا النمو.
- الحكم على فاعلية عملية التدريس وتطور استراتيجياته من خلال تحصيل التلاميذ لمنهج دراسي معين ومن نتائج تحصيلهم الدراسي يمكن تطوير المنهج الدراسي وكذا الوسائل المساعدة من مراجع وكتب مدرسية ووسائل تعليمية وأجهزة.
- استبقاء المعلومات لدى المتعلمين لفترة أطول عن طريق الاختبارات من وقت لآخر.
- إعلام الأولياء بمدى تقدم أبنائهم دراسيا، وبالتالي كسب ثقة الجماهير في إدراك أهمية التعليم المدرسي.

ومن خلال ما تم تناوله يبدو أن وظيفة الاختبارات التحصيلية أشمل من كونها أداة لتقييم التلاميذ، كما أنها معيار لانتقال التلاميذ من صف دراسي لآخر، بل هي وسيلة ذات أبعاد كثيرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف العامة للعملية التربوية.

- أنواع الاختبارات التحصيلية: تشير الدراسات إلى وجود عدة أنواع من الاختبارات التحصيلية نذكر منها:

أ- الاختبارات الشفوية: حيث يعتبر هذا النوع من أقدم أنواع الاختبارات التحصيلية في العالم، حيث استخدمت مجموعة من الأسئلة غير المكتوبة يوجهها المعلم للتلميذ بهدف قياس مدى استيعابه واكتسابه وفهمه لمحتوى مادة معينة، ومدى قدرته على معالجة المواقف المتجددة، إضافة إلى تقسيم المهارات الشفوية لدى التلميذ على

التعبير وفي التعرف على سمات معينة تتعلق بشخصية التلميذ كالجرأة والشجاعة الأدبية أثناء تقديم الإجابات.

ب- الاختبارات الكتابية (التحريرية): وهي النوع الذي يستخدم أساسا لقياس تحصيل التلاميذ في نهاية كل ثلاثي دراسي أو في نهاية المستويات الدراسية أو امتحانات الانتقال وكذا الشهادة العامة. (محمد عطية الأبرشي، 1993، 361).

ويعتمد هذا النوع من الاختبارات على تقديم أسئلة للتلاميذ تكون الإجابة عنها بطريقة كتابية ومن خلال هذا النوع من الاختبارات يتمكن المعلم من تقييم وقياس مستوى التلميذ وكذلك مستوى المعارف والمعلومات التي يتلقاها داخل حجرة الدراسة كما أنها تكشف عن جوانب الفهم والاستدعاء والتذكر.

2-الاختبارات الموضوعية: كان الاعتقاد السائد قبل ابتداع الاختبارات الحديثة أو الموضوعية أن الأهداف التربوية والتعليمية لا تقاس إلا بالامتحانات التقليدية وذلك منذ أن بدأت المدارس تختبر معلومات الطلاب، وقد أرجع بعض المؤرخين للتربية تاريخ هذه الامتحانات التربوية إلى سنة 1800 في جامعة كمبريدج، ثم انتشرت إلى اكسفورد في بريطانيا، وإن من أوائل الامتحانات التحويرية في أمريكا هو امتحان بوسطن سنة 1845(أسعد رزوق، 1979، 28).

ويتم بناء هذه الاختبارات على أسس سليمة ومنطقية تستبعد الذاتية وتحاول معرفة مدى فهم التلميذ للمعلومات والمعارف التي حصلها، لذا يجب الاعتناء بهذه الاختبارات حتى نتمكن من الحصول على بيانات ونتائج صحيحة ودقيقة وموضوعية على مدى تقدم التلميذ في تحصيله الدراسي. (فاخر عاقل، 1985، 364).

ويعتبر العالم "دوز" هو الذي أطلق عليها صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح وتدخل ذاتيته، كما أنها تتناسب مع جميع التلاميذ من ناحية الفروق الفردية وتحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها. (نبيل عبد الهادي، 1999، 58).

ومن خلال ما تم تناوله يمكن القول بان الاختبارات الموضوعية تستبعد ذاتية وتأويل المصحح ويمكن تطبيقها على كل التلاميذ رغم الفروقات الفردية ومن بين الاختبارات الموضوعية نذكر ما يلي:

- الاختبار متعدد الاختيار: وهو الاختبار الذي تعطى فيه للتلميذ عدة بدائل للإجابة، حيث يمكن أن تكون ثلاثة أو أربعة، وتشير الدراسات إلى أن أفضل هذه الأسئلة التي تحتوي إلى أربعة بدائل ويجب أن تمتاز بالدقة والوضوح. (هنودة علي، 2013، 90).

وتكون الإجابة بوضع علامة أمام الجواب الصحيح المختار من طرف التلميذ، مع أن طريقة اختيار الإجابة الصحيحة يمكن أن تكون باختبار الإجابات الصحيحة من بين الاجابات الخاطئة وهذا ما يعرف باسم البحث عن الصواب.

أو تكون باختيار الإجابة الاكثر أهمية وقوة من بين إجابات كلها صحيحة ولكنها متفاوتة الأهمية والقوة وفقا لمعيار موضوعي تم الاتفاق عليه أثناء الدراسة مع التلاميذ، ويعرف هذا النوع باسم البحث عن الأهمية. (أحمد على مذكور، 1987، 432).

- اختبار التكميل: وفي هذا الاختبار يقدم للمتعلم نص محذوفة بعض كلماته وفق نظام معين ثم يكلف بملء الفراغات التي أحدثها حذف الكلمات، ويحصل المتعلم على درجة في حالة ملء الفراغ ومجموع الإجابات الصحيحة يساوي درجة المتعلم.

ومن أهم مميزات هذا الاختبار أنه يغطي قدرا كبيرا من المحتوى، كما أنه يقيس قدرات كثيرة ومتنوعة نسبيا مثل القدرة على التذكر والفهم والتطبيق والاستنتاج وإدارك العلاقات.

- اختبار النسبة: وفيه يعطى المتعلم قائمتين ويطلب إليه نسبة وربط ما في القائمة الأولى بما يناسبه في القائمة الثانية ومثال ذلك نسب كل تعريف من مجموعة تعاريف مختلفة إلى صاحب التعريف (نور الدين جبالي، 1995، 223)

3-الاختبارات الأدائية (العملية): وهي نوع من الاختبارات يرمي إلى قياس أداء التلميذ وما فيه من فعل وإنتاج كما تعرف بأنها ذلك النوع من الاختبارات الذي يعنى بمتطلبات المهارة. (نادر فهمي، 1998، 205)، وتستخدم الاختبارات الأدائية في عدة مجالا أهمها:

- العلوم الفيزيائية، الطبيعية، وعلوم الأحياء حيث تستخدم التجارب.
- برامج التعليم المهني مثل تعلم الإعلام الآلي والطباعة الحرف المختلفة ....الخ.
- تعلم اللغات واستخدام مخابر اللغات في تدريب التلاميذ على اللفظ والنطق الصحيح (نور الدين جبالي، 1995، 225).

وتبدو فعالية الاختبارات الأدائية في كونها تمكن التلاميذ من التعرف على مهارات الأداء الفعلي في المواقف التي تعرضون لها مع العلم أن اختبارات الأداء تنقسم إلى:

- اختبار المطابقة: يتضمن عدة أنواع من المواقف الاختيارية التي تقدم مختلف الدرجات من الواقعية، فأحيانا ما يسأل المعلم عن تعريف آلة وقطعة من جهاز ثم يشير إلى وظائفها وفوائدها أو الاستماع إلى صوت آلة معطلة، ومن الصوت يجد التلميذ سبب العطل ويقترح الخطوات المناسبة لإصلاحه كما هو الحال في أجهزة الإعلام الآلي.

- اختبار الأداء المقلد: ويتطلب هذا الاختبار التأكيد على خطوات معينة فيتوقع من التلميذ أداء وتقليد نفس الحركات.
- اختبار عينة العمل: يعتبر هذا النوع من الاختبارات تجسيد لأعلى درجات الواقعية فهو يتطلب من التلميذ أداء واجبات واقعية ممثلة للأداء الكلي الذي يخضع للقياس وتتضمن عينة الواجبات معظم عناصر الأداء الكلي وتؤدي تحت ضبط ومراقبة.

ونظرا لصعوبة التأليف وصياغة أسئلة هذا النوع من الاختبارات فأنه ليس من السهل إجراء هذا النوع من الاختبارات، فهي تحتاج إلى تدريب وتجارب عديدة للوصول إلى صياغة الأسئلة بصورة محكمة، وصياغة أسئلتها تحتاج إلى دقة في التعبير ومنطق فكري، ولذلك تحدد بعض الشروط الإجرائية لهذا النوع من الاختبارات:

– تمكن الأستاذ أو المعلم من صياغة الأسئلة المحددة والدقيقة في التعبير.

– ما من سؤال يحضر في ورقة الأسئلة إلا يرافقه إجابته في ورقة أخرى تسمى "مفتاح التصحيح".

– عدم ازدواجية الإجابة من التلميذ وتعددها، فيجب أن تكون إجابة واحدة، وإذا كان هناك احتمال لإجابة أخرى تحدد في مفتاح التصحيح.

– وجوب توفر الضمان والسلامة من عدم الغش من طرف التلميذ لأنها سهلة الغش.

– إلزامية التقيد بالوقت المخصص للإجابة وتُجَمَع الأوراق دفعة واحدة.

– وجوب التصحيح الجماعي في الفصل بعد تصحيحها من طرف المعلم نفسه، وذلك إبعادا اللبس بين الإجابات الصحيحة والخاطئة حتى يتأكد الجميع من صحة الجواب أو خطئه.

2.4. أهداف قياس التحصيل الدراسي: تتعدد الأهداف التي يسعى كل من المعلم والتلميذ لتحقيقها من خلال قياس التحصيل الدراسي والتي يكون هذا الأخير مفتاحا ومنعرجا حاسما في تقرير مصيره وأبرز هذه الأهداف:

- إمكانية تقييم التلاميذ وبالتالي تقسيمهم إلى فصول دراسية، وإلى شعب وتخصصات لان مستوى تحصيل التلميذ يعتبر مؤشرا لتمدرسه في فصل دراسي معين.
- تعزيز نتيجة التلميذ من حيث الانتقال إلى صف دراسي أعلى من صفه الحالي أو من حيث الرسوب أو الفصل من الدراسة إذا استوفى حقه في الرسوب. (نادر فهمي، 1998، 207).
- تمكين عملية قياس التحصيل الدراسي من معرفة النواحي التي يجب مراعاتها في تدريس البرامج إضافة للمعلومات، وقد تشمل هذه النواحي المهارات والاتجاهات النفسية والتي يجب أن تتزامن مع ما يتم تقديمه للتلميذ.
- يمكن الاستفادة من التحصيل الدراسي عند انتقال التلميذ من مؤسسة إلى أخرى حتى يتم وضعه في الصف المناسب.
- الوقوف على نقاط القوة والضعف عند التلاميذ، والعمل على علاج هذا الضعف واستدراكه في الوقت المناسب مع العلم الخاص بالمادة لحل ضعف التلميذ .
- يسمح التحصيل الدراسي للتلميذ بإعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو التلاميذ آخذين بعين الاعتبار قدراتهم ومعارفهم، وهذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداءات المتعلمين.
- تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للتلميذ من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحانات فالتعليق الايجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية التعزيز. (بوسنة محمود، 2007، 85).

- الإرشاد والتخطيط التربوي، حيث يقوم التلميذ بالتخطيط السليم لدراسته إذا اختار ما يناسب قدراته واستعداداته ولا توجد وسيلة تعرفنا بهذه العوامل سوى الاختبارات التربوية والنفسية.
- الحصول على العلامات لاتخاذ قرارات إدارية مختلفة، اتجاه المعلمين ومنها الترقية واتخاذ الإجراءات التحسيسية والتدريبية.
- ويمكن من خلال ما سبق تناوله القول بان لعملية قياس التحصيل الدراسي عدة أبعاد تربوية تتعلق بالتلميذ والمعلم وكذلك المادة التعليمية والمنهاج الدراسي، وبفضل هذه العملية يمكن للقائمين على العملية التربوية الاعتماد عليها في إعادة صياغة الأهداف التعليمية.

خلاصة:

تناول هذا الفصل المتغير الثاني من هذه الدراسة وهو متغير تابع والمتمثل في التحصيل الدراسي، ويعني التحصيل الدراسي عموما مقدار ما يحصله التلاميذ من معارف حول المواد المحددة التي يدرسونها في سنة معينة أو فصل معين، ويمكن قياسه بواسطة معدلات التلاميذ سواء الفصلية أو السنوية، ويتأثر التحصيل الدراسي بمجموعة من العوامل منها ماهو ذاتي مثل الذكاء والقدرات العقلية الأخرى، ومنها ما هو خارجي أو بيئي مثل المناخ المدرسي...الخ، ويجب قياس التحصيل الدراسي باستخدام مختلف الطرق من أجل تحديد نجاح أو رسوب التلاميذ وكذلك من أجل عملية التقويم الخاصة بالإنحرافات السلبية عن المطلوب، والتي تنشأ نتيجة المشاكل المرتبطة بعملية التحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

ماهية الإعاقة الحركية

أسباب الإعاقة الحركية والعوامل المؤثرة على استجابات المعاقين لإعاقتهم

المشكلات المترتبة على الإعاقة الحركية واحتياجات المعاقين حركيا

تمهيد:

يعبر الجسم عن أول وسيلة للتواصل بين الذات البشرية والمحيط الخارجي، كما يعتبر العامل الرئيسي في نشاط أي فرد، حيث أن كل عضو في جسم الإنسان يؤدي وظيفة معينة لضمان الإتصال المباشر بين ذات الفرد بكل أبعادها والعالم الخارجي، وتعرض الفرد إلى أي إصابة عضوية يؤدي إلى خلل في وظيفة العضو المصاب، خاصة إذا كانت هذه الإصابة تعيق وظيفة الحركة.

والإعاقة الحركية تؤدي إلى العديد من المشكلات النفسية والإجتماعية والتربوية ...الخ، لكن في المقابل توجد تأثيرات للإعاقة الحركية ذات ارتباط كبير بمتغيرات وعوامل عديدة مثل سن المعاق وجنسه وكذلك أصل الإعاقة، هذه المتغيرات قد تجعل من الإعاقة الحركية للفرد نقطة انطلاق نحو النجاح والتفوق في بعض المجالات، وكذلك قد تكون نقطة نكوص وتراجع وبداية للعديد من المشكلات.

هذا وسوف نتناول الإعاقة الحركية في هذا الفصل بشيء من التفصيل وفق ما يلي:

- ماهية الإعاقة الحركية.
- أسباب الإعاقة الحركية والعوامل المؤثرة على استجابات المعاقين لإعاقتهم.
- المشكلات المترتبة على الإعاقة الحركية واحتياجات المعاقين حركيا.

1.ماهية الإعاقة الحركية:

1.1. أصل الإعاقة الحركية: يمكن تصنيف الإعاقة الحركية إلى نوعين، حيث يمكن أن تكون وراثية خلقية بمعنى أنها موجودة منذ لحظة الولادة أو بعدها بفترة وجيزة، وإما أن تكون مكتسبة بمعنى أنها تحدث أثناء حياة الفرد بسبب الحوادث وبعض الأمراض، وتصنف الإعاقة الحركية حسب زمن حدوثها إلى:

- **الإعاقة الحركية الخلقية:** وتكون عندما يكون لدى أحد الوالدين أو كليهما تشوه أو خلل كروموزومي، وانتقل إلى الجنين إما بشكل متنحي أو سائد وأحدث هذا الخلل إعاقة جسمية، كما قد يكون السبب اختلاف دم الأم عن دم الجنين، أي اختلاف في العامل " الريزيسي RH" فإذا كان هذا العامل لدى الجنين موجبا ولدى الأم سالبا فإن دم الأم ينتج أجساما مضادة، هذه الأجسام تحطم كريات الدم الحمراء لدى الجنين وهذا بدوره يؤدي إلى أنيميا لدى الجنين.(جمال الخطيب، 1998، 20).

وقد تولد هذه الإعاقة مع الفرد وتكتشف منذ الولادة أو بعدها بمدة قصيرة، كما قد تكون الإعاقة الجسمية بفعل عوامل معينة في أثناء عملية الحمل أو أثناء عملية الولادة نفسها ففي مرحلة الحمل قد يتعرض الجنين لجملة من العوامل الخارجية المرتبطة ببيئة الحمل، حيث قد تكون خطيرة وتحدث للجنين إعاقات حركية مختلفة، وكذلك بعض التشوهات والعاهات أثناء عملية الولادة، وهذا نتيجة صعوبة الولادة نفسها. ومن أمثلة هذا النوع من الإعاقة الحركية نجد:(تقوس الساقين، القدم المسطحة، هشاشة العظام، الأطراف القصيرة والمعقودة والمشوهة، الشلل المؤدي إلى الإعاقة الحركية). (ماجدة السيد عبيد،1999 ،38).

وفي هذا الصدد أشار بعض الكتاب إلى تأثير الإعاقة الحركية الخلقية على شخصية الفرد وهي تختلف من مرحلة إلى أخرى، فالمعاق الراشد يحس بمسؤوليات الحياة اليومية والعائلية إضافة إلى الإعاقة التي تلازمه وعليه تحديها وتجاوزها والتكيف معها، وقد استطاع الكثير من أصحاب الإعاقة الخلقية التي ولدت معهم تحدي هذه الإعاقة بواسطة التعويض كما أشار إليه "أدلر" في نظريته حول أهمية التعويض، حيث يستطيع الفرد الذي

يعاني من بعض أوجه العجز الوظيفي العضوي أن ينجح في التغلب عليه والبروز في العديد من المجالات. (عبد الرحمان سيد سليمان، 2000، 130).

ولكن كذلك قد تكون هذه الإعاقة الخلقية الحركية سببا في تعاسته وقلقه وقد تؤدي إلى الكثير من الإضطرابات النفسية، حيث أنها تحرم المعاق من الحركة العادية التي تعتبر ترجمة كلية للحياة من جهة، وما تخلقه الإعاقة الحركية من تبعية للآخرين من جهة ثانية، بالإضافة إلى حاجة المعاق إلى توظيف كل طاقاته لمجابهة واقع المجتمع.

- **الإعاقة الحركية المكتسبة:** وهي تلك الإعاقات الحركية التي لا تولد مع الفرد، بل يتعرض لها في المراحل المختلفة من حياته، وغالبا ما تكون أسبابها بيئية ومن أهمها: (سعيد حسني العزة، 2008، 12).
  - **البتر:** ويكون نتيجة التشوهات أو الحروق وكذلك الأمراض المزمنة مثل السكري.
  - **الخلع الوركي:** ويحدث نتيجة بعض الحوادث أو مضاعفات الشلل الدماغي.
  - حوادث الطرقات، الحروب، الحوادث الطبيعية والمنزلية، الحوادث المهنية ...الخ.

والملاحظ أن الإعاقة الحركية المكتسبة غالبا ما تأتي بعد فترة طويلة من الحياة العادية، بحيث يتعود الفرد على التحرك بصفة طبيعية، والتقدم في مختلف مناحي الحياة بانشغالاتها ومشاريعها، حتى يتعرض الفرد فجأة لإعاقة نتيجة لأحد الأسباب المذكورة سابقا، فيصبح عاجزا، هذا العجز يترك أثرا سلبيا على مختلف جوانب شخصية الفرد، وقد تحول هذه الإعاقة دون مواصلة الطريق نحو أهداف كانت مرسومة في ذهن الفرد، وفي هذا الصدد تقول " وايس" أن الإعاقة المكتسبة تحدث اضطرابا في أنماط الحياة العادية والمألوفة، حيث أنه إذا حدثت الإعاقة بعد الولادة ونتج عنها شلل أو فقدان لجزء من الجسم فإن الإحساس بالخسارة يصبح عاملا يجب مراعاته. (جمال الخطيب، 2003، 25).

2.1.تعريف الإعاقة الحركية: يختلف تعريف الإعاقة الحركية من بلد إلى آخر، وقد يعود ذلك بشكل معين إلى تدني مستوى الإهتمام بالإعاقة في القانون الدولي، وبالتالي فإن هناك مشكلة في توحيد معايير المصطلحات بهذا الشأن. فقد يعتبر البعض شخصا ما أنه ذو إعاقة حسب مفهوم بعض الدول ولا يعتبر كذلك في دول أخرى، لكن هناك تعريف هام للأمم المتحدة يختص بحقوق المعاق حركيا وهو يرى أن المعاق هو الشخص العاجز عن تأمين الضرورات

العادية للحياة الفردية والإجتماعية بنفسه بصورة كلية أو جزئية بسبب قصور خلقي أو غير خلقي في قدراته الجسمانية، أما منظمة العمل الدولية فهي ترى في الشخص المعاق حركيا كل فرد تقل فرصته بشكل ملحوظ في تأمين المحافظة على التقدم لعمل مناسب نتيجة قصور جسدي دائم ومعترف به. (رنا محمد صبحي عواده، 2007، 12-13).

كما عرفت المنظمة العالمية للصحة المعوقين حركيا أن التعويق عبارة عن ضرر ناتج عن إصابة أو قصور يمنع الإنسان كليا أو جزئيا من القيام بأعماله العادية المناسبة لسنة وجنسه ووضعيته الاجتماعية والثقافية.(UNICEF , Suisse 81, N° 53-54)

وعرفها **أليرون Oleron** قائلا: أن الأفراد المصابون بعجز حركي يتصفون بعدم القدرة أو صعوبة استعمال أحد أو عدة أطراف وحالتهم هذه إما ناتجة عن إصابة في الجهاز العظمي، شذوذ الهيكل العظمي أو عن إصابة في العضلات والسيطرة العصبية أو كليهما أو في عضو مصدره خلقي أو ناتج عن بتر أحد الأطراف.(Oleron (p), 1961, 99).

وعرف **آلرسان** الإعاقة الحركية بأنها حالات الأفراد والذين يعانون من خلل ما في قدرتهم الحركية أو نشاطاهم الحركي بحيث يؤثر ذلك على مظاهر نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي.(ماجدة السيد عبيد، 1999، 53- 54.).

وعرفها **توماس Thomas** بعدم القدرة على استعمال عضو أو عضوين أو أكثر، السفلي أو العلوي، هذا النقص قد تكون له انعكاسات على التحركات أو إمكانيات المعوق لحمل ذاته بهذه الأعضاء. (Thomas (c) ,1970.108).

ولقد عرف **مصطفى فهمي** المعوق على أنه الشخص الذي لديه عيب ينتج عنه عاهة أو تسبب في عدم قيام العضلات أو العظام أو المفاصل بوظيفتها العادية، وتكون هذه الحالة إما خلقية أو ناتجة عن مرض أو حادثة وتزداد خطورتها بسبب الجهل أو الإهمال أو المرض. (فتحي السيد عبد الرحيم، 1983، 45) .

والمعوق حركيا عرف أنه الشخص الذي لديه عائق جسدي يمنعه من القيام بوظائفه الحركية بشكل طبيعي نتيجة مرض أو إصابة أدت إلى ضمور في العضلات أو فقدان في القدرة الحركية أو الحسية عليهما معا في الأطراف السفلى والعليا أحيانا، أو إلى اختلال في التوازن الحركي أو بتر في الأطراف، ويحتاج هذا الشخص إلى برامج طبية ونفسية واجتماعية

وتربوية ومهنية لمساعدة في تحقيق أهدافه الحياتية والعيش بأكبر قدر من الاستقلالية.(ماجدة السيد عبيد، 1999، 41).

وحسب **المفهوم الطبي** المعاقون حركيا مصابون في الجهاز المحرك ويعانون قصور وظيفي، والإعاقة الحركية تختلف كذلك حسب أنواعها فهناك الإصابة الجزئية للعضو بأكمله أو لعدة أعضاء أو إصابة عامة مثل: الشلل أو سوء تمالك الحركات العامة ومن الصعب أن نقر طبيا أصناف لمعوقين حركيا، الجهة أو الجهات المصابة من الجسم حسب أصل الإصابة وأيضا حسب أسبابها وباعتبار تطور أو نوع الضرر، شلل، عدم تناسق وتصلب الأعضاء. (شاذلي جعفر، 1982، 56)

وهكذا فإن الإعاقة الحركية هي حالة عدم القدرة على تلبية الفرد لمتطلبات أداء دوره الطبيعي في الحياة المتصلة بعمره وجنسه وخصائصه الإجتماعية والثقافية، وذلك نتيجة الإصابة أو العجز في أداء الوظائف الفيزيولوجية أو الإجتماعية.

والإعاقة الحركية هي الإعاقة الناتجة عن خلل وظيفي في الأعصاب أو العضلات أو العظام والمفاصل، والتي تؤدي إلى فقدان الحركية للجسم نتيجة البتر وإصابات العمود الفقري وضمور العضلات وارتخائها وموتها والروماتيزم.

3.1. المعاق وخصائصه:

1.3.1.تعريف المعاق حركيا: المعاق هو الذي يعاني نقصا جسميا أو نفسيا سواء أكان فطريا أي منذ الولادة أو مكتسبا بسبب مرض أو حادث أو كان محدود القدرة العقلية بحيث لا يصل إلى مستوى العاديين من الأفراد بل إن اصطلاح المعوق يتسع فيشتمل الأعمى، وضعيف البصر ضعفا شديدا والأصم، وضعيف السمع، الكسيح وضعيف القدرة على الكلام والمصاب بالصرع، وضعيف أو مريض القلب والمصاب بالبول السكري. (عبد الرحيم، 1966، 3)

فكلما اشتد النقص كان تأثيره في إعاقة الفرد عن المشاركة العامة في الحياة الاجتماعية أوضح، وكان أثره في نفسية الفرد وفي نظرة المحيطين به أعمق وأعظم ضررا. (Sillamy (N), 1980, 544.)

أما **رويرت لافون LAFFON** فقال أن المعاق هو كل فرد يدخل إلى الحياة بتأخر أو قصور بالمقارنة مع الأفراد العاديين من نفس سنه الحقيقي. (ماجدة السيد عبيد، 1999، 45).

2.3.1.بعض الخصائص المميزة للمعاق حركيا: إن الإعاقة يمكن أن تكون منذ الولادة مثل العجز الحركي الدماغي، كما يمكن أن تظهر في فترة من الحياة نتيجة حادث ما.

إن اثر الإعاقة في نفسية الشخص يتوقف على السن الذي تحدث فيه.(Reuchlin.M,65) فكلما كانت الإصابة في سن متأخرة يؤثر ذلك سلبا على شخصيته ونفسيته لأنه قد يكون عاش حياة من قبل الحادث وما هو عليه الآن، ما يزيده حزنا واكتئابا وعدم تقبله الإعاقة. (Reuchlin.M,66).

إن كل معاق يعبر بطريقته الخاصة عن نوع استجابته، فهناك المواقف السلبية، العدوانية، الاستسلام والاستقلال.

فالمواقف السلبية تظهر في رفض المعاق وتحفظه وانطوائه على نفسه، وابتعاده عن الأخرين.

أما عن مواقف الاستقلالية يتمثل في بحث المعاق عن الاستقلالية، هذه المواقف يكون التحلي بها بناءا على صورة جسمه التي يكونها بعد الإعاقة. (فتحي السيد عبد الرحيم، 1983، 59)

واستجابة المعاق وشخصيته بعد الإعاقة تتغير ولا تتشابه الاستجابة رغم أن المصيبة واحدة حيث يقول **شارل توماس Thomas Charles** " لا يحق لنا أن ننسب كل مرض شخصية معينة ومحددة"، فالبرغم من أن لكل مرض جدول أعراض سيكوسوماتية معينة فلا يجب أن ننسى بأن كل فرد قد بنى شخصيته قبل وقوع الحادث أو المرض، حتى ولو فرضنا أن حالتين متشابهتين تماما من حيث طبيعة الإعاقة، فليس هناك طريقتان متماثلتان الاستجابة، لأن علاقات المعوق بمن حوله وحتى العائلة التي يعيش فيها يختلف من فرد لآخر فشخصية الفرد تعرض الاستجابة لوضعيات معينة: الحادث، المرض، الاستشفاء، العمليات الجراحية، الانفصال عن عالم النشاط المجتمع والعائلة.(Thomas(c), 189.)

وقال الدكتور مختار في بحثه المعنون بـ" تأهيل العجزة وذوي العاهات" لو استطعت أن تجعل عددا من هؤلاء يقصون عليك في صراحة ما يجول في خواطرهم لأدركت أن السيكولوجي لا يزال يجهل الكثير عن العالم الداخلي لهؤلاء الأفراد وانه لا يستطيع أن يقدر

الحالة حق قدرها تماما إلا الشخص الذي وقع فيها، ومر بآلامها وقسوتها. (فتحي السيد عبد الرحيم، 1983، 109)

وبالتالي فإن الإعاقة تؤثر سلبا على نفسية الفرد وتجعله حساس ومن الصعب أن يفهمه الآخرين وما يحس به من احتقار لذاته وشعوره والابتعاد عن الحياة العادية حيث يقول عدنان السبعي: " المعاق يعطي أهمية كبرى لأعضاء التي فقدها، بحيث تصبح الحياة عنده لا تساوي شيئا وكل عمل يعمله يتبعه ويبدو قاسيا عليه، سواء كان هذا العمل ارتباط بالعضو أو لم يكن. (فتحي السيد عبد الرحيم، 1983، 59)

ولقد انتهى المؤتمر الدولي الثامن لرعاية المعوقين لعام 1968 بنيويورك إلى مجموعة من السمات لخصها MLIMKE كالتالي:

- الشعور الزائد بالنقص، مما يعوق تكيفه الاجتماعي.
- الشعور الزائد بالعجز مما يولد لديه الإحساس بالعنف والاستسلام لإعاقة.
- عدم الإتزان الانفعالي مما يولد لديه محاولة وهمية مبالغ فيها.
- سيادة مظاهر السلوك الدفاعي وأبرزها الأفكار التعويضية، الإسقاط، الأفعال العكسية.(رائد محمد أبو الكاس، 2008، 32)

ومن خلال الدراسات النفسية والتربوية حول ردود أفعال ذوي العاهات تبين أنهم يتميزون بحساسة مفرطة إزاء عاهتهم لذا ينصح دائما بعدم تذكيره حول الإعاقة ومعاملته معاملة عادية دون الالتفات إلى موضوع العاهة والدعم والتشجيع المستمر للمحاولات الناجحة لفرد المصاب. (ماجدة السيد عبيد، 1999، 112).

4.1.أنواع الإعاقة الحركية:

1- الشلل الدماغي Cérébral Polsy:

يشير مفهوم الشلل الدماغي إلى أنه اضطراب حركي مرتبط بالتلف الدماغي، ويظهر على شكل شلل أو ضعف أو عدم توازن حركي ويستخدم هذا المصطلح ليشير إلى الحالات التي يحدث فيها تلف دماغي في مراحل العمر المبكرة جدا والمرض ليس معديا كما أنه ليس قابلا للشفاء.

وفي تعريف آخر للشلل الدماغي يشير إلى أنه مظهر رئيس من مظاهر الإعاقة الحركية المرتبطة بتلف الدماغ والمرض غير معد ولا قابل للشفاء يتسم المريض بالشلل والضعف في التآزر الحركي وبالاضطرابات الحركية للحركات اللاإرادية. (سعيد حسني العزة، 2000، 55).

ويمكن القول أن الشلل الدماغي من الإعاقات النمائية أو الإضطرابات العصبية والحركية ويستخدم مصطلح الشلل الدماغي للإشارة إلى اضطرابات النمو الحركي في مرحلة الطفولة المبكرة من حياة الإنسان. (محمد عبد السلام البواليز، 2000، 39).

ومن التعريفات هذه الإعاقة ما يأتي:

– الشلل الدماغي هو مجموعة من الأعراض تتمثل في ضعف الوظائف العصبية الناتجة عن خلل في الجهاز العصبي المركزي أو نموه. (سعيد حسني العزة، 2000، 55).

– الشلل الدماغي هو أي تغير غير طبيعي يطرأ على الحركة أو الوظائف الحركية، ينجم عن تشوه أو إصابة الأنسجة العصبية الموجودة داخل الجمجمة.

– الشلل الدماغي اضطراب نمائي ينجم عن خلل في الدماغ ويظهر على شكل عجز حركي تصحبه غالبا اضطرابات حسية جسمية معرفية انفعالية. (محمد عبد السلام البواليز، 2000، 39).

– الشلل الدماغي هو عبارة عن مرض ناتج عن تلف في الدماغ نتيجة عارض يسبب عدم اكتمال أو تلف خلايا الدماغ المسؤولة عن الحركة والتوازن الجسمي أثناء فترة النمو الطبيعي للفرد بحيث لا يستطيع الفرد تحقيق نموه الطبيعي في الحركة مثل السيطرة على عضلات عنقه وجذعه واستعمال أطرافه والجلوس والزحف والوقوف والمشي. (العتوم، المومني، 1994، 84).

– الشلل الدماغي هو مرض يتسم بالعجز الحركي الناتج عن تغيرات في المخ منذ الولادة أو بعدها بفترة قصيرة ويظل أثره طيلة حياة الإنسان ومن أهم أعراضه التشنج في أعضاء جسم الفرد المصاب.

وبإمكاننا تلخيص ما جاء في هذه التعريفات للتأكيد على أن الشلل الدماغي يتصف بما يلي:

- أنه مرض خاص بالأفراد حديثي الولادة أكثر من غيرهم أي أنه يحدث خلال المراحل الأولى من نمو الفرد.
- أنه خلل أو تلف يصيب المراكز الدماغية المسؤولة عن الحركة.
- أنه مرض ليس معد ولا قابل لشفاء.
- يشتمل على خل في العديد من الحركات الجسيمة. (سعيد حسني العزة، 2000، 56).

- **طرق الوقاية من الشلل الدماغي:**

تتحدد طرق الوقاية من الشلل الدماغي حسب مرحلة ما قبل الولادة وأثناءها وبعدها وهي كما يلي:

- **المستوى الأول من الوقاية:** ويسعى إلى تحقيق ما يلي:

- تقديم الرعاية الصحية العامة للأم الحامل قبل الولادة وأثناءها والاهتمام بصحتها ودراسة أمراض أسرتها وتزويدها بالغذاء المناسب وضرورة قيامها بالفحوصات الدورية لتأكد من سلامة الحمل لديها.
- تحصين المرأة الحامل ضد الأمراض الفيروسية.
- تقديم الإرشاد المناسب للأم الحامل المتعلق ببيان مضار تعاطي الكحول والتدخين والتعرض لأشعة وتناول الأدوية المسببة لإجهاض وتشوهات الحمل.
- إجراء الاختبارات الجينية المتعلقة بالعامل الريزيسي قبل الزواج.
- تجنيب الأم الحامل لولادة العسرة والولادة القيصرية.
- تقديم التثقيف الصحي المناسب للأم الحامل.
- وقاية الأم الحامل من التعرض للأخطار البيئية مثل تناول الرصاص أو الزئبق.(سعيد حسني العزة، 2000، 62).

- **المستوى الثاني من الوقاية:** ويهدف إلى ما يلي:

- تقديم الرعاية الصحية المستمرة للطفل.
- تجنيب الفرد انخفاض مستوى سكر دمه أو ارتفاع الصوديوم فيه.
- التشخيص المبكر لإصابة بالمرض.
- عدم حمل الأم بعد الأربعين وعدم زواجها قبل السادسة عشر.

- **المستوى الثالث من الوقاية:** ويهدف إلى ما يلي:

– تقديم الإرشاد والتوجيه للمصاب وأفراد أسرته بما في ذلك تعريفهم بأسباب الإعاقة وطرق التعامل معها وبخصائص هؤلاء الأفراد.

– مساعدة أطفال هذه الفئة على التأهيل والتدريب.

– تعديل اتجاهات الأسرة والمجتمع نحوهم.

– توفير الأدوات والمعدات المساندة لهم.

– توفير العلاج الطبيعي لهم وكذلك العلاج المهني والنطقي واللفظي. (سعيد حسني العزة، 2000، 62–63).

2– اضطرابات عصبية ذات علاقة بالإعاقة الحركية: تشمل الاضطرابات العصبية إصابات الحبل الشوكي والعمود الفقري المفتوح وشلل الأفراد وإصابات الرأس وفيما يلي شرح وتفصيل لهذه الحالات:

– **شلل الأفراد:** يعتبر شلل الأفراد من الأمراض التي تشكل خطرا جسميا على حياة المجتمعات فهو يصيب الإنسان وخاصة الفئة التي لا حول ولا قوة لها وهم الأفراد.

وهو مرض معدي يصيب عادة الأفراد ذكورا وإناثا تسببه كائنات دقيقة جدا لا ترى إلا بالمجهر الإلكتروني وتسمى هذه الكائنات بفيروسات شلل الأفراد **Poliovirus** وهي تتجذب بصفة خاصة لخلايا العصبية الحركية في الجزء الأمامي من النخاع الشوكي كما أنها تصيب المادة النسيجية لجذع الدماغ ولكنه بنسبة أقل ووظيفة هذه الخلايا العصبية أنها تعتبر قناة وتنقل خلالها كل الإشارات لتصل إلى العضلات فهي الرابط بين الجهاز العصبي والعضلات، وأي إصابة في هذه الخلايا تؤثر في وظيفة العضلات التي تصيبها، حيث أن لكل مجموعة ألياف عضلية خلايا عصبية خاصة بها، وعند الإصابة يحدث شكل ارتخائها بدرجات مختلفة وخاصة في الأطراف حيث يمكن أن يصل أحد الأطراف السفلي وهي الأكثر حدوثا. (ماجدة السيد عبيد، 1999، 70).

ويحتاج المصابون بشلل الأفراد إلى مجموعة من الخدمات المتعددة منها الطبية والاجتماعية والنفسية والتعليمية مما يستدعي إقامة الفرد المصاب بالمستشفيات والمصحات والخضوع البرنامج طبي علاجي لتدريب عضلات الأطراف وتقويتها عن طريق العلاج الطبيعي

أو لتصحيح العظام بالتدخل الجراجي مع العلاج الطبيعي فيما بعد. (رمضان محمد القذافي، 1994، 181).

ويبدأ العلاج التأهيلي والذي يشارك فيه اختصاصيو العلاج الطبيعي والذي يهدف إلى تصحيح التشوهات الوضعية وتشجيع الحركة المستقلة وذلك قد يتطلب استخدام العكازات والعصي والأحذية الطبية الخاصة وغير ذلك من الأدوات الطبية المساعدة. (جمال الخطيب، 1998، 95).

- إصابات النخاع الشوكي:

النخاع الشوكي هو حلقة الوصل بين الدماغ وأعضاء الجسم الأخرى، فهو ينتقل المعلومات الحسية إلى الدماغ وينقل المعلومات الحركية إلى العضلات والجلد، لذا فهو المسؤول عن العمليات الحسية والحركية وتحافظ على العمليات الجسمية المختلفة، ولذلك فإصابة النخاع الشوكي تؤثر على هذه الوظائف، وطبيعة هذا الأثر تعتمد على موقع التلف في النخاع الشوكي، وأسباب التلف مختلفة منها الإصابات الرياضية والعيارات النارية وحوداث السيارات، التهابات السحايا، وبعض التشوهات الخلقية مثل (الصلب المفتوح)، ويعاني هؤلاء الأشخاص عادة من مشكلات متعددة مثل التهاب المجاري البولية، والتهاب الجهاز التنفسي، والتقرحات الجلدية، وصعوبة تأدية المهارات الحياتية ومهارات العناية بالذات، إضافة إلى الصعوبات الجسمية وهؤلاء الأشخاص يعانون من صعوبات نفسية جمة، فهم يعانون من مشكلات في التكيف الانفعالي بسبب فقدان الاستقلالية الذاتية. (محمد عبد السلام البواليز، 2000، 61).

- **العمود الفقري المفتوح:** يعتبر العمود الفقري المفتوح حالة تشوه ولادية خطرة ناتجة عن عدم انسداد القناة العصبية أثناء مرحلة التكون بشكل طبيعي وتبلغ نسبة انتشاره 2%، وهو غير معروف الأسباب تماما وأن نسبة قليلة من الإصابة ترجع إلى عوامل وراثية بحته ومن أهم مظاهر هذه الحالة ما يلي:

- تباعد فقرات العمود الفقري عن بعضها البعض.
- بروز نتوء من العمود الفقري المملوء بسائل النخاع الشوكي والذي لا يحتوي على أنسجة عصبية.

- **إصابات الرأس:** إن تعرض الأفراد لإصابات في منطقة الرأس ظاهرة شائعة ومتكررة، خاصة أن مرحلة الطفولة مصحوبة بنشاط جسمي كبير وذلك بسبب رغبة الفرد في التعرف على العالم المحيط به، وقد تكون الإصابات في منطقة الرأس ناتجة عن ممارسة بعض الألعاب الرياضية أو ناتجة عن عنف جسدي تعرض له الفرد، كأن يتعرض إلى ضربة على رأسه تسبب له ارتجاجا أو خللا في الدماغ الأمر الذي يؤثر على مراكز الحركة فيه، وقد يؤدي ذلك إلى حالة صرع عند الفرد وإصابته بتشنجات عضلية ناتجة عن تلك الضربة، وأحيانا تؤدي الإصابة إلى الموت أو الإعاقة العقلية.

وتلعب حوادث السير دورا كبيرا في حدوث مثل هذه الإصابات، أو تناول الأفراد للمواد السامة وقد تتأثر حياة الفرد ولمدة طويلة بهذه الإصابة الأمر الذي يحول دون تكيفه في محيط الأسرة والمدرسة وحاجته للرعاية الصحية المتواصلة وإجراء فحوصات تخطيط الدماغ وتناول الأدوية الخاصة بالحالة إلى زمن طويل أو طيلة الحياة لهذا الفرد لذلك كان من واجب الآباء العناية بالأبناء وحمايتهم من التعرض لمثل هذه الأخطار. (سعيد حسني العزة، 2000، 70-71).

3- الاضطرابات العضلية العظمية: قد تكون هذه الإعاقات ولادية أو مكتسبة وتظهر على شكل اضطرابات مختلفة في أطراف الجسم أو الظهر أو المفاصل، ويواجه الأفراد المصابون بهذه الإعاقات صعوبات في الجلوس، أو الوقوف أو المشي ومن أعراض هذه المشكلات: (إيناس بوسحلة، 2010، 54).

- وقوف الشخص منحنيا إلى الأمام أو الخلف.
- وقوف الشخص مائلا إلى أحد الجانبين.
- عدم استناد الجسم أثناء الوقوف.
- ارتفاع أو هبوط أحد الكتفين أثناء الوقوف.
- التعثر والسقوط على الأرض بشكل متكرر أثناء المشي.
- الجلوس غير المتناسق (كالميلان أو الانحراف)شكوى آلام في الظهر.
- شكوى من آلام في الظهر.

تأخذ هذه الاضطرابات أشكالا عديدة أهمها: (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 70).

1- الحثل العضلي: وهو اضطراب وراثي في الجهاز العضلي، يتصف بضعف ويزداد سوءا مع الأيام، في هذا الاضطراب تعقد العضلات البروتين ويتم استبداله بالدهون ولهذا فهو يسمى أيضا التضخم العضلي الكاذب.

تتصف مشية الشخص هنا بالتهادي والشخص المصاب يتعب بسرعة، وحركته مع تقدم عمره تصبح محدودة جدا، وقد تحدث لديه تشوهات وضعية وصعوبات في الجهاز التنفسي أو القلب، الأمر الذي يتطلب عناية طبية متواصلة، وهذا الاضطراب لا شفاء منه، ويتمثل العلاج في أساليب العلاج الطبيعي **الحكمي** واستخدام الأدوات المساعدة للتنقل والحركة **كالكرسي المتحرك،** إضافة إلى ذلك فلابد من إجراء التعديلات اللازمة في المبنى المدرسي **الحمام والحنفيات،** أن المدرسة تساعد الطالب ايجابيا على التكيف بدلا من عزله في البيت.

2- **الوهن العضلي:** وهو عبارة عن اضطراب في العضلات الإدارية في الجسم، أسبابه غير معروفة، ويحدث لدى الشخص تعب وأعباء في العضلات وخاصة عضلات الوجه والرقبة والعضلات القريبة من العيون، والحلق وهو اضطراب نادر قد يحدث في أية مرحلة عمرية، ويعاني الأفراد المصابون بهذا الاضطراب عادة من ازدواجية الرؤية، وبحة في الصوت، وربما صعوبات في البلع والمضغ ومن الصعب تشخيص هذا الاضطراب لأن أعراضه الجسدية ليست ثابتة مما يؤدي في كثير من الأحيان إلى الخلط بينه وبين اضطرابات أخرى وخاصة العصاب الهستيري. (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 72).

3- الضمور العضلي: وهو تدهور مضطرد في العضلات وقد يكون هذا المرض وراثيا وخطيرا، ويحدث في الطفولة المبكرة أو قد يحدث متأخرا على نحو مفاجئ، وفي العادة يحدث الضمور في الرجلين ومن ثم يمتد إلى الكتفين والأطراف العليا والرقبة، وهذا الاضطراب ليس له علاج، والأشخاص المصابون به بحاجة إلى أدوات دعم ومساعدة للتنقل ولتأدية وظائف الحياة اليومية.

هذه الاضطرابات العضلية جميعا قد تنجم عنها صعوبات نفسية تستدعي الإرشاد النفسي للفرد المصاب ولأسرته أيضا، والمعلم يلعب دورا مهما في دعم هؤلاء الطلبة وفي مساعدتهم على التعلم والنمو إلى أقصى درجة تسمح بها قدراتهم. (رائد محمد أبو الكاس، 2008، 33).

4- مرض لج- بيرثر: هو اضطراب ينتج عنه تلف (تحطم) في مركز النمو في الطرف العلوي من عظمة الفخذ، ويحدث لدى الأفراد بين 4- 8 سنوات من العمر، وسببه غير معروف وهو يصيب الذكور أكثر من الإناث، من أعراضه آلام في الحوض أو الركبتين والعرج، والمصاب بحاجة إلى الدعم خاصة وأن عملية العلاج تستغرق مدة طويلة، هذا الاضطراب لا يؤثر على القدرات العقلية أو على وظائف اليدين، لذا فالطالب يستطيع التعلم في المدرسة العادية دون أية تعديلات جذرية في البرنامج التربوي. (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 70).

5- **بتر الأطراف:** وهو يعني إزالة أو غياب أحد الأطراف أو جزء منها، وقد يكون البتر ولاديا (نتيجة عدم نمو طرف من الأطراف على النحو الطبيعي، ويحدث بفعل تناول الأم الحامل للعقاقير أو العوامل الغذائية) أو مكتسبا نتيجة للإصابات أو الأمراض، وقد يعاني هؤلاء الأشخاص من مشكلات وظيفية مختلفة، مما يستدعي استخدام أطراف اصطناعية ومهمة المعلم هي مساعدة الشخص على التكيف مع البتر، كما أن تقبل الوالدين للطرف الصناعي أمر مهم في عملية التكيف هذه.

6- التهابات المفاصل الروماتيزمي: يصيب هذا المرض الأفراد اليافعين، وهو يصيب الإناث أكثر من الذكور، وتحدث فيه التهابات في المفاصل وأورام، وغير ذلك وإذا امتدت الإصابة إلى مفاصل الجسم المختلفة فهي تحد من قدرة الشخص على تأدية الوظائف المختلفة، وقد تفقد العضلات في اليدين قوتها وقدرتها على الحركة، ويشمل العلاج استخدام الأسبرين والعلاج الطبيعي للوقاية من التشوهات الوضعية، إن الألم والتصلب قد يؤثر على تأدية الطالب للنشاطات المدرسية والقدرة على التحمل الجسدي، وأثناء تفاقم الأعراض قد تحدث تغيرات في شخصية الفرد فيصبح عدوانيا، لذا لابد من تفهم ذلك والعمل على دعمه. (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 70).

7- الحنف: وهو عبارة عن تقوس جانبي في العمود الفقري، وينتج إما عن اضطرابات في مرحلة التكوين الجنيني للعمود الفقري، أو نتيجة مرض سابق، أو إصابة سابقة، أو بسبب عوامل وراثية ولكنه في اغلب الحالات غير معروف الأسباب، وينتج عنه اختلال في توازن قوة

عضلات الظهر، بحيث تصبح العضلات قوية في الجهة المقعرة من التقوس وضعيفة في الجهة المحدبة مما يزيد من شدة التقوس.

8- البزخ: وهو انحناء العمود الفقري إلى الأمام سواء كان بنسبة صغيرة أو كبيرة.

9- **الحدب:** وهو تشوه خلقي في العمود الفقري وينتج عن انحناء الفقرات وتحدبها مع ضعف عضلي شديد، وقد يتبع ذلك تشوه في منطقة الصدر إذا لوحظ خلال دراسة الحالات المصابة إنها تؤثر على أكثر من شخص واحد ضمن الأسرة الواحدة مما دفع بالأطباء إلى تفسيره على أساس وراثي.

10- اضطرابات القدم: (إيناس بوسحلة، 2010، 51).

من أهم هذه الاضطرابات القدم المسحاء التي تتمثل في خروج كعب القدم للخارج عند المشي ليكون ثقل القدم على الجزء الداخلي الأوسط للقدم أي تصبح القدم منبسطة تماما وماسحة، وكذلك القدم الحنفاء التي هي عبارة عن تشوه خلقي للقدم يظهر منذ الولادة، فيلاحظ تقوس في القدم وعظام الأصابع مع زيادة في القعر الطبيعي الموجود في قاع القدم.

11- التقوس المفصلي: إعاقة ولادية تكون فيها المفاصل مصابة بالتشوه والتيبس مما يقود إلى قصر العضلات وضعفها والحد من مدى الحركة.

12- هشاشة العظام: وهي مرض نادر وخطير يصيب طفلا من بين 40 ألف طفل، ولا يعرف سببه ولكن يعتقد أنه وراثي ومن أعراضه قابلية العظام للكسر وعدم نموها، الجلد الضعيف، الضعف السمعي الشديد، وصغر حجم الجسم، وازرقاق العين ويكون عادة عاما وشاملا بحيث تصاب به الأسنان، والأطراف السفلى والعليا، والجلد والعمود الفقري، وعظام الجمجمة. (محمد عبد السلام البواليز، 2000، 62- 66).

2.أسباب الإعاقة الحركية والعوامل المؤثرة على استجابات المعوقين حركيا لإعاقتهم:

1.2.أسباب الإعاقة الحركية: هناك عدد من العوامل المسببة لجميع أنواع الإعاقة إلا أن المعرفة المعممة والشاملة لبعض العوامل الرئيسية المسببة لها ضرورية لتخطيط البرامج للمعوقين والعوامل الجوهرية هي: (رمضان محمد القذافي، 1997، 36).

1- الاضطرابات التكوينية: تؤدي هذه الاضطرابات إلى توقف نمو الأطراف أو التأثير على وظائفها وقدراتها على الأداء، ولعل أكثر حوادث هذا النوع شهرة، عقار **التاليد ومايد** واتضح وجود آثار جانبية له وخاصة في حالة تناول الأم له في خلال الفترة الحرجة التي تنمو فيها الأطراف، مما يؤدي إلى إيقاف نموها تماما، حيث تبقى مجرد براعم طرفية صغيرة، وتعتمد الخدمات التي تقدم إلى هؤلاء المعوقين على نوعية الإعاقة ودرجة تأثيرها، ويحتاج معوقوا الأطراف العليا والسفلى معا إلى الحركة ومن أسبابها ناقلات الصفات الوراثية **الكروموزومات،** أسباب بيئية كالأدوية والأشعة، العدوى كالزهري أو سفليس، الحصبة الألمانية)، اضطرابات لدى الأم (السكري...)، وكذلك الأدوية وبعض المواد الكيمائية السيئة (مضادات حيوية، الزئبق العضوي...)، وتكون تأثيرات هذه الأسباب في أحد الأشكال التالية: (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 67).

- وفاة الجنين، إصابة الجنين بإضطرابات عضوية، سوء نمو الجنين.
- إصابة أجهزة الجنين باضطرابات عضوية.

ويختلف تأثير العوامل المسببة للإعاقة تبعا لمراحل نمو الجنين، فالأطراف تتأثر من اليوم الرابع والعشرين إلى السادس والثلاثين، وكذلك للعوامل الوراثية تأثير مباشر أو غير مباشر في نشوء الإعاقة وتطورها. (العتوم، المومني، 1994، 85).

2-**الاضطرابات المكتسبة أو الخارجية:** (رائد محمد أبو الكاس، 2008، 36).

- **أسباب ما قبل الولادة:**

- **نقص الأوكسجين في مرحلة ما قبل الولادة:** من أهم الأسباب التي تكمن وراء ذلك، التفاف الحبل السري حول عنق الجنين، ومن الأسباب الأخرى اختناق الأم لسبب ما أو فقر الدم.
- **تعرض الأم الحامل للالتهابات المختلفة:** وتشمل هذه الالتهابات الحصبة الألمانية وغيرها.

- **إصابة الأم الحامل باضطرابات الأيض:** مثل السكري واضطرابات أخرى مثل الربو الشديد واضطرابات القلب، وتضخم الغدة الدرقية أو تسمم الحمل.
- **عدم توافق العامل الريزيسي:** إذا كان العامل الريزيسي لدى الجنين موجبا (RH^+)، ولدى الأم سالبا (RH^-)، فإن دم الأم ينتج أجساما مضادة، وهذه الأجسام المضادة تحطم كريات الدم الحمراء لدى الجنين، وهذا بدوره يؤدي إلى أنيميا لدى الجنين، كذلك تحدث لدى الجنين ارتفاع معدل **البيليريوبين** بسبب تكسر **الهيموجلوبين**، وإذا كانت هذه الحالة شديدة فقد يصاحبها يرقان وربما تلف دماغي.
- **الخداج:** طفل الخداج هو طفل الذي يولد قبل أن تبلغ مدة الحمل 40أسبوعا أو الذي يولد ووزنه أقل من 2500غم، والخداج قد ينتج عن عوامل عديدة منها :إصابة الأم بالتهابات الكلى أو المجاري البولية والتدخين، والأم التي يقل عمرها عن 16سنة أو يزيد عن 40 سنة وتبين الدراسات أن الخداج يعد مسؤولا عن أكثر من 30%من حالات الشلل الدماغي. (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 67).

– **أسباب ولادية (المتعلقة بمرحلة الولادة):** وهي الاضطرابات **الكروزومية**، أسبابها مرتبطة بمرحلة الولادة تشمل هذه المرحلة جملة من العوامل التي تطلق من بداية المخاض وحتى الولادة الفعلية: (محمد عبد السلام البواليز، 2000، 46– 47).

– صعوبات الولادة، الولادة العسرة أو الملقاط.

– الضغط بالملقاط على دماغ الفرد عند الولادة.

– ارتفاع نسبة المادة الصفراء.

– نقص الأوكسجين بسبب تأخر الولادة.

– استعمال عقاقير أو وسائل غير معقم لقطع الحبل السري.

– **الأسباب المتعلقة بمرحلة ما بعد الولادة:**

وهذه المرحلة تعني أن المولود سليم لكنه يصاب إذا ما تعرض لجملة من المتغيرات الطبية والبيئية.

– تعرض الفرد لأمراض خطيرة كالتهاب السحايا، التهاب الدماغ.

– الأمراض المزمنة الخطيرة.

- الإهمال في التطعيم بسبب الحرمان البيئي الشديد.
- سوء تغذية المولود وحرمانه من حليب الأم.
- الحمى الشديدة.
- إساءة استخدام العقاقير الطبية. (رمضان محمد القذافي، 1997، 36).

-المعاقون حركيا بسبب الحوادث المختلفة:

أصبحت هذه الحوادث هاجس كل المجتمعات، حيث ما يقارب 10ملايين سنويا في العالم ونتيجة هذه الحوادث يصابون بالإعاقات، مع الإصابة أحيانا بجروح خطيرة مما يؤدي إلى البتر للأعضاء أو إصابات دماغية أو شكل بكل أنواعه، فحوادث المرور تسبب آلاف من القتلى سنويا وتصاب الألوف الأخرى بجروح التي تولد إعاقة مستديمة. (تركي رابح، 1982، 78).

أيضا يعاني هؤلاء من فقدان طرف أو أكثر من أطرافهم وافتقارهم إلى القدرة على تحريكه بسبب عجز العضو المصاب عن الحركة وهذا قد يعود إلى الأضرار التي تصيب الجهاز العصبي كإصابات الحوادث، تمزق العصب أو قطعة منه كما أنه قد ترجع الإصابة إلى حوادث العمل خلال نشاطه المهني ومن بين الحوادث التي يتعرض لها الإنسان وتسبب له الإعاقة الجسمية: (العتوم، المومني، 1994، 86).

- حوادث المرور.
- حوادث السباحة والغوص.
- الحوادث الناتجة عن العيارات النارية.
- الإصابات الرياضية.
- التسمم.
- الأمراض الخطيرة المعدية.
- إساءة معاملة الفرد.

2.2.العوامل المؤثرة على استجابات المعاقين حركيا لإعاقتهم: إن هذه الإستجابة تتحدد تبعا لعدة عوامل، حيث أن هذه الأخيرة تلعب دورا مهما في التنبؤ بسلوكات المعاق حركيا

واستجاباته لمختلف المواقف ويمكن ذكر مختلف هذه العوامل في التالي: (سعيد حسيني العزة، 2000، 61-62).

1-**السن عند حدوث الإعاقة:** إن حدوث الإعاقة لدى الفرد في فترة الطفولة المبكرة تقلل من فرص الاحتكاك بالبيئة وقد يترتب على هذا نموا بطيئا للشخصية، ويصبح المعاق أكثر اعتمادية على الآخرين، كما أنه يحتفظ بعاداته الطفولية لفترة طويلة، وهذا ما يفسر شيوع الإستجابات النكوصية لدى المعاقين حركيا، أما إذا كانت الإعاقة قد حدثت في سن متأخرة فإنه ستظهر لديه صعوبات في التكيف مع الأوضاع الجديدة.(محمد سيد فهمي، 1995، 38).

2-**الجنس المعاق:** يكون جنس المعاق عاملا مؤثرا في درجة تقبل الإعاقة الحركية، حيث أنه إذا كانت الإعاقة تظهر بعض التشوه في المظهر العام فإن الإناث تتأثرن بدرجة كبيرة جدا، ومن الطبيعي أن جنس المعاق يؤثر بطبيعة الإعاقة التي يعاني منها، ويكون أشد تأثيرا في الأنثى عنه في الذكر. (إيناس بوسحلة، 2010، 56).

3-الموقف الاجتماعي للمعاق: إن ارتباط المعاق بأسرة متماسكة، وعلى على درجة من الوعي الاجتماعي والثقافي يوفر له الدعم والمساندة السوية التي تمكنه من تحدي صدمة الإعاقة مما يخفف من الإستجابات السلبية للمعاق، على عكس المعاق الذي ينتمي إلى أسرة غير ناضجة اجتماعيا وثقافيا حيث تكون سببا مباشرا في الإستجابات السلبية للمعاق. (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 73).

4-**السمات الشخصية:** حيث انه كلما كان المعاق يمتلك قدرات عقلية كبيرة ومتكاملة، كلما زاد استقراره الانفعالي وضبط النفس لديه، مما يؤدي إلى نمو اتجاهات وقيم صحية تجعله يميل إلى التعاون والمشاركة، وبالتالي تقل استجاباته السلبية.

5-**اتجاه الزملاء في المدرسة نحو الإعاقة:** تشير العديد من الدراسات إلى أن اتجاه زملاء المدرسة الإيجابية نحو المعاق بوجه عام حيث يصل الكثير منهم إلى مستوى مناسب من التوافق النفسي والاجتماعي في مجتمع المعاقين، أما إذا تواجد المعاق في مدارس العاديين فالمشكلة تبدأ من اتجاه العاديين نحوه ونظرة العاديين له بصورة غير مناسبة، مما يؤدي رد فعل المعاق سلبيا في أغلب الحالات.

6-**استجابات المجتمع بشكل عام نحو المعاق:** حيث تتأثر نظرة المجتمع للمعاق بعدة متغيرات ثقافية، دينية وحضارية. وكلما اتسمت هذه النظرة بالإيجابية والتعامل السليم مع المعاق وحالته النفسية والاجتماعية، وتوفرت له المساعدات اللازمة التي تمكنه من تحقيق الحياة الكريمة كلما قلل ذلك من الاتجاهات السلبية والمعاناة النفسية لدى المعاق. (أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب، 1998، 58).

وعلى العموم فإن الإعاقة الحركية تعرقل صاحبها اجتماعيا ونفسيا، مما يؤدي بالمعاق إلى ارتكاب بعض السلوكات الشاذة، وهذه الإستجابة تختلف من معاق إلى آخر حسب درجة تأثير العوامل السالفة الذكر وكذلك حسب نظرة المعاق لذاته وإعاقته، فإذا كان غير متقبل لإعاقته فإنه يحقر ذاته وينقص من شأن نفسه، وقد يرضى بتحقير الآخرين له وتظهر لديه بعض التصرفات العدوانية تجاه نفسه والمحيطين به، أما إذا كان المعاق متقبلا لعجزه وإعاقته فإنه لا ينقص من ذاته بل يسعى للمطالبة بحقوقه مثله مثل الأفراد السليمين، ويفسر تحقير الناس له بالنقص والقصور في ثقافتهم وتفكيرهم. (لطفي بركات أحمد، 1981، 52).

3.المشكلات المترتبة على الإعاقة الحركية واحتياجات المعاقين حركيا:

1.3.المشكلات المترتبة عن الإعاقة الحركية: تعتبر الإعاقة الحركية إحدى الإعاقات التي تؤثر على علاقة الفرد بالأشخاص المحيطين به، وقد تؤدي بالمعاق إلى سوء التوافق أكثر من أقرانه العادين وتؤدي أيضا إلى وجود العديد من المشكلات لديه، مثل السلوك الإنسحابي، الميول العدوانية، ويتأثر سلوك توافق المعاقين حركيا باتجاهات المعلمين نحوهم سواء كانت اتجاهات الرفض أو الحماية الزائدة، ومن الأمور التي يعاني منها المعاق حركيا أيضا فقدان مكانته الإجتماعية في الأسرة أو في المجتمع الذي يعيش فيه نتيجة عجزه عن الإستقلال والإعتماد على النفس في قضاء حاجاته الضرورية وصعوبة حركته، ومتطلباته التربوية والنفسية والجسمية والإجتماعية التي تختلف عن المتطلبات الأخرى للاشخاص العاديين، وتختلف أيضا تبعا لدرجة الإعاقة وما يترتب عليها من مؤثرات. (مروان عبد المجيد ابراهيم، 2002، 25).

وفي ضوء ما سبق نجد ان هناك ما يسمى بـ " فكرة المعاق" أو الصورة الذهنية لديه عن جسمه وشكله وهيئته ووظيفته، والتي على أساسها يخطط الفرد المعاق لحياته، ومع وجود الإعاقة

يحدث تهديد للفرد في حاضره ومستقبله يؤدي إلى اضطرابات في قدراته الإنسانية مما يعمل على إثارة مخاوفه وقلقه. (بدر الدين كمال عبده، محمد السيد حلاوة، 2001، 59).
وإلى ظهور العديد من المشكلات التي يمكن ذكرها في الآتي: (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 67-69).

1- المشكلات الإجتماعية: لاشك ان الإعاقة تؤثر على الأسرة ككل لا على الفرد المعاق فقط، فالضغوط التي تقع على الآباء تفرض عليهم تغييرات في نظام حياتهم اليومي، وفي علاقاتهم الشخصية، ولقد لوحظ أن تلك الضغوط التي تقع على الوالدين لا تؤثر فقط على مهام الأسرة بل تؤثر على التطور المعرفي والسلوكي والإجتماعي للأفراد المعاقين أنفسهم، فما تحدثه من شعور بالنقص ومن تقليل للفرص أمام الشخص المعاق سواء من حيث الحركة أو الإنتقال، بالإضافة إلى الصعوبات التي يسببها عالم الماديات فإن المجتمع يسبب له القلق والإضطرابات . والبيئة الإجتماعية للمعاق حركيا بما تتضمنه من علاقات متبادلة مع الآخرين واتجاهات هؤلاء الآخرين نحوه كلها متغيرات اجتماعية في بيئة المعاق حركيا تؤثر بدورها على الصورة التي يكونها عن نفسه.

ويمكن تلخيص المشكلات الإجتماعية التي تنتج عن الإعاقة الحركية فيما يلي:

- مشكلات العمل: فقد تؤدي الإعاقة إلى ترك المعاق لعمله أو تغيير دوره إلى ما يتناسب مع وضعه الجديد فضلا عن المشكلات التي ستترتب على العلاقة في علاقاته برؤسائه وزملائه ومشكلات أمنه وسلامته.
- مشكلات الأصدقاء: حيث انه لجماعة الأصدقاء والرفقاء أهمية قصوى في حياة المعاق حركيا وشعوره بالنقص يؤدي به إلى الإنعزال والإنطواء.
- المشكلات الترويحية: حيث تؤثر الإعاقة الحركية على قدرة المعاق في عدم الإستمتاع بوقته، ووقت فراغه مما يؤدي إلى التذبذب في المشاعر الإنفعالية من وقت لآخر، وقد يرجع ذلك إلى ما قد يجده الفرد من صعوبة في التعبير عما يريده لأن تحقيق ذلك يتطلب شخص يملك مهارة خاصة أو جهازا ميكانيكيا فعالا، وعدم شغل وقت الفراغ بطريقة مناسبة ربما تقرب الشخص من التخريب المتعمد للممتلكات العامة أو الخاصة أو أي سلوك

إجرامي آخر، أو يتجه إلى الانحراف عن التوازن في الأنشطة من حيث سوء التوقيت، خطأ التقدير.

2- المشكلات النفسية: هناك مشكلات نفسية ذات أثر كبير على سلوكات المعاق حركيا نوجزها في التالي: (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 74).

- الشعور الزائد بالنقص والشعور بالنقص هو اتجاه يحمل صاحبه على الاستجابة بالخوف الشديد والقلق والاكتئاب وشعور الفرد أنه دون غيره، وميله إلى التقليل من تقديره لذاته، خاصة في المواقف الاجتماعية التي تنطوي على التنافس والنقد، وقد يكون لدى المعوق عقدة النقص، وهي الاستعداد اللاشعوري المكبوت وينشأ من تعرض الفرد لمواقف كثيرة تشعره بالعجز والفشل والسلوك الصادر من عقدة النقص غالبا ما يكون سلوكا غبر مفهوم، هذا إلى جانب طابعه ال قهري ومن ذلك العدوان والاستعلاء والإسراف في تقدير الذات ومن العوامل التي تحول الشعور بالنقص إلى عقدة النقص ووجود إعاقات جسمية بالفرد.

- الشعور الزائد بالعجز وهو تخلق نمطا من المعوقين ذلك النمط الذي يتقبل قضاءه ويستكين للواقع ويحاول استخدام ضعفه ليجد عطف الآخرين وكذلك نمط فقد احترامه لنفسه حيث يجد في عاهته حجة لكي يتنصل من دوره في أسر ته ومجتمعه ولا يجد بأسا في العيش عالة على الآخرين.

- الإسراف في الوسائل الدفاعية حيث يميل إلى النكوص السلوكي في مستوى اعتماده على الغير والتي تتأكد من خلال تقلص حركته والاحتياجات التي يعبر عنها للحفاظ على نفسه، وذلك بالاعتماد على الآخرين وكذلك الكبت حيث يضطر إلى استخدام ميكانيزمات غير توافقية كالإسقاط، وتحويل أللانفعالية غير السوية مع الآباء إلى الآخرين، أيضا العدوان الذي قد يوجه إلى الآخرين أو إلى نفسه والسلوك التعويضي والإنكار الذي يختفي خلف العناد والإصرار على سلوك صعب، والانطواء نتيجة الشعور بالنقص.

ويمكن تلخيص مختلف المشكلات النفسية للمعاق حركيا في الآتي:

- الشعور بالنقص والإحساس بالدونية.
- الإنطوائية لما لها من آثار سيئة على التكيف والتوافق.
- العجز الخلقي وأثره على شخصية المصاب بالشلل.

- عدم القدرة على الإعتماد على النفس، الإتكالية، والرغبة الدائمة في الإعتماد على الآخرين جميعها لها علاقة بسوء التكيف.
- ضعف الشعور بالإنتماء مما يجعل المعاق في حالة عدم توافق مع المجتمع.
- عدم الشعور بالأمن والخوف من المستقبل.
- صعوبة تكوين علاقات بالآخرين وتجنب المحيطين لإنعدام الثقة بالنفس والتي تجعل المعاق يشعر بانه اقل مرتبة من الأشخاص العاديين.
- الشعور بالتوتر الداخلي والتعاسة وعدم الإتزان الإنفعالي نتيجة سيطرة الإعاقة عليه.
- الإستعطاف ومحاولة جلب الإنتباه بالأساليب المختلفة.

3- مشكلات اقتصادية : (إيناس بوسحلة، 2010، 58).

- تحمل الكثير من نفقات العلاج .
- انقطاع الدخل أو انخفاضه خاصة إذا كان المعوق هو العائل الوحيد للأسرة حيث أن الإعاقة تؤثر في الأدوار التي يقوم بها .
- قد تكون الحالة الاقتصادية سببا في عدم تنفيذ خطة العلاج .

4- المشكلات التعليمية :

إن الباحث في شخصيات بعض المعاقين وما يعانونه من حرج في الإتصال بالآخرين، إذ أن شعورهم بالغربة في مجتمعهم يشجع الآخرين على رفضهم، وتشعرهم بالرهبة والخوف عند رؤية المعاق، وانعكاس ذلك على سلوك المعاق الذي يكون انسحابيا أو عدوانيا كعملية تعويضية، ويبدو للوهلة الأولى أن معاناة التلاميذ المعاقين حركيا أقل من غيرهم من أصحاب الإعاقات الأخرى كونهم يواجهون مشاكل في الإتصال مع المعلمين أو الإستفادة من أساليب وطرائق التعليم التقليدية المستخدمة في المدارس، والحقيقة أن المعاقين حركيا يواجهون مشكلات ذات طبيعة مختلفة عن تلك التي يواجهها ذوي الإعاقات الأخرى، فنسبة الأمية بين المعاقين حركيا عالية جدا ن ويعانون وأسرهم معاناة شديدة في الوصول إلى المدارس بسبب رداءة نظام المواصلات ووجود العوائق الهندسية التي تمنعهم من الدخول إلى المؤسسات التعليمية واستعمالها بسهولة، كما يعاني هؤلاء من معاملة زملائهم التلاميذ القاسية مما يدفع كثيرا منهم إلى التسرب من المدارس. (رنا محمد صبحي عواده، 2007، 26).

ويلاحظ تقصير القائمين على المؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها في القيام بدورهم تجاه المعاقين حركيا بالشكل اللازم ن كتهيئة البيئة المادية والإجتماعية المناسبة لدمجهم في كل المؤسسات بحيث يقع على عاتق القائمين على المؤسسات التعليمية مسؤولية توفير أجواء صحية يشعر فيها التلاميذ بالأمان والتقدير والإحترام، وتتاح لهم من خلالها فرص متكافئة في التعليم والمعاملة دون تمييز. (رنا محمد صبحي عواده، 2007، 27).

ويواجه المعاقون حركيا صعوبة أيضا في وصولهم من البيت إلى المدرسة وصعوبة في الحركة واستعمال مرافق المدرسة في حال وصولهم إليها وكذلك ضعف في التفاعل الإجتماعي الناجم عن معاملة الزملاء السيئة أو التمييز الإيجابي أو السلبي من قبل المعلمين، وفي كلتا الحالتين يساهم المعلمون في تعميق الفجوة بين التلاميذ المعاقين وأقرانهم مما يؤدي في النهاية إلى التسرب من المدرسة. كما يثير عالم المعاقين حركيا مشكلة تعليمهم إذا كانوا صغارا أو مشكلة تأهيلهم إذا كانوا كبارا، فكثيرا ما يفصل المعاق نفسه عن الآخرين ليس فقط لان مظهره الخارجي أو سلوكه غير ملائم، ولكن أيضا لأنه لا يستطيع مشاركة الآخرين خاصة في أفكارهم ومشاعرهم أو في التمتع بصفات تتكافأ مع أي درجة من الأخذ والعطاء، وهو غالبا ما يعاني من حرج في الاتصال، يشعر انه شخص خارجي غريب وهذا الشعور يشجع الآخرين على رفضه .

ويعاني أيضا بعض التلاميذ المعاقين حركيا من مشاكل خاصة على صعيد التخصصات، فمنهم من لا يستطيع اختيار التخصص الذي يرغب فيه بسبب عدم ملاءمة البيانات.

5- **المشكلات الطبية:** (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 74).

أ- عدم معرفة الأسباب الحاسمة لبعض أشكال الإعاقة .

ب- طول فترة العلاج الطبي لبعض الإمراض وارتفاع تكاليف العلاج .

ج- عدم انتشار مراكز كافية للعلاج المتميز للمعوقين، وكذلك المراكز المتخصصة للعلاج الطبيعي .

6- المشكلات المتعلقة بالتأهيل : وهي مشكلات يتعرض لها المعاق وقد تكون مرتبطة بالفرد ذاته أو مرتبطة بما هو خارج الفرد فبالنسبة لما هو مرتبط بالفرد قد ترجع المشكلات إلى اتكالية المعاق وخوفه وقلقه من نظرة الآخرين إليه، أما العوامل التي تكون خارج نطاق الفرد فهي

مشكلات متنوعة ومتغيرة طبقا لطبيعة المجتمع وإمكانياته ودرجة تقدمه والمستوى العلمي والفني للقائمين بالعملية التأهيلية. (محمد السيد حلاوة، بدر الدين كمال عبده، 1996، 59- 63).

2.3.احتياجات المعاقين حركيا: إذا كانت الحاجات الفيزيولوجية ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد ونوعه، فإن الحاجات الإجتماعية والنفسية ضرورة لسعادة الفرد ونوعه وطمأنينته، فإحباطها يثير في نفسه القلق ويؤدي إلى كثير من الاضطرابات الشخصية ويعرف قاموس علم الاجتماع الحاجة أنها حالة من التوتر أو عدم الإشباع يشعر بها الفرد وتدفعه إلى التصرف متجها نحو الهدف الذي يعتقد أنه سوف يحقق له الإشباع ويمكن تقسيم احتياجات المعوقين حركيا إلى: (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 80).

1- احتياجات صحية وتوجيهية:

- احتياجات بدنية مثل استعادة اللياقة البد نية من خلال الرعاية البد نية وهي تشمل كل الخدمات والأنشطة التي تحسن الحالة الصحية للمعوق وتتضمن العلاج، وأجهزة تعويضية، تقويم الأعضاء، أي مساعدات وتجهيزات أخرى تساعد المعوق على استعادة واكتساب استقلاليته البد نية.

- احتياجات إرشادية مثل الاهتمام بالعوامل النفسية المساعدة على التكيف وتنمية الشخصية والعلاج النفسي الإرشادي والتشجيع والتدعيم الاجتماعي.

- احتياجات تعليمية: مثل إفساح فرص التعليم المتكافئ لمن هم في سن التعليم مع الاهتمام بتعليم الكبار فهم يحتاجون إلى طرق تعليمية وتربوية منظمة وفعالة لمقابلة تلك الاحتياجات.

2- احتياجات اجتماعية: وتتمثل في: (رائد محمد أبو الكاس، 2008، 60-61).

- احتياجات علائقية مثل توثيق صلات المعاق بمجتمعه وتعديل نظرة المجتمع إليه.

- احتياجات تدعيمية مثل الخدمات المساعدة التربوية والمادية واستمارات الانتقال والاتصال والإعفاءات الضريبية والجمركية، وكلها تدعم القيم الاجتماعية المختلفة.

- احتياجات ثقافية مثل توفير الأدوات والوسائل الثقافية ومجالات المعرفة.

3- احتياجات مهنية:

- تهيئة سبل التوجيه المهني المبكر والاستمرار فيه لحين الانتهاء من العملية التأهيلية التي تصون القيم المهنية وتؤمن استمراريتها.

– تشريعية مثل إصدار تشريعات في محيط تشغيل المعوقين وتوفير فرص العمل التي تناسبهم. (محمد السيد حلاوة، بدر الدين كمال عبده، 1996، 57–58).

3.3.المؤسسات ودور الرعاية التعليمية للمعاقين حركيا: إن نوع الإعاقة ودرجتها والإعاقات المصاحبة لها تلعب دورا في تحديد المركز التربوي الذي يجب أن يلتحق به المعاق حركيا ومن هذه المراكز مايلي: (سعيد حسني العزة، 2000، 133–134).

1- **المدرسة العادية:** قد تكون نسبة إصابة المعاق بالإعاقة الحركية بسيطة والإعاقات المصاحبة لهدا قد تكون معدومة الأمر الذي يحوله بالالتحاق بالمدرسة العادية لطلبة العاديين ... وأن يتلقى نفس المناهج التربوية الخاصة بهم.

2- **الالتحاق بصف خاص بالمدرسة العادية:** وهنا قد تكون حالة المعاق حركيا وما يرافقها من إعاقات أخرى تستدعي أن يدرس الفرد مع أطفال آخرين في صف آخر في نفس المدرسة قد يكون ذلك المكان غرفة المصادر حيث أن حالته تستدعي ذلك ويتلقى الفرد في هذا الصف وسائل تدريسية خاصة.

3- **الالتحاق بمدرسته نهارية:** قد تستدعي حالة المعاق أن يلتحق بمدرسة نهارية أثناء النهار وتلقي تعليمه فيها وتكون هذه المدرسة تعن بمشكلات الطلبة ذوي الإعاقات الحركية وطرق تدريسهم وتربيتهم ثم يعود بعد ذلك إلى المنزل وذلك حسب نوع إعاقته.

4- **مركز الإقامة الكاملة الخاصة بذوي الإعاقات الحركية:** بحيث يتلقى فيها الخدمات أثناء النهار والليل وفي هذه الحالة يكون هذا الفرد يعاني من إعاقات حركية شديدة تستدعي تكثيف الرعاية له بحث أنه يكون بحاجة إلى خدمة دائمة في هذه المؤسسة التربوية.

5- **مراكز التأهيل:** تقدم هذه المراكز سواء كانت صحية أم مهنية تدريب المعاق حركيا على البرامج التالية: التأهيل الطبي، التأهيل المهني، التأهيل الاجتماعي.

4.3.تأهيل المعاقين حركيا: التأهيل رسالة ذات قيمة اجتماعية، والهدف من التأهيل هو منع المرضى والمعوقين والمسنين من الانسحاب من خضم الحياة، ومساعدتهم في الاعتماد على أنفسهم، مما يساعد على توافق المعاق وتغير نظرته من حالة الهبوط إلى الأمل المصحوب بالرغبة والحافز لبدء حياة جديدة.

والتأهيل تدريب الفرد، وتزويده بالخدمات اللازمة لتحسين أدائه بصورة عامة، وتتطلب عملية التأهيل تنمية المهارات اللازمة لنجاح الفرد في حياته وفي عمله.

كما أن التأهيل عملية الوصول بالفرد إلى حالة من اللياقة والصلاحية من خلال العلاج أو التدريب، وعادة ما ينطبق المصطلح على حالات الاضطرابات الولادية أو التي وقعت في مرحلة الطفولة.

وعلى ذلك فإن مفهوم التأهيل يتضمن نقطتين أساسيتين هما:

-التأهيل هو مجموعة العمليات أو الأساليب التي يقصد بها تقويم وإعادة بعض الأشخاص نحو الحياة السوية.

-يتضمن معنى التأهيل إثارة الحوافز الايجابية عند الشخص بحيث يؤمن بالقيم والمواقف الجديدة التي يراد غرسها في نفسه فيحترم القوانين ويندمج في الحياة الاجتماعية بعد أن كان منعزلا وما إلى ذلك، أما إعادة التأهيل تعني أن الفرد كان يحيا ويؤدي عملا ما بصورة عادية بيد أنه تعرض لإعاقة تستلزم إعادة تدريبية أو تأهيله مرة أخرى. (عبد الرحمان السيد سليمان، 2000، 279 – 281).

- وأشارت **سهام مراد 1948:** إلى أن خدمات التأهيل تختلف بإختلاف نوع الإعاقة والآثار المترتبة عليه، والوسائل اللازمة لتغلب على آثارها حيث تتضمن هذه الخدمات مايلي: (عبد الرحمان السيد سليمان، 2000، 282-284).

1- التأهيل الطبي: وهو عمليات الرعاية الطبية للمعاق التي تتضمن العلاج الطبي والأجهزة التعويضية المتاحة لإستعادة أقصى ما يمكن من قدراته البدنية والصحية.

وهكذا يمكن القول أن التأهيل الطبي عادة ما يتضمن محاولة إعادة المريض إلى حياة اقرب ما يكون إلى الحياة الطبيعية عضويا، ونفسيا، واجتماعيا، في حدود قدراته وامكاناته، حتى يعتمد على نفسه بقدر الامكان، وذلك بالاستعانة بجميع الوسائل الفنية والطبية كالعلاج الطبيعي والتمريض والأجهزة التعويضية، والطب والجراحة.

ويبدأ التأهيل الطبي منذ اللحظة الأولى لدخول المريض المستشفى، وقد يستمر بعد خروج المريض من المستشفى، ويتبع ذلك العلاج الطبيعي الذي يعمل على تقوية العضلات

والعظام والمفاصل لأعضاء المصابة حتى يتم التأهيل الطبي في حدود قدرات وامكانات المصاب وما تبقى له من قوة.

2- التأهيل المهني: هو ذلك الجانب من عمليات التأهيل الذي يوفر مختلف الخدمات المهنية كالتدريب المهني بما يتناسب والقدرات المتبقاة بعد العجز، والتدريب المهني والتشغيل، هو تلك الخدمات المهنية التي تساعد المعاق على ممارسة عمله الأصلي أو عمل آخر مناسب لحالته.

وهناك أيضا جانب آخر لتأهيل المهني هو إعادة التأهيل المهني وهي عملية تنمية إنتاجية المعاقين أو استعادة قدرتهم على الإنتاج عن طريق التوجيه المهني والاختيار والتدريب والتوافق مع موقف العمل ويتضمن برنامج إعادة التأهيل تنمية المهارات التي ضاعت أو أهملت ومساعدة الفرد على العثور على عمل. (عزة نادي عبد الظاهر، 2012، 85).

3- التأهيل النفسي: هو تلك الخدمات التي تهدف إلى معاونة المعاق في مقاومة الشعور بالنقص أو نتيجة لنظرة بعض أفراد المجتمع إليه، مقارنة نفسه بالآخرين، والتغلب على الحالة النفسية التي تصاحب العجز أو العاهة.

وهناك عملية أخرى هي إعادة التأهيل النفسي ويقصد بها تنمية هوية فعالة واستعادتها عن العميل العاجز بالطرق النفسية كالإرشاد النفسي، العلاج الفردي والجماعي وتقدير القدرة والعلاجات الطبية، والهدف مساعدة العميل على تحسين صورة ذاته والتصدي لمشكلات الانفعالية وان يصبح شخصا مستقلا واكثر كفاءة. (رائد محمد أبو الكاس، 2008، 61).

4- التأهيل الاجتماعي: هو ذلك الجانب من عملية التأهيل التي تستهدف إدماج الفرد المعاق أو إعادة دمجه بالمجتمع عن طريق معاونته على التوافق مع مطالب أسرته وعمله والمجتمع الذي يعيش فيه، والإقلال من الأعباء الاجتماعية والاقتصادية التي قد تعوق عملية التأهيل ذاتها كعملية شاملة.

أما عملية إعادة التأهيل الاجتماعي فالغرض منها تحقيق مستوى أعلى في أداء الوظائف الاجتماعية والترويحية ومن خلال المشاركة في أندية وتنظيمات أخرى خاصة بهم. (رائد محمد أبو الكاس، 2008، 60).

خلاصة:

يعتبر التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية من بين ذوي الإحتياجات الخاصة، ورغم ذلك فإن أغلب التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية يزاولون دراستهم مع التلاميذ العاديين ويخضعون لنفس طرق التدريس ونفس المواد الدراسية، وذلك نظرا لكون هذه الفئة من التلاميذ سليمي الأعضاء الأخرى فيماعدا الأعضاء الحركية، والإعاقة الحركية قد تكون خلقية أو بيئية، وهي تختلف في تأثيرها على ذات التلميذ، ويتأثر كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي من جراء هذه الإعاقة، وذلك نتيجة المتاعب والآلام النفسية والجسدية التي تسببها هذه الإعاقة، مما يتطلب تعاملا خاصا مع التلميذ المعاق حركيا بهدف تكييفه نفسيا واجتماعيا ودراسيا كونه يزاول دراسته مع العاديين.

الفصل الرابع

التذكير بفرضيات الدراسة

الدراسة الإستطلاعية

الدراسة الأساسية

تمهيد:

لاشك أن الدراسة الميدانية تعتبر من أهم العمليات التي تمكن الباحث من الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة من أرض الواقع كما هي على طبيعتها، والدراسة الميدانية تؤدي إلى الحصول على مختلف النتائج، وبالتالي إمكانية التحقق من صحة أو خطأ فرضيات الدراسة، وتعتبر المحك الحقيقي لمختلف الأبعاد النظرية، لذلك فالإرتباط كبير بين الجانبين النظري والميداني.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى أهم الأسس المنهجية والعلمية التي اعتمدنا عليها في الجانب الميداني متمثلة في العناصر التالية:

- التذكير بفرضيات الدراسة.
- الدراسة الإستطلاعية.
- الدراسة الأساسية.

1.التذكير بفرضيات الدراسة: في الفصل التمهيدي تم ذكر مختلف تساؤلات الدراسة والفرضيات المتعلقة بها، وللتأكد من صحة مختلف الفرضيات أو خطئها سوف نقوم بتطبيق دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في ثانويات ولاية المسيلة، فيما يلي تذكير بمختلف فرضيات الدراسة:

1.1الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية.

2.1الفرضيات الفرعية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث على مقياس مفهوم الذات العام.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض علي بعد مفهوم الذات الأكاديمي.
4. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المعاقين حركيا.

2.الدراسة الإستطلاعية: تعتبر الدراسة الإستطلاعية عملية مهمة في إنجاز أي بحث علمي، وذلك لإرتباطها بميدان الدراسة، ويمكن من خلالها التأكد من وجود عينة قابلة للدراسة، فالدراسة الإستطلاعية هي بمثابة عملية استكشاف تساعد الباحث على الحصول على معلومات أولية حول موضوع البحث، كما تساعده على التأكد من صلاحية الوسائل والأدوات المنهجية والإحصائية المستخدمة من أجل ضبط وتحديد متغيرات البحث.

وفي دراستنا هذه قمنا بضبط عدد التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في ثانويات ولاية المسيلة، والذين كان عددهم الإجمالي 97 تلميذا، وقمنا بتوزيع 10 استمارات استبيان على عينة مكونة من 10 تلاميذ بطريقة عشوائية، وكان هدفنا من خلال هذه الدراسة التأكد من بعض النقاط نذكرها فيما يلي:

1. وضوح العبارات المعتمدة من حيث اللغة، ووضوح الكلمات المستخدمة.
2. مدى فهم أفراد العينة للبدائل المقترحة للإجابة.
3. إمكانية إجابة أفراد العينة على كل أسئلة الإستبيان.
4. إعادة ضبط وتكييف الإستبيان وفق مستوى عينة الدراسة بعد حساب صدق وثبات الإستبيان على العينة.

وبعد جمع الإستمارات وتحليلها لاحظنا عدم وجود أي مشكلة في إجابات أفراد العينة، حيث كانت الإجابات كاملة، والأسئلة مفهومة من طرف كل أفراد العينة.

3.الدراسة الأساسية:

1.3.حدود الدراسة:

1.1.3.الحدود الزمانية: بعد إكمال الجانب النظري للدراسة انتقلنا إلى الدراسة الميدانية، والتي تمت خلال الموسم الدراسي (2014/2013)، وقد مرت هذه الدراسة بالمراحل التالية:

-**المرحلة الأولى:** (أكتوبر إلى ديسمبر 2013): تم فيها إعداد خطة الدراسة الميدانية من خلال وضع الإجراءات المنهجية المناسبة، وكذا تصميم استمارة الإستبيان، وعرضها على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي والتصحيحات اللازمة فيما يخص بنود وأبعاد الإستبيان، ومدى مناسبتها للقياس، كما تم كذلك ضبط تعداد التلاميذ الولائي وتحديد تعداد التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية والثانويات التي يدرسون بها. (وفق تعداد حالة أكتوبر 2013).

-**المرحلة الثانية:** (جانفي إلى مارس 2014): إجراء الدراسة الإستطلاعية للتعرف على الظروف الميدانية، وأماكن تواجد أفراد عينة الدراسة وتعدادهم الكلي، وضبط العينتين (الإستطلاعية والأساسية)، وتطبيق الدراسة الإستطلاعية.

-**المرحلة الثالثة:** (أفريل إلى بداية جويلية 2014): تم فيها توزيع استمارة الإستبيان على أفراد العينة الأساسية، وجمعها، وإجراء بعض المقابلات مع مستشاري التوجيه، وبعض أفراد الفريق التربوي، واستخدام ملفات التلاميذ، وكشوف النقاط والبطاقات التركيبية من أجل الحصول على بعض المعلومات حول أفراد العينةن وكذا المعدلات السنوية، والمسار الدراسي لأفراد العينة.

-**المرحلة الرابعة:** (أوت إلى نوفمبر 2014): في هذه المرحلة تفريغ البيانات المتحصل عليها من الميدان في برنامج SPSS والقيام بالمعالجة الإحصائية، وتحليل وتفسير النتائج المتوصل إليها.

2.1.3.الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية لدراستنا في مجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية، والذين يزاولون دراستهم مع التلاميذ العاديين في ثانويات ولاية المسيلة، وذلك في السنوات الثلاث لهذه المرحلة (أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي)، من كل التخصصات، حيث بلغ عددهم الإجمالي (97) تلميذا حسب إحصائيات مصلحة البرمجة والمتابعة في مديرية التربية للولاية (حالة أكتوبر 2013)، وأخذنا من ضمن هذا العدد (10)

أفراد عشوائيا لإجراء الدراسة الإستطلاعية، والباقي من المجموع الكلي (87) تلميذا طبقت عليهم الدراسة الأساسية.

3.1.3.الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة الميدانية في مجموعة من ثانويات ولاية المسيلة، حيث بلغ عدد الثانويات بهذه الولاية (59) ثانوية موزعة على (29) بلدية، وكانت عينة دراستنا مأخوذة من (52) ثانوية موزعة على (23) بلدية من بلديات الولاية خلال الموسم الدراسي (2014/2013)، والذي بلغ فيه تعداد التلاميذ في مجموعهم الولائي (44494) تلميذا وتلميذة، منهم (25989) من الإناث، و (18505) من الذكور، والجدول الموالي يوضح التعداد العام لتلاميذ المرحلة الثانوية في الولاية:

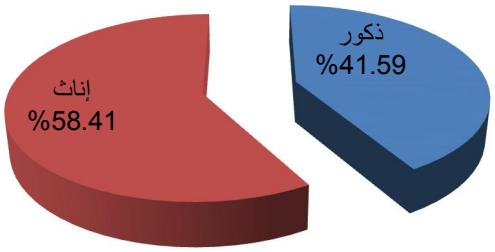
الجدول رقم (1): تعداد تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية المسيلة.

التعيين	العدد	النسبة
ذكور	18505	%41.59
إناث	25989	%58.41
المجموع	44494	%100

المصدر: مديرية التربية لولاية المسيلة، مصلحة البرمجة والمتابعة.

والشكل الموالي يوضح نسبة الذكور والإناث في تعداد تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية المسيلة خلال الموسم الدراسي (2014/2013).

الشكل رقم (1): تعداد تلاميذ المرحلة الثانوية في ولاية المسيلة



المصدر: معطيات الجدول رقم (1).

2.3. عينة الدراسة وخصائصها: يتناول هذا العنصر تحليلا لأدوات الدراسة الميدانية من خلال وصف فقرات الاستبيان والصدق البنائي له والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليله وكذلك وصفا لأفراد عينة الدراسة، تمهيدا للمبحث الرابع المتعلق بتحليل اتجاهات الأفراد نحو متغيرات الدراسة.

1.2.3.عينة الدراسة: يعتبر مجتمع الدراسة محدودا لأن الدراسة تهدف إلى معرفة علاقة مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لذوي الإعاقة الحركية وذلك بالتطبيق على بعض تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية المسيلة، ويرجع اختيار العينة إلى أنها تحقق أغراض الدراسة، تم توزيع 87 استبيانا على عينة الدراسة، وقد أعيدت بأكملها ونسبة الاسترجاع 100% والمجتمع ممثل أساسا بالتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية مما يعكس درجة وعي هذه الفئة أحسن من مرحلة التعليم المتوسط وذلك من أجل الحصول على إجابات حقيقية.

2.2.3.خصائص أفراد عينة الدراسة: الجدول التالي يلخص الخصائص المتعلقة بأفراد عينة الدراسة:

جدول رقم(2): الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة.

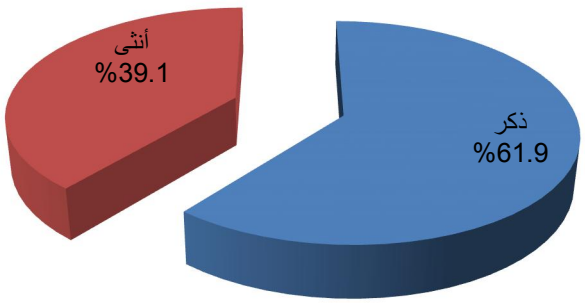
المتغيـــر	الفئات والسمات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	53	60.9
	أنثى	34	39.1
	المجموع	87	100
إعادة السنة	غير معيد	38	43,7
	معيد مرة واحدة	25	28,7
	معيد مرتين	24	27,6
	المجموع	87	100
المستوى التعليمي	أولى ثانوي	28	32,2
	ثانية ثانوي	32	36,8
	ثالثة ثانوي	27	31,0
	المجموع	87	100
طبيعة الإعاقة	خلقية	60	69,0
	بيئية	27	31,0
	المجموع	87	100
نسبة الإعاقة	%20	8	9,2

	%30	24	27,6
	%40	27	31,0
	%45	1	1,1
	%50	7	8,0
	%55	1	1,1
	%60	19	21,8
	المجموع	87	100

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـج SPSS

1.حسب متغير الجنس: يتضح من الجدول أعلاه أن معظم الأفراد المبحوثين كانوا ذكورا بنسبة 60.9 % في مقابل 39.1 % من أفراد العينة كانوا إناثا، ومن ذلك يغلب على أفراد العينة عموما الطابع الذكوري؛ نظرا لأن طبيعة الإعاقة تجبر بعض العائلات على عدم ارسال الإناث المعاقات حركيا للدراسة أو عدم قدرة الإناث على بذل مجهود كافي للتنقل إلى المدرسة بسبب الإعاقة الحركية، والشكل الموالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

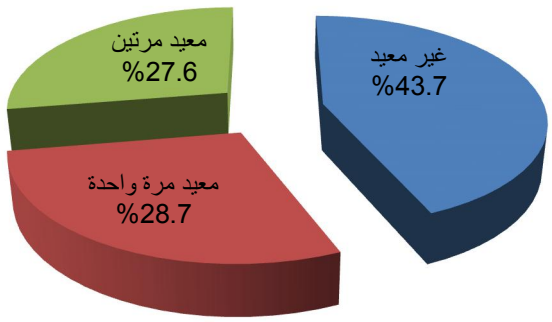
الشكل رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب الجنس



المصدر: معطيات الجدول رقم(2).

2. حسب متغير إعادة السنة: يلاحظ من خلا الجدول أن نسبة المعيدين أكبر من نسبة غير المعيدين لأفراد العينة لكن النسبتين متقاربتين، حيث نجد أن غير المعيدين يمثلون نسبة 43.7%، ونسبة المعيدين تمثل 56.3% من مجموع أفراد العينة، كما نلاحظ توزع أفراد عينة الدراسة على الفئات الثلاث، حيث كانت أكبر نسبة في الفئة الأولى (غير معيد) بنسبة 43.7%، ثم الفئة الثانية (معيد مرة واحدة) بنسبة 28.7% ، ثم الفئة الثالثة (معيد مرتين) بنسبة 27.6%. كل هذه الأرقام تشير إلى أن معظم التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في الثانويات محل الدراسة هم من فئة غير المعيدين مما يبين تفوقهم الدراسي وقدرتهم على تحدي الإعاقة من أجل الدراسة والنجاح والتفوق، مما ينعكس على إمكانية تكيف هذه الفئة مع التلاميذ العاديين وتكيفهم في مناخ عملهم مستقبلا، والشكل الموالي يبين توزيع أفراد العينة حسب إعادة السنة:

الشكل رقم (3): توزيع أفراد العينة حسب إعادة السنة

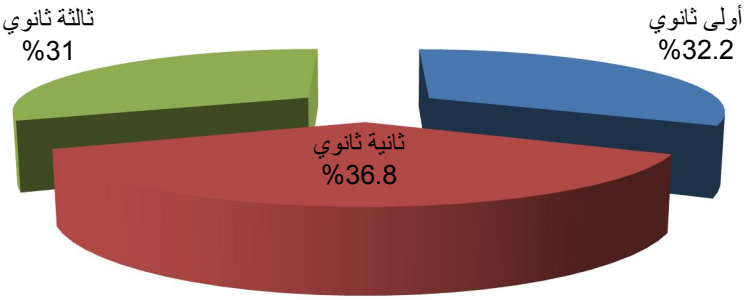


المصدر: معطيات الجدول رقم(2).

3.حسب متغير المستوى التعليمي: يلاحظ من الجدول أن توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي متوازن بين المستويات الثلاثة؛ حيث أن عدد التلاميذ المعاقين حركيا في السنة الأولى ثانوي هو 28 تلميذا بنسبة 32.2% من مجموع أفراد العينة، في حين نجد في السنة الثانية ثانوي 32 تلميذا بنسبة قدرها 36.8% من أفراد العينة، أما فيما يخص السنة الثالثة ثانوي

فوجدنا 27 تلميذا بنسبة قدرها 31%، والشكل الموالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:

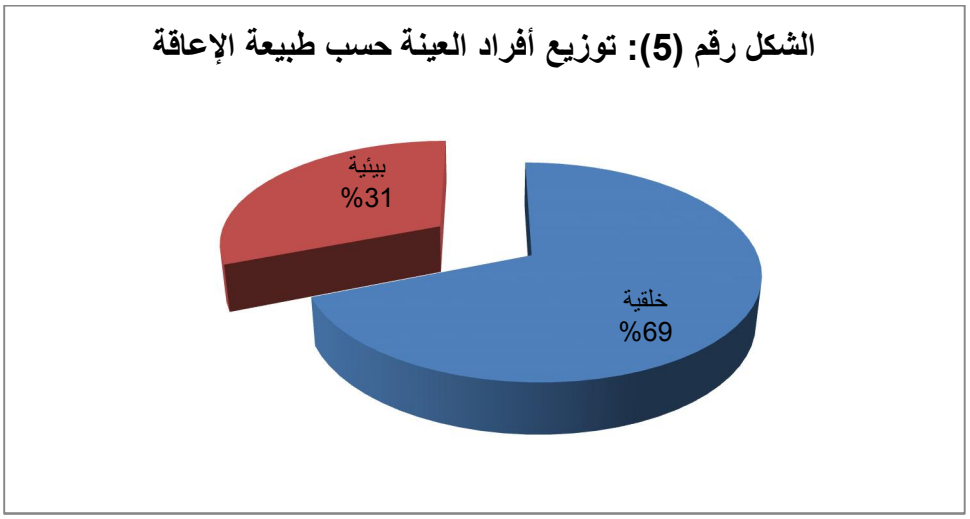
الشكل رقم (4): توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي



المصدر: معطيات الجدول رقم(2).

4.حسب متغير طبيعة الإعاقة: من حيث طبيعة الإعاقة، فإن الفئة الأولى (إعاقة خلقية) كان عدد أفرادها 60 فردا، وبلغت نسبة هذه الفئة 69% ، أما فيما يخص الفئة الثانية (إعاقة بيئية) فكان عدد أفرادها 27 فردا، بنسبة 31% من إجمالي أفراد العينة، وهذا يبين أن أغلب أفراد العينة من ذوي الإعاقة الخلقية أي مولودين بالإعاقة مما يدل على تكيفهم مع الإعاقة منذ الولادة على عكس بقية أفراد العينة الذين تعرضوا للإعاقة بعدما كانوا أصحاء عند ولادتهم، والشكل الموالي يوضح توزيع أفراد العينة حسب طبيعة الإعاقة.

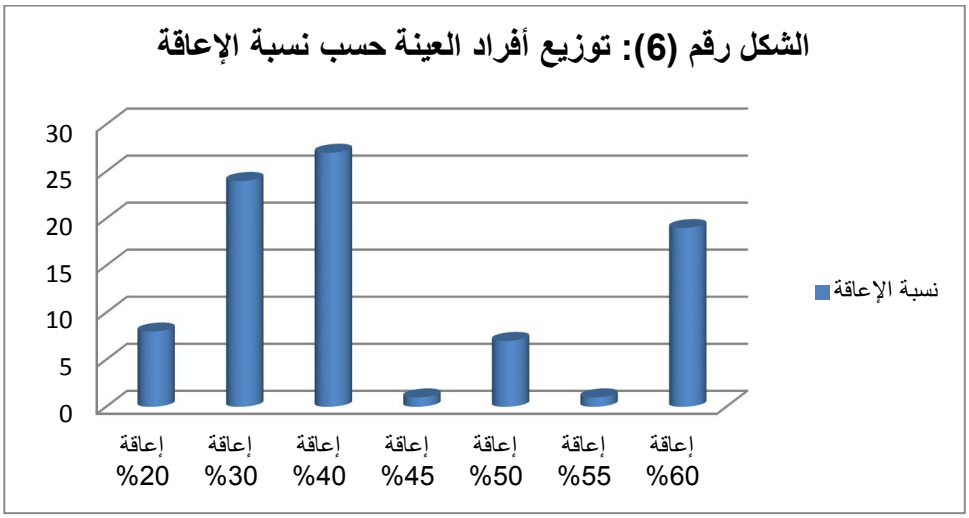
الشكل رقم (5): توزيع أفراد العينة حسب طبيعة الإعاقة



المصدر: معطيات الجدول رقم (2).

5.حسب متغير نسبة الإعاقة: يلاحظ من الجدول أن نسبة الإعاقة عند أفراد العينة لم تتعد60%، وهو ربما السبب الذي ساعد على نوع معين من التكيف والإندماج بين هذه الفئة وفئة العاديين من التلاميذ، كما أن أكبر تعداد لأفراد العينة حسب نسبة الإعاقة كان في فئة (إعاقة بنسبة 40%) حيث وصل عددهم إلى 27 فردا، تليها فئة (إعاقة بنسبة 30%) بتعداد قدره 24 فردا، ثم فئة (إعاقة بنسبة 60%) بتعداد قدره 19 فردا، تليها فئة (إعاقة بنسبة 20%) وعدد أفرادها هو 08، بعدها نجد فئة (إعاقة بنسبة 50%) بـ 07 أفراد، وفي الأخير نجد كل من فئتي (45%، و55%) بتعداد فرد واحد في كل فئة.

الشكل رقم (6): توزيع أفراد العينة حسب نسبة الإعاقة



المصدر: معطيات الجدول رقم (2).

3.3.منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي، لأنه الأنسب لوصف مختلف متغيرات الظاهرة والمتمثلة في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، من خلال اعتماد مقاييس الإحصاء الوصفي مثل المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومعامل التحديد، وكذلك تحليل مختلف البيانات وتفسيرها والتوصل إلى النتائج البحثية، كما تم اعتماد منهج دراسة الحالة والمتعلق بتطبيق مقياس مفهوم الذات على عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية، وكذلك دراسة نتائجهم الدراسية.

4.3.أساليب ومصادر جمع البيانات و المعلومات:

تم الاعتماد علي نوعين من المصادر لجمع البيانات والمعلومات لهذه الدراسة:

1.4.3.المصادر النظرية: وتتضمن المصادر النظرية من الكتب والمجلات العلمية العربية والأجنبية المتخصصة التي كتبت في موضوع إدارة المعرفة والتي في ضوئها تم تحديد مشكلة الدراسة وفرضياتها، ثم تم تحديد المجتمع الإحصائي الذي يتفق مع نموذج البحث كما تم تحديد المدى الذي ستقيسه الإستبانة التي سيتم توزيعها .

2.4.3.المصادر الميدانية:

أ-**الإستبيان:** لقد تمّ استخدام تقنية الإستبيان من أجل جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي شرح موجز لمحاور وأبعاد استبيان الدراسة:

يتكون الاستبيان من قسمين :

القسم الأول: خاص بالمعلومات الشخصية والأكاديمية المتعلقة بأفراد العينة وتشمل: الإسم واللقب، الجنس، إعادة السنة، المستوى التعليمي.

القسم الثاني: خاص بالأسئلة المتعلقة بالمتغير المستقل للدراسة المتمثل في: مفهوم الذات، حيث تم وضع أبعاد فرعية للمتغير الأول (مفهوم الذات) لغرض قياسه.

ويتكون من خمسة أبعاد وهي:

-**البعد الأول:** البعد الجسماني، حيث تضمن عشر فقرات لغرض معرفة مدى إدراك أفراد العينة لمفهوم الذات الجسمانية وكذا قبولهم أو رفضهم لأشكالهم الجسمانية أو الخارجية، ويحتوى على الفقرات المرقمة من 01 إلى 10.

-**البعد الثاني:** البعد الأخلاقي، تضمن عشر فقرات لقياس الجانب الأخلاقي في شخصية وذات مختلف أفراد عينة الدراسة، ويضم الفقرات المرقمة من 11 إلى 20.

-**البعد الثالث:** البعد الأسري، تضمن أيضا عشر فقرات لغرض معرفة مكانة ورؤية أفراد العينة لمكانتهم داخل الأسرة وأيضا كيفية تعامل الأسرة مع التلميذ المعاق حركيا طبعا في العينة محل الدراسة، ويحتوي على الفقرات المرقمة من 21 إلى 30.

-**البعد الرابع:** البعد الإجتماعي، وتضمن عشر فقرات تتمحور حول علاقة التلميذ المعاق حركيا ببيئته الإجتماعية وكذلك مع الأصدقاء والزملاء من التلاميذ العاديين، ويضم الفقرات المرقمة من 31 إلى 40.

-**البعد الخامس:** البعد الأكاديمي (المدرسي)، ويتضمن أيضا عشر فقرات تتعلق بمفهوم الذات الأكاديمي لدى العينة محل الدراسة من خلال القدرات والتفوق الدراسي والمناخ المدرسي بصفة عامة، ويحتوى على الفقرات المرقمة من 41 إلى 50.

ب-المقابلة: حيث استلزم الأمر في بعض الحالات، إجراء بعض المقابلات الشخصية مع عدد من أفراد الفريق التربوي خاصة بعض مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني؛ من أجل إبداء رأيهم تجاه إجابات بعض أفراد العينة على فقرات الإستبيان، مع العلم أن هذه المقابلات تمت بطريقة شفهية والهدف منها الحصول على توضيحات حول إجابات بعض أفراد العينة، ومعرفة بعض الظروف المحيطة والمؤثرة على الحياة الدراسية لأفراد العينة.

جـ-السجلات المدرسية: تم استخدام بعض السجلات المدرسية مثل كشوف النقاط والبطاقات التركيبية وملفات التلاميذ...الخ، وذلك بهدف الحصول على نتائج التلاميذ المدرسية خلال

الموسم الدراسي (2014/2013)، وكذا معرفة بعض المعلومات الخاصة بأفراد العينة مثل طبيعة ونسبة الإعاقة والتي فضلنا عدم طرح الأسئلة عنها في الإستبيان نظرا لأن المعلومات موجودة بدقة متناهية في ملفات التلاميذ.

5.3.الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم القيام بتحليل البيانات الأولية (محل البحث) باستخدام الحزمة الإحصائية لتطبيقات العلوم الاجتماعية ***Statistical Package for Social Science*** {***SPSS***} وتمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية (***Mean & Standard Deviation***)، ومعامل الاختلاف لقياس درجة التشتت النسبي لقيم الإجابات عن وسطها الحسابي وهو نسبة مئوية.
- معيار كرونباخ ألفا لقياس الاعتمادية.
- معامل الارتباط سبيرمان لبيان العلاقات الارتباطين بين المتغيرات المستقلة والتابعة في الدراسة وكذلك درجة الارتباط بين المتغيرات المستقلة وبعضها البعض.
- اختبار(***Kolmogrov-Smirnov(K-S)***) للتأكد من اعتيادية البيانات، بمعنى الوقوف على ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.
- مصفوفة معامل الارتباط ***Matrix Correlation*** وذلك للتعرف على درجة الارتباط بين المتغير التابع والمتغيرات المستقلة وكذلك درجة الارتباط بين المتغيرات المستقلة وبعضها البعض.
- اختبار T لمتوسطين مستقلين لإختبار دلالة الفروق.
- اختبار ANNOVA لتحليل التباين.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل تناولنا خطوات إجرائية ذات أهمية كبيرة في الدراسة الميدانية، ولها دور كبير في التوصل إلى النتائج الحقيقية الخاصة بالدراسة، وذلك بدءا من التذكير بفرضيات الدراسة، ثم الدراسة الإستطلاعية التي مكنتنا من معرفة مواطن تواجد أفراد العينة وبعض المعلومات المتعلقة بهم، وكذلك معرفة مدى تناسب أداة الدراسة مع خصائص ومستوى أفراد هذه العينة من خلال استخدام استبيان لمفهوم الذات، وتحديد المعدل السنوي لسنة 2014/2013، كمقياس لمعرفة مستوى التحصيل الدراسي لأفراد العينة، وأخيرا اعتمدنا على مجموعة من المقاييس الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، حيث كانت هذه المقاييس متنوعة بين مقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت، ومقاييس العلاقة، إضافة إلى مقاييس الدلالة الإحصائية.

الفصل الخامس

عرض النتائج الأولية للدراسة

تحليل وتفسير اتجاهات أفراد العينة نحو متغيرات الدراسة

اختبار الفرضيات الفرعية للدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل سوف نقوم بعرض وتحليل وتفسير مختلف البيانات التي تم جمعها من ميدان الدراسة، ثم تنظيمها وتبويبها في جداول إحصائية، ومن خلال مختلف هذه الجداول الإحصائية سوف نقوم بتحليل وتفسير بعض المقاييس الإحصائية المستخدمة في الدراسة مثل: التكرارات، المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري...الخ، والمتعلقة بمتغيري الدراسة (مفهوم الذات والتحصيل الدراسي)، وبعد ذلك نقوم باختبار فرضيات الدراسة على ضوء النتائج المتوصل إليها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، وذلك من خلال العناصر التالية:

- عرض النتائج الأولية للدراسة.
- تحليل وتفسير اتجاهات أفراد العينة نحو متغيرات الدراسة.
- اختبار فرضيات الدراسة.

1.عرض النتائج الأولية للدراسة: قبل التطرق إلى عرض النتائج الخاصة بالدراسة يمكن الإشارة إلى أننا قمنا بقياس المتغير الأول (مفهوم الذات) باستخدام استبيان، وهذا المتغير يعتبر غير كمي، لكن يمكن تحويل الإجابات حول الإستبيان إلى قيم كمية من أجل ربطها بالمتغير الثاني (التحصيل الدراسي)، حيث تم قياس هذا المتغير بأسلوب كمي من خلال الإعتماد على نتائج التحصيل الدراسي لأفراد العينة محل الدراسة، معتمدا في ذلك على كشوف النقاط الخاصة بأفراد هذه العينة، وقد تم الإعتماد في التحليل على المعدل السنوي لكل فرد من أفراد العينة بدلا من معدلي الفصلين الأول والثاني كما كان مقررا في بداية طرح الإشكالية وهذا راجع فقط لتوفر المعلومات الخاصة بالفصل الثالث قبل استكمال جمع الإستمارات الخاصة بالإستبيان، كما أن احتساب المعدل السنوي يعطي نتائج أكثر دقة ودلالة على التحصيل الدراسي للتلاميذ بصفة عامة، حيث كان احتساب المعدل السنوي لأفراد العينة محل الدراسة خلال السنة الدراسية 2014/2013.

أما فيما يخص الإستبيان الخاص بمفهوم الذات فقد تم على النحو التالي:

كانت إجابة كل فقرة من محاور الدراسة وفق أسلوب ليكارت الخماسي كما يلي:

1	2	3	4	5
لا ينطبق تماما	لا ينطبق غالبا	ينطبق أحيانا ولا ينطبق أحيانا أخرى	ينطبق غالبا	ينطبق تماما

ولتحديد طول الخلايا مقياس ليكرت الخماسي(الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى (5-1=4) ثم تقسيمه على عدد الخلايا(4/5=0.8) ، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى للخلية، وعليه سيتم تفسير النتائج حسب الجدول التالي:

جدول رقم(3) يوضح إجابات الأفراد عن أسئلة الإستبيان ودلالتها.

الإجابة على الأسئلة	الرمز	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي
لا ينطبق علي تماما	1	من 1 إلى أقل من 1.80	أقل من 36%
لا ينطبق علي غالبا	2	1.80 الى أقل من 2.6	36%–أقل من52 %
لا ينطبق أحيانا وينطبق أحيانا أخرى	3	من 2.6 الى أقل من 3.4	52 %– أقل من 68 %
ينطبق علي غالبا	4	3.4 الى أقل من 4.2	68% – أقل من 84%
ينطبق علي تماما	5	4.2 فأكثر	84% فأكثر

المصدر: اعتمادا على: عبدالفتاح عز، **(2007)**، مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS، دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

بعد عرض أداة الدراسة على مجموعة من الأساتذة لغرض تقييمها، وإجراء التصحيحات المطلوبة، تم القيام بقياس صدق وثبات أداة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ، وأيضا قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبيان، وتعد نسبة 60% بالنسبة لمعامل ألفا مقبولة إحصائيا، ويلاحظ من الجدول اللاحق أن كل النسب بالنسبة لكل المحاور والأبعاد وفقرات الاستبيان كانت أعلى بكثير من هذه النسبة، مما يدل على أن فقرات الاستبيان لها معدلات ثبات عالية.

جدول رقم (4): نتائج اختبار ثبات وصدق أداة الدراســـة.

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الثبات Cronbach's Alpha	معامل الصدق Validity c
1	البعد الجسماني	10	0.795	0.891
2	البعد الأخلاقي	10	0.799	0.893
3	البعد الأسري	10	0.735	0.857
4	البعد الإجتماعي	10	0.854	0.924
5	البعد الأكاديمي	10	0.755	0.880
6	محور مفهوم الذات	50	0.858	0.926

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـج SPSS

إن زيادة قيمة معامل ألفا تعني زيادة مصداقية وثبات البيانات من عكس نتائج العينة على مجتمع الدراسة، كما يمكن حساب معامل الصدق **The validity** عن طريق حساب جذر معامل الثبات (ألفا كرونباخ)، هذا المعامل يقيس فيما إذا كان استبيان الدراسة يقيس فعلا ما وضع لقياسه، ويلاحظ أن كل النسب كانت عالية واكبر من النسبة المعتمدة إحصائيا والبالغة 60%، الأمر الذي يدل على صدق أداة الدراسة.

أيضا للتأكد من صدق أداة الدراسة يمكن حساب معاملات الارتباط بين معدل كل بعد والمعدل الكلي لكل محور، فإذا كان معامل الارتباط معنويا وكبيرا، يمكن القول أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق البنائي والثبات. ومن خلال برنامج **spss** ظهرت النتائج التالية:

جدول رقم(5) معاملات الارتباط بين معدل كل بعد والمعدل الكلي للفقرات.

المتغير		البعد الجسماني	البعد الأخلاقي	البعد الأسري	البعد الإجتماعي	البعد الأكاديمي
مفهوم الذات	معامل ارتباط سبيرمان	.887(**)	.789(**)	.657(**)	.778(**)	.575(**)
	مستوى المعنوية	.000	.000	.000	.000	.000
	N	87	87	87	87	87
معاملات الارتباط بين معدل كل مجال والمعدل الكلي للفقرات						

(**) الارتباط معنوي عند مستوى معنوية 0.01

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـج SPSS

من خلال الجدول يلاحظ أن كل معاملات الارتباط معنوية وأكبر من 0.05 مما يشير إلى درجة صدق مقبولة جدا.

2. تحليل وتفسير اتجاهات أفراد العينة نحو متغيرات الدراسة: يتناول هذا العنصر عرضا وتحليلا للبيانات التي تضمنها الاستبيان، حيث تم إعداد جدول توزيع تكراري لمتغيرات الدراسة والمستخدم لأغراض التحليل الإحصائي الوصفي، الانحرافات المعيارية (Si) والأوزان المئوية لنسب الاتفاق المحققة عن جميع الفقرات وفيما يلي تحليل لكل متغير من متغيرات الدراسة:

1.2. تحليل فقرات البعد الأول المتعلق بالذات الجسمانية: يمكن أن نلخص النتائج الخاصة بفقرات البعد الجسماني في الجدول التالي:

الجدول رقم(6): التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الجسماني.

رقم البند		التكرارات،و النسب المئوية(%)					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	معامل الاختلاف C.V %
	المقياس	1	2	3	4	5				
1	العدد	14	64	9	00	00	1.94	0.514	10	26.49
	النسبة	16.1	73.6	10.3	00	00				
2	العدد	00	13	20	41	13	3.62	0.918	3	25.35
	النسبة	00	14.9	23	47.1	14.9				
3	العدد	4	23	32	20	8	3.06	1.027	6	33.56
	النسبة	4.6	26.4	36.8	23	9.2				
4	العدد	3	20	42	13	9	3.06	0.969	6	31.67
	النسبة	3.4	23	48.3	14.9	10.3				
5	العدد	4	15	11	35	22	3.64	1.171	2	32.17
	النسبة	4.6	17.2	12.6	40.2	25.3				
6	العدد	10	45	18	14	00	2.41	0.896	8	37.18
	النسبة	11.5	51.7	20.7	16.1	00				
7	العدد	24	38	25	00	00	2.01	0.755	9	37.56
	النسبة	27.6	43.7	28.7	00	00				

8	**العدد**	00	00	10	47	30	4.23	0.642	**1**	**15.17**
	النسبة	00	00	11.5	54	34.5				
9	**العدد**	00	9	44	31	3	3.32	0.707	**4**	**21.29**
	النسبة	00	10.3	50.6	35.6	3.4				
10	**العدد**	00	5	67	12	3	3.15	0.561	**5**	**17.80**
	النسبة	00	5.7	77	13.8	3.4				
إجمـــــــالي البـــــــعد							3.045	0.238		**7.82**

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـج SPSS

قبل تحليل الفقرات تجدر الإشارة إلى أن معظم هذه الفقرات مستنبطة من تعريفات مختلفة قدمت من قبل الباحثين في مفهوم الذات، والتي تعكس جانبا من جوانبها أو نشاطا من الأنشطة الهادفة إلى تحقيقها.

- جاءت الفقرة الثامنة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.23 ومعامل اختلاف 15.17%، وهذا يعني درجة موافقة عالية تعكس مستوى إدراك الأفراد لمختلف أعضائهم الجسمية وعدم رضاهم عن حالتهم الجسمية بسبب الإعاقة الحركية، لكن رغم أهمية ودور شكل الجسم بالنسبة للفرد، إلا أن هذا الأمر لم يمنع الأفراد من الإهتمام بشكلهم الخارجي والدليل على ذلك، جاءت الفقرة رقم 02 في المرتبة الثالثة من حيث الأهمية بمتوسط 3.62 ومعامل اختلاف 25.35% ليعكس عدم اختلاف الأفراد كثيرا في إجابتهم على الفقرة، حيث أكدوا على حبهم للإهتمام بمظهرهم الخارجي وأناقتهم دائما، بحيث أن أغلب أفراد العينة يحبون الإعتناء بأنفسهم مثلهم مثل الأفراد العاديين، كما أن البعض منهم يحبون ممارسة الرياضة والإهتمام بجانب الصحة البدنية، وهو ما عكسه إجابة الأفراد على الفقرة رقم 09 المتعلقة بالإعتناء بالناحية البدنية، حيث جاءت

الفقرة بمتوسط حسابي 3.32 مما يعني موافقة الأفراد عليها بمعامل اختلاف قدره 21.29%، وكذلك الفقرة التي تلتها رقم 10 والمتعلقة بالإهتمام بالمظهر الخارجي، حيث جاءت الفقرة بمتوسط حسابي قدره 3.15 في المرتبة الخامسة، وبمعامل اختلاف منخفض يقدر بـ 17.8% وهو أقل من النسبة المعتمدة في هذه الدراسة 50%.

- من جهة أخرى جاءت الفقرتين رقم 03 و رقم 04 في نفس الترتيب (المرتبة السادسة) بمتوسط حسابي قدره 3.06، حيث أن معامل اختلاف للفقرة 03 قدر بـ 33.56 % مما يعني موافقة الأفراد على هذه الفقرة، مما يدل على أن الأفراد لديهم دراية بمميزاتهم الجسمية رغم الإعاقة وهذا شيء ايجابي جدا، وهذا أمر طبيعي باعتبار أن معظم الأفراد لديهم نسب إعاقة ضعيفة أو متوسطة في الغالب، أما بالنسبة للفقرة رقم 04 المتعلقة بأثر الأوجاع والآلام فقد كان معامل اختلاف فيها يقدر بـ 31.67 % وهو أقل نسبيا من الفقرة الثالثة، رغم أن بعض الأفراد أكدوا أن إجابتهم بالموافقة على هذه الفقرة جاء نتيجة التأثر بالمتاعب التي تنجر عن الإعاقة الحركية خاصة فيما يتعلق بمتاعب التنقل إلى الثانوية على اعتبار أن معظمهم يقيم بعيدا عن ثانوياتهم، وخصوصا لذوي الإعاقة الكبيرة نسبيا؛ أما فيما يخص موافقة الأفراد الكبيرة على الفقرة رقم 05 التي تأتي في الترتيب الثاني بمتوسط قدره 3.64 ومعامل اختلاف قدره 32.17% والتي تعكس شكل الجسم من ناحية البدانة، تبين بأن الأفراد أصحاب الإعاقة الحركية غالبا ما تكون أجسامهم غير بدينة بسبب المتاعب التي تنجر عن المجهود البدني الإضافي لهذه الفئة، كذلك فإن أفراد العينة قد أثبتوا ذلك في الفقرة 06 والمتعلقة بنحافة الجسم بدليل أن الأفراد وافقوا عليها بنسبة متوسطة، حيث جاءت في الترتيب الثامن بمتوسط قدره 2.41 ومعامل اختلاف 37.18%.

- بالنسبة للفقرة رقم 01 التي جاءت في المرتبة الأخيرة والتي تعكس سلامة الجسم من ناحية الأعضاء والمكونات الخارجية، حيث وافق الأفراد بنسبة منخفضة على هذه الفقرة

بمتوسط 1.94، ومعامل اختلاف قدره 26.49% الذي يعكس اتفاقا كبيرا في إجابات أفراد العينة على هذه الفقرة، مما يدل على عدم سلامة هذه الفئة من الناحية الجسمية.

- بشكل عام فإن ما سبق من الفقرات يشير إلى إدراك أكبر من المتوسط يتعلق ببعض الجوانب الجسمية، إلا أن هذا الإدراك لم يمنع هذه الفئة من رفع التحدي رغم المتاعب والصعوبات والآلام، وخير دليل على ذلك وجود هذه الفئة بشكل أو بآخر في أقسام التلاميذ العاديين، وكذلك تفوقهم على نسبة معتبرة من التلاميذ العاديين فيما يخص النتائج الدراسية.

2.2. تحليل فقرات البعد الثاني المتمثل في البعد الأخلاقي: يمكن أن تلخص النتائج الخاصة بفقرات البعد الأخلاقي في الجدول التالي:

الجدول رقم(7): التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الأخلاقي.

رقم البند		التكرارات، والنسب المئوية(%)					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	معامل الاختلاف C.V %
	المقياس	1	2	3	4	5				
11	العدد	00	00	32	48	7	**3.71**	**0.608**	**3**	**16.39**
	النسبة	00	00	36.8	55.2	8				
12	العدد	00	3	18	65	1	**3.74**	**0.538**	**2**	**14.38**
	النسبة	00	3.4	20.7	74.7	1.1				
13	العدد	47	40	00	00	00	**1.46**	**0.501**	**9**	**34.31**
	النسبة	54	46	00	00	00				

14	العدد	56	31	00	00	00	1.36	0.482	10	35.44
	النسبة	64.4	35.6	00	00	00				
15	العدد	00	00	41	46	00	3.53	0.502	4	14.22
	النسبة	00	00	47.1	52.9	00				
16	العدد	00	00	87	00	00	3.00	0	7	00
	النسبة	00	00	100	00	00				
17	العدد	16	68	3	00	00	1.85	0.445	8	24.05
	النسبة	18.4	78.2	3.4	00	00				
18	العدد	00	00	00	87	00	4	0	1	00
	النسبة	00	00	00	100	00				
19	العدد	00	00	65	22	00	3.25	0.437	5	13.44
	النسبة	00	00	74.7	25.3	00				
20	العدد	00	00	75	10	2	3.16	0.428	6	13.54
	النسبة	00	00	86.2	11.5	2.3				
إجمـــــــــــالي البـــــــعد							2.90	0.129		04.45

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـج SPSS

– بالنسبة للبعد الأخلاقي: جاءت الفقرة الثامنة عشر بأعلى متوسط حسابي وبالتالي أحسن ترتيب، حيث جاءت بانحراف معياري مساوي للصفر وبالتالي اتفاق الأفراد عليها بشكل كلي، وبمتوسط حسابي قدره 04 ومعامل اختلاف 00% وهذه الفقرة

تتعلق بالرغبة في كسب ثقة الآخرين، حيث أن كل أفراد العينة لديهم رغبة في أن يكونوا جديرين بالثقة، وجاءت بعدها الفقرة رقم 12 في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 3.74 ومعامل اختلاف 14.38% وهو منخفض نسبيا مما يدل على اتفاق كبير لأفراد العينة حول هذه الفقرة، والتي تتعلق بموضوع الأمانة، حيث أن غالبية أفراد العينة يتميزون بصفة الأمانة، وبالتالي هذا يدل على الأخلاق العالية التي تتميز بها هذه الفئة.

- جاءت الفقرة رقم 11 في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 3.71 ومعامل اختلاف 16.39 % ، مما يشير إلى أن نسبة توافق إجابات الأفراد مرتفعة بخصوص الفقرة، والتي تؤكد أن الأفراد يتمتعون بصفة التهذيب وحسن الخلق في المعاملة والسلوك، وهذا ما يثبت موافقة الأفراد بعدها على الفقرة رقم 15 بمتوسط حسابي 3.53 ومعامل اختلاف قدره 14.22%، حيث تشير الفقرة إلى أن الأفراد راضون عن سلوكهم الأخلاقي وبالتالي لديهم القدرة على كسب ثقة الآخرين لأنهم يدركون أهمية ذلك.

- جاءت الفقرة رقم 19 في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 3.25 وبمعامل اختلاف منخفض قدره 13.44%، حيث تشير الفقرة إلى عنصر هام جدا في الجانب الأخلاقي وهو الصلة بالله سبحانه وتعالى، مما يشير إلى درجة صلة كبيرة بالله بالرغم من حساسية وخطورة المرحلة العمرية لهذه الفئة، وما يؤكد ذلك أن الفقرة رقم 20 جاءت بعد ذلك في الترتيب مباشرة والتي تشير أن الأفراد متدينين أو مهتمين ومتمسكين بتعاليم الدين الإسلامي، حيث أن المتوسط الحسابي قدر بـ 3.16% ومعامل الإختلاف منخفض وقدره 13.54 %، وأيضا جاءت الفقرة رقم 16 في المرتبة السابعة ،حيث أجاب الأفراد بالموافقة بمتوسط حسابي 03.00 و معامل اختلاف معدوم 00%، حيث تعكس هذه الفقرة درجة توافق كلي في إجابات أفراد

العينة، أما الفقرة رقم 17 فقد جاءت في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي قدره 1.85 ومعامل اختلاف قدره 24.05% وهو منخفض نسبيا، أي يعكس درجة توافق في إجابات أفراد العينة عن هذه الفقرة والتي تشير إلى نظرة الفرد حول سلوكه، مما يدل على أن أغلب أفراد العينة غير سيئين، أما فيما يخص الفقرتين 13 و14 فقد جاءتا في المرتبتين التاسعة والعاشرة على التوالي، وهما متعلقتين بضعف الأخلاق، حيث كان المتوسط الحسابي لكليهما هو 1.46 و 1.36 على التوالي.

- المتوسط الحسابي الإجمالي البعد الأخلاقي بلغ 2.90 ومعامل اختلاف 04.45%، مما يشير إلى أن المستوى الأخلاقي العام لأفراد العينة لا بأس به، وقد أشارت بعض الدراسات أن الجانب الأخلاقي يعتبر من الأهمية بمكان في المؤسسة التربوية فهو مرتبط دائما بالتربية والتعليم، ويجب أن تسعى كل المؤسسات التربوية إلى تحقيقه والمحافظة عليه وتنميته، نحو تحقيق النمو المعرفي والتعلم الهادف.

3.2. تحليل فقرات البعد الثالث المتعلق بالبعد الأسري: يمكن تلخيص النتائج المستخرجة من برنامج spss حسب ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(8): التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الأسري.

رقم البند	التكرارات،و النسب المئوية (%)						الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	معامل الاختلاف C.V %
	المقياس	1	2	3	4	5				
21	العدد	00	3	26	52	6	3.70	0.649	2	17.54
	النسبة	00	3.4	29.9	59.8	6.9				
22	العدد	00	3	38	45	1	3.51	0.588	4	16.75
	النسبة	00	3.4	43.7	51.7	1.1				
23	العدد	00	6	77	4	00	2.98	0.59	8	19.79
	النسبة	00	6.9	88.5	77	00				
24	العدد	14	65	5	3	00	1.97	0.599	9	30.40
	النسبة	16.1	74.7	5.7	3.4	00				
25	العدد	30	54	3	00	00	1.69	0.535	10	31.65
	النسبة	34.5	62.1	3.4	00	00				
26	العدد	00	2	61	18	6	3.32	0.638	6	19.21
	النسبة	00	2.3	70.1	20.7	6.9				
27	العدد	00	00	16	57	14	3.98	0.59	1	14.82
	النسبة	00	00	18.4	65.5	16.1				

28	العدد	00	3	59	16	9	3.36	0.715	**5**	**21.27**
	النسبة	00	3.4	67.8	18.4	10.3				
29	العدد	00	4	65	14	4	3.21	0.593	**7**	**18.47**
	النسبة	00	4.6	74.7	16.1	4.6				
30	العدد	00	00	36	44	7	3.67	0.623	**3**	**16.97**
	النسبة	00	00	41.4	50.6	8				
إجمـــــــــالي البـــــــــعد							3.14	0.215		**6.85**

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـج SPSS

- بالنسبة للبعد الأسري جاءت الفقرة رقم 27 في المرتبة الأولى من حيث الأهمية بمتوسط حسابي3.98 ومعامل اختلاف 14.82 % بدرجة موافقة كبيرة نسبيا، لتشير أن الأفراد يتحلون بحسن المعاملة مع الوالدين، أي أنهم يحترمون ويطيعون الوالدين، إضافة إلى التفاعل والمساعدة والمشورة داخل البيت وخارجه.

- جاءت الفقرة رقم 21 في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي 3.70 ومعامل اختلاف 17.54% ، لتعكس درجة موافقة كبيرة على هذه الفقرة؛ مما يعكس أن الأفراد يدركون أهميتهم بالنسبة لأسرهم، وهذا مُبرر باعتبار الكثير منهم محل اهتمام كبير للأسرة نظرا للإعاقة الحركية وعمل كل أفراد الأسرة من أجل مساعدة هؤلاء التلاميذ، ولهم القدر الكافي من الرعاية التي تساعدهم على انجاز أعمالهم ومزاولة دراستهم. أيضا جاءت الفقرة رقم 30 في الترتيب بعد ذلك مباشرة بدرجة موافقة كبيرة وبمتوسط حسابي 3.67 ومعامل اختلاف 16.97%، فالأفراد ينظرون إلى أسرهم بعين الحب والإحترام والعرفان بالجميل حتى أنهم يحسون بتقصيرهم في حبهم لأسرهم في مقابل الرعاية والإهتمام الكبير الذي يلقونه من أسرهم، وهو ما تثبته إجابات الأفراد عن الفقرة التي بعدها في

الترتيب (الفقرة رقم22)، فالأفراد وافقوا عليها بشكل كبير بمتوسط حسابي 3.51 ومعامل اختلاف 16.75%، حيث أن الأفراد أشاروا أن أسرهم تساعدهم في مواجهة مختلف المشكلات التي تواجههم في الحياة خاصة ما تعلق بالجانب الدراسي وكذلك الرعاية الصحية نظرا لحاجة هذه الفئة للإهتمام الكبير من الناحية الصحية، وهذا يؤثر بطبيعة الحال في إندماج هذه الفئة، وهو ما أجابوا عليه فعلا في الفقرة التالية في الترتيب المتعلقة بأن الأفراد حساسون جدا لمل تقوله أسرهم، بمتوسط حسابي قدره 3.36 ومعامل اختلاف 21.27% ما يشير إلى اتفاق أفراد العينة بشكل كافي حول هذه الفقرة، ويدل على درجة الإستجابة الكبيرة جدا لمعاملة أفراد الأسرة للتلميذ المعاق حركيا.

- جاءت الفقرة رقم 26 في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي 3.32 ومعامل اختلاف 19.21% بدرجة موافقة كبيرة نسبيا، حول ما إذا كان الأفراد راضون عن علاقاتهم الأسرية، حيث أن أغلب أفراد العينة أجابوا بالرضا عن علاقاتهم الأسرية مما يدل على نوع من التوافق الأسري لهذه الفئة، وجاءت الفقرة رقم 29 في المرتبة السابعة بدرجة موافقة كبيرة نسبيا كذلك وبمتوسط حسابي 3.21 ومعامل اختلاف 18.47% والتي تتعلق حول ما إذا كان مطلوبا من الأفراد ثقة أكبر في أسرهم. ومن المتوقع أن تكون الإجابة كذلك ، باعتبار إجابة الأفراد على الفقرات السابقة والمتعلقة بعلاقاتهم الأسرية، فعند اهتمام الأسرة بالمعاق حركيا تأتي المقابلة بالمثل والإعتراف بالفضل، أما فيما يخص المرتبة الثامنة فنجد الفقرة رقم 23 والمتعلقة بالتواجد في أسرة سعيدة، فقد كان المتوسط الحسابي مقدرا بـ 2.98 ومعامل الإختلاف مساوي لـ 19.79% بدرجة موافقة أكبر من المتوسط، وهو ما يبين أن أغلب أسر أفراد العينة ليست سعيدة بشكل كافي وهو حال أغلب الأسر المحلية، وهذا ربما راجع لسوء الظروف المعيشية للمجتمع ككل خاصة في الأسر التي تعيش في المناطق الريفية وذات الدخل المحدود، أما فيما يخص

المرتبتين الأخيرتين فنجد الفقرتين 24 و 25 على التوالي بمتوسطين حسابيين 1.97 و1.69 على التوالي وهما متعلقتين بمكانة التلميذ المعاق حركيا في أسرته وهما موضوعتين لتبيان ثبات إجابات أفراد العينة عن المكانة الأسرية.

4.2.تحليل فقرات البعد الرابع المتعلق بالبعد الإجتماعي:

جدول رقم(9): التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الإجتماعي لمفهوم الذات.

رقم البند		التكرارات،و النسب المئوية(%)					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	معامل الاختلاف C.V %
	المقياس	1	2	3	4	5				
31	العدد	00	7	60	20	00	3.15	0.54	**5**	17.14
	النسبة	00	8	69	23	00				
32	العدد	9	45	33	00	00	2.28	0.641	**9**	28.11
	النسبة	10.3	51.7	37.9	00	00				
33	العدد	00	3	60	23	1	3.25	0.533	**3**	16.4
	النسبة	00	3.4	69	26.4	1.1				
34	العدد	00	00	59	23	5	3.38	0.595	**2**	17.60
	النسبة	00	00	67.8	26.4	5.7				
35	العدد	00	5	65	13	4	3.18	0.601	**4**	18.90
	النسبة	00	5.7	74.7	14.9	4.6				

36	العدد	5	1	59	22	00	3.13	0.696	**6**	22.24
	النسبة	5.7	1.1	67.8	25.3	00				
37	العدد	00	00	51	36	00	3.41	0.495	**1**	14.52
	النسبة	00	00	58.6	41.4	00				
38	العدد	47	40	00	00	00	1.46	0.501	**10**	34.31
	النسبة	54	46	00	00	00				
39	العدد	3	25	43	16	00	2.83	0.766	**8**	27.06
	النسبة	3.4	28.7	49.4	18.4	00				
40	العدد	9	23	32	18	5	2.85	1.051	**7**	36.87
	النسبة	10.3	26.4	36.8	20.7	5.7				
إجمـــــــالي البـــــعد							2.89	0.180		6.23

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـج SPSS

– بالنسبة للبعد الإجتماعي، جاءت الفقرة رقم 37 في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.41 ومعامل اختلاف قدره 14.52% مما يشير إلى موافقة الأفراد على الفقرة ، حيث أكدوا على حرصهم على أن يكونوا عادلين مع أصدقائهم ، ويعد اتجاه الأفراد الإيجابي نحو الأصدقاء مؤشرا على الصحة الإجتماعية لهذه الفئة، وسعيها إلى تنمية هذه العلاقات يسعى أفراد العينة نحو العدالة مع الأصدقاء، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم 34 بمتوسط حسابي 3.38 ومعامل اختلاف قدره 17.60% مما يشير إلى موافقة الأفراد على هذه الفقرة بشكل كبير، والتي تنص على أن الأفراد راضون عن الطريقة التي يعاملون بها الآخرين، مما يعد مؤشرا هاما على وجود ثقة ولو بمستوى معين بين هذه الفئة وبين مختلف أفراد المجتمع، وجاءت الفقرة رقم 33 في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 3.25 ومعامل اختلاف 16.4% مما يدل

على أن الكثير من الأفراد يوافقون بشكل كبير على الفقرة التي تدل على أن الأفراد لديهم حس اجتماعي كبير.

- جاءت الفقرة رقم 35 في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 3.18 ومعامل اختلاف 18.90% بدرجة موافقة كبيرة، التي تنص على اهتمام أفراد العينة بجانب الأدب مع الآخرين، بحيث نلمس نوع من الإهتمام بجانب أدب المعاملة مع الآخرين خاصة بالنسبة لمن هم أكبر سنا، وجاءت الفقرة رقم 31 في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره 3.15 ومعامل اختلاف 17.14% ، مما يعني وجود موافقة للأفراد على أنهم لا يهتمون بما يفعله الآخرون، بل إن كل القرارات التي يتبنونها نابعة من أفكارهم الخاصة وقناعاتهم، حتى ولو لم تلق الترحيب والقبول من طرف الآخرين. حيث من بين العوامل التي تؤثر سلبا على المعاقين حركيا نجد التعليقات والإستهزاءات لبعض الأفراد لهذه الفئة خاصة من جانب بعض الزملاء في الدراسة وبعض الأساتذة وأفراد الطاقم الإداري.

- أما الفقرة رقم 36 فقد جاءت في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي 3.13 ومعامل اختلاف 22.24% مما يعني موافقة متوسطة للأفراد على محاولتهم فهم وجهات نظر الزملاء الآخرين، وهذا يدل بوضوح على عدم الإستبداد بالرأي وإنكار آراء الآخرين، وهذا يشير إلى أن الأفراد ديمقراطيين في التعامل. ويدل على ذلك أن الفقرة رقم 40 التي جاءت بعد ذلك في الترتيب مباشرة بمتوسط حسابي 2.85 ومعامل اختلاف 36.87% مما يدل على أن الأفراد يبدون موافقة متوسطة على هذه الفقرة، مما يشير إلى تسامح هذه الفئة مع الآخرين ، حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن جرح شعور هذه الفئة يعد من أكبر العوامل التي تؤثر سلبا على اندماج هذه الفئة اجتماعيا، وتوفير البيئة الملائمة يؤثر إيجابيا على روحهم المعنوية ويعد أحد أهم ركائز نجاح هذه الفئة،

و بالتالي فإن فقدان الثقة بسبب سوء التعامل مع هذه الفئة يعد سببا رئيسا في فشلها دراسيا واجتماعيا.

- بالنسبة للفقرة رقم 39 فقد جاءت في المرتبة 08 بمتوسط حسابي 2.83 ومعامل اختلاف 27.06% مما يشير إلى موافقة متوسطة للأفراد على هذه الفقرة ، مما يدل على أن أفراد العينة يشعرون براحة نسبية مع بقية الناس وهذا راجع لسلوكات وكلام بعض الناس الذين لا يراعون شعور ووضعية هذه الفئة، بخلاف البعض الآخر من الناس الذين يحثون على مشاركة هؤلاء الأفراد في اتخاذ القرارات وتمكينهم وإتاحة الفرصة لهم لمناقشة الأمور الهامة وبعض المواضيع الإجتماعية بحرية ويسمعون لآرائهم وأفكارهم.

- جاء في المرتبتين الأخيرتين كل من الفقرة رقم 32 و رقم 38 على التوالي بمتوسط حسابي 2.28 و1.46 على التوالي ومعامل اختلاف قدره 28.11% و 34.31% على التوالي، وهما متعلقتين بالجانب الإجتماعي السلبي، مما يشير إلى قلة موافقة الأفراد على هاتين الفقرتين، وهذا يدل على أن أفراد العينة يتميزون بقبول اجتماعي متبادل بينهم وبين مختلف الفئات في المجتمع.

- بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي للبعد 2.89 ومعامل اختلاف 6.23% مما يدعونا إلى القول أن هناك موافقة متوسطة على هذا البعد، مما يتطلب جهودا أكبر من قبل أفراد المجتمع وخاصة المؤسسات التربوية والإجتماعية من أجل العمل على إدماج هذه الفئة في المجتمع والإستفادة من قدراتها وطاقاتها.

5.2. تحليل البعد الخامس المرتبط بالبعد الأكاديمي (المدرسي) لمفهوم الذات:

جدول رقم(10): التكرارات والنسب المئوية، الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات البعد الأكاديمي (المدرسي) لمفهوم الذات.

رقم البند		التكرارات،و النسب المئوية(%)					الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	معامل الاختلاف C.V %
	المقياس	1	2	3	4	5				
41	العدد	00	2	43	38	4	**3.51**	**0.626**	**3**	**17.83**
	النسبة	00	2.3	49.4	43.7	4.6				
42	العدد	00	10	72	5	00	**2.94**	**0.414**	**6**	**14.08**
	النسبة	00	11.5	82.8	5.7	00				
43	العدد	00	25	53	9	00	**2.82**	**0.601**	**7**	**21.31**
	النسبة	00	28.7	60.9	10.3	00				
44	العدد	00	1	39	46	1	**3.54**	**0.546**	**2**	**15.42**
	النسبة	00	1.1	44.8	52.9	1.1				
45	العدد	00	27	50	10	00	**2.80**	**0.626**	**8**	**22.35**
	النسبة	00	31	57.5	11.5	00				
46	العدد	5	54	28	00	00	**2.26**	**0.559**	**9**	**24.73**
	النسبة	5.7	62.1	32.2	00	00				
47	العدد	00	13	46	28	00	**3.17**	**0.668**	**5**	**21.07**
	النسبة	00	14.9	52.9	32.2	00				

48	العدد	00	00	31	50	6	**3.71**	**0.589**	**1**	**15.87**
	النسبة	00	00	35.6	57.5	6.9				
49	العدد	00	8	44	32	3	**3.34**	**0.696**	**4**	**20.83**
	النسبة	00	9.2	50.6	36.8	3.4				
50	العدد	43	44	00	00	00	**1.51**	**0.503**	**10**	**33.31**
	النسبة	49.4	50.6	00	00	00				
إجمـــــالي البـــــعد							**2.96**	**0.175**		**5.91**

– بالنسبة للبعد الأكاديمي (المدرسي)، جاءت الفقرة رقم 48 في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.71 ومعامل اختلاف قدره 15.87% مما يشير إلى موافقة الأفراد على الفقرة ، حيث أكدوا على امتلاكهم لقدرات علمية غير مستغلة ، ويعد هذا الأمر مؤشرا على الطاقات الكامنة لدى هذه الفئة والتي غالبا ما تتميز بالقدرة على الإبداع والإبتكار، والمطلوب منا هو تنمية هذه القدرات والمواهب ورعايتها من أجل الإستفادة منها في مختلف الميادين، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم 44 بمتوسط حسابي 3.54 ومعامل اختلاف قدره 15.42% مما يشير إلى موافقة الأفراد على هذه الفقرة بشكل كبير نسبيا، والتي تنص على أن الأفراد ينجزون واجباتهم الدراسية في الوقت المناسب، مما يعد مؤشرا هاما على مواظبة التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية واهتمامهم بدروسهم وإنجاز واجباتهم، وجاءت الفقرة رقم 41 في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي 3.51 ومعامل اختلاف 17.83% مما يدل على أن الكثير من الأفراد يوافقون بشكل كبير نسبيا على الفقرة التي تدل على أن الأفراد يستمتعون بالدراسة، وهذا ما وقفنا عليه فعلا في الميدان، حيث أن معظم أفراد العينة يحاولون منافسة التلاميذ العاديين من أجل التفوق عليهم وإثبات قدراتهم.

- جاءت الفقرة رقم 49 في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 3.34 ومعامل اختلاف 20.83% بدرجة موافقة كبيرة نسبيا، التي تتعلق بأماكن جلوس مختلف أفراد العينة، بحيث نلمس اهتما أغلب أفراد العينة بالتواجد في المقاعد الأولى من القسم الدراسي، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على رغبة مختلف أفراد العينة في التحصيل العلمي، وجاءت الفقرة رقم 47 في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدره 3.17 ومعامل اختلاف 21.07% ، مما يعني وجود موافقة للأفراد على أنهم متفوقين دراسيا، وهو ما سوف نقف عليه في تحليل نتائج تحصيلهم الدراسي.

- أما الفقرة رقم 42 فقد جاءت في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي 2.94 ومعامل اختلاف 14.08% مما يعني موافقة متوسطة للأفراد على صعوبة فهم الدروس، وهذا يدل بوضوح على وجود درجة متوسطة من الصعوبة عموما في فهم الدروس في مختلف المواد الدراسية، وهذا يشير إلى أن الأفراد أغلبهم متوسطي التحصيل الدراسي. وخير دليل على ذلك أن الفقرة رقم 43 التي جاءت بعد ذلك في الترتيب مباشرة بمتوسط حسابي 2.82 ومعامل اختلاف 21.31% مما يدل على أن الأفراد يبدون موافقة متوسطة على هذه الفقرة، مما يشير إلى وجود شعور بالملل والإجهاد في الدراسة بسبب الصعوبة في فهم بعض الدروس.

- بالنسبة للفقرة رقم 45 فقد جاءت في المرتبة الثامنة بمتوسط حسابي 2.80 ومعامل اختلاف 22.35% مما يشير إلى موافقة متوسطة للأفراد على هذه الفقرة، ويدل على أن أفراد العينة يتشاركون في مراجعة الدروس بدرجة متوسطة، وهذا ربما راجع لصعوبة التقاء أفراد هذه الفئة خارج أوقات الدراسة،

- جاء في المرتبتين الأخيرتين كل من الفقرة رقم 46 و رقم 50 على التوالي بمتوسط حسابي 2.26 و1.51 على التوالي ومعامل اختلاف قدره 24.73% و 33.31% على التوالي، وهما متعلقتين بالجانب الأكاديمي السلبي، مما يشير إلى قلة موافقة الأفراد على

هاتين الفقرتين، وهذا يدل على أن أفراد العينة يتميزون بمستوى تحصيلي أكبر من المتوسط على اعتبار أنهم ليسوا من الضعاف في القسم ولا ينسون ما يتعلمونه من دروس.

- بشكل عام بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي للبعد 2.96 ومعامل اختلاف 05.91% مما يدعونا إلى القول أن هناك موافقة أكبر من المتوسط على هذا البعد، مما يستدعي مزيدا من الجهود من قبل هذه الفئة وكذا الطاقم التربوي من أجل العمل على الرفع من التحصيل الدراسي لهذه الفئة والإستفادة من قدراتها وطاقاتها.

ويمكن تلخيص نتائج كل الأبعاد الخاصة بمتغير مفهوم الذات في الجدول التالي:

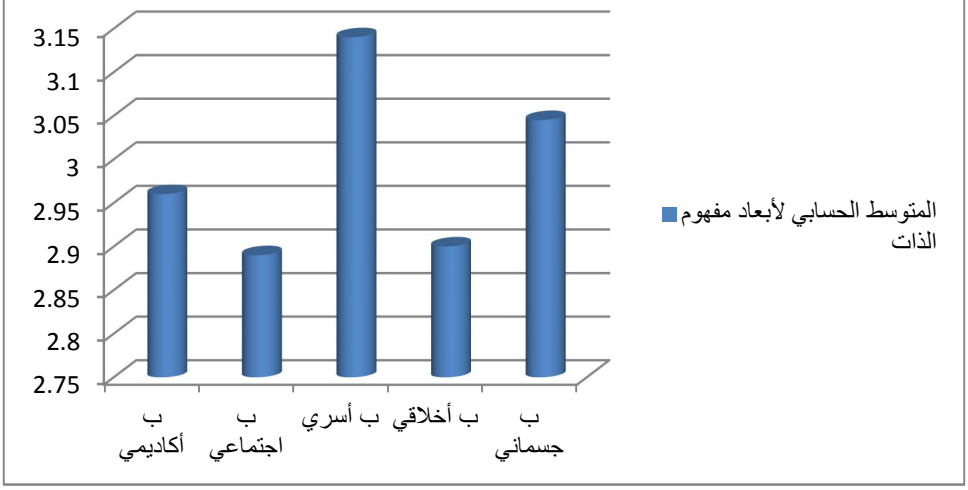
جدول رقم(11): ملخص لنتائج أبعاد المتغير الأول "مفهوم الذات".

الأبعـــاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب الأهمية	معامل الاختلاف C.V %
البعد الجسماني	3.045	0.238	2	07.81
البعد الأخلاقي	2.90	0.129	4	04.45
البعد الأسري	3.14	0.215	1	06.85
البعد الإجتماعي	2.89	0.180	5	06.23
البعد الأكاديمي (المدرسي)	2.96	0.175	3	05.91
إجمالي الأبعاد(متغير مفهوم الذات)	2.99	0.099		03.31

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـج SPSS

ويمكن توضيح هذا الجدول من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (7): قيم المتوسط الحسابي لأبعاد مفهوم الذات



المصدر: معطيات الجدول رقم (11).

بشكل إجمالي حقق هذا المتغير الخاص بمفهوم الذات متوسطا حسابيا قدره 2.99 ومعامل اختلاف 3.31%، مما يشير إلى درجة موافقة متوسطة على هذا المتغير من قبل أفراد العينة.

بحيث جاء متوسط العام لفقرات البعد الأسري أولا ثم يليه متوسط فقرات البعد الجسماني ثم البعد الأكاديمي (المدرسي)، وبعد ذلك نجد البعد الأخلاقي في الترتيب الرابع وأخيرا المتوسط المتعلق بالبعد الإجتماعي، وهذه النتائج تعكس أن الأفراد لديهم حساسية كبيرة تجاه ما يجري داخل أسرهم، إضافة إلى التأثير المباشر للجانب الجسماني في نظرتهم إلى ذواتهم، كما يوجد تأثير معتبر للمناخ المدرسي أو الدراسة بصفة عامة على نظرة هؤلاء التلاميذ لمكانتهم في الوسط المدرسي، لكن فيما يخص البعدين الأخلاقي والإجتماعي فيمثلان عائقا أمام تحقيق الذات لهذه الفئة.

3.اختبار فرضيات الدراسة: بعد التأكد من إمكانية تطبيق الاختبارات المعلمية، سيتم اختبار الفرضيات الفرعية أولا ثم بعد ذلك الإجابة على الفرضية الرئيسية للدراسة في مطلب مستقل.

1.3.اختبار الفرضية الفرعية الأولى: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام).

جدول رقم(12): التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض.

المستوى	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحصيل منخفض	36	2.95	0.109
تحصيل مرتفع	51	3.00	0.087

المصدر: مخرجات برنامج SPSS.

جدول رقم(13): نتائج اختبار T واختيار ليفني لتجانس التباين.

		اختبار ليفني لتجانس التباين		اختبار T لتساوي المتوسطات		
		F	مستوى الدلالة	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مفهوم الذات	فرضية تساوي التباين	1.951	.166	-2.440	85	.017
	فرضية عدم تساوي التباين			-2.350	64.811	.022

المصدر: مخرجات برنامج SPSS.

حيث يتم استخدام اختبار ليفني لتجانس التباين، وكذلك اختبار T لتساوي المتوسطات لاكتشاف دلالة الفروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل الدراسي المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام لاختبار الفرضية ككل التي تنص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام.

ومن خلال مؤشرات الجدول أعلاه حيث نجد أنه بناء على مؤشر ليفني لتجانس التباين يمكن تطبيق الإختبارات المعلمية، وبالنظر إلى مستوى الدلالة في اختبار T (0.022) وهي أقل من (0.05) مما يثبت الدلالة الإحصائية للفروق نقول بأن الفرضية البديلة محقق والتي تقول بأنه: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام.**

وهذه النتيجة تتوافق مع الإتجاه التكاملي في التحصيل الدراسي، حيث أن هذا الإتجاه يعد الأفضل في تفسير ظاهرة التفوق الدراسي من عدمه، فهو يؤكد على أهمية البيئة والوراثة في التحصيل الدراسي، إذ يأخذ بكل العوامل التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتفوق التحصيلي، فهو يقر بوجود الدافعية والاستعدادات الفردية بالإضافة إلى الظروف البيئية المتاحة.

لم تشر الدراسات السابقة إلى هذه النتيجة المتوصل إليها، وتعتبر نتيجة متعلقة فقط بدراستنا هذه وهي مرتبطة بعينة الدراسة التي اعتمدناها، وطبعا لا يمكن تعميمها على التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية.

2.3.اختبار الفرضية الفرعية الثانيــة: (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث علي مقياس مفهوم الذات العام).

جدول رقم(14): نتائج اختبار ANOVA.

		مجموع المربعات	درجة Df الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى المعنوية Sig
مفهوم الذات	بين المجموعات	.015	1	.015	1.489	.226
	داخل المجموعات	.845	85	.010		
	الإجمالي	.860	86			
التحصيل الدراسي	بين المجموعات	.013	1	.013	.003	.957
	داخل المجموعات	398.24	85	4.685		
	الإجمالي	398.25	86			

المصدر: مخرجات برنامج SPSS.

من خلال مؤشر مستوى الدلالة في الجدول أعلاه حيث نجد sin= 0.226 بالنسبة لمفهوم الذات، ونجد أيضا sin= 0.957 بالنسبة للتحصيل الدراسي وكلاهما أكبر من(0.05) يمكن القول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث علي مقياس مفهوم الذات العام. وهذا ما يستدعي رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية والتي تقول: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث علي مقياس مفهوم الذات العام.**

وتجدر الإشارة هنا أن هذه النتيجة جاءت متعارضة مع كل الدراسات السابقة والتي تقول بوجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث على مقياس مفهوم الذات العام.

3.3.اختبار الفرضية الفرعية الثالثـــة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض علي بعد مفهوم الذات الأكاديمي).

جدول رقم(15): نتائج اختبار T بالنسبة لمفهوم الذات الاكاديمي.

	اختبار ليفني لتجانس التباين		اختبار t لتساوي المتوسطات		
	F	مستوى الدلالة	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة
فرضية تساوي التباينات	.478	.491	-3.731	85	.000
فرضية عدم تساوي التباينات			-3.684	71.987	.000

المصدر: مخرجات برنامج SPSS.

من خلال مؤشر مستوى الدلالة في الجدول أعلاه يمكن القول بأنه توجد فروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض علي بعد مفهوم الذات الأكاديمي، وهذه الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه يمكن قبول الفرضية البديل والتي تقول: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض علي بعد مفهوم الذات الأكاديمي.**

وهذه النتيجة لم تتم الإشارة إليها من طرف الدراسات السابقة، وبالتالي فهي مرتبطة بنتائج دراستنا هذه فقط.

4.3.اختبار الفرضية الفرعية الرابعـة: (توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المعاقين حركيا).

جدول رقم(16): نتائج معامل الإرتباط.

			مفهوم الذات الاكاديمي	التحصيل الدراسي
معامل ارتباط Spearman	مفهوم الذات الاكاديمي	معامل الارتباط	1.000	0.578**
		Sig. (مستوى المعنوية)	.	.000
		N	87	87
	التحصيل الدراسي	معامل الارتباط	.578**	1.000
		Sig. (مستوى المعنوية)	.000	.
		N	87	87
** 0,01 الارتباط دال احصائيا عند مستوى دلالة				

المصـــدر: اعتمادا على مخرجات برنامـــج SPSS

من خلال معطيات الجدول أعلاه يتبين لنا قيمة معامل الإرتباط سبيرمان R=0.758 بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لأفراد العينة وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية إيجابية أكبر من المتوسط بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لأفراد العينة، وهذه العلاقة الإرتباطية هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حسب الجدول أعلاه، وهو ما يثبت الفرضية القائلة: **توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المعاقين حركيا.**

5.3. اختبار الفرضية الرئيسية للدراسة: (توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية).

لاختبار الفرضية الأساسية للبحث يتم اللجوء إلى استخدام معامل الإرتباط سبيرمان، ويمكن أن نلخص نتيجة معامل الإرتباط الخاصة بالفرضية الرئيسية للبحث والمستخرجة من برنامج **spss** في الجدول التالي:

جدول رقم(17): نتائج معامل الإرتباط.

Corrélations				
			التحصيل الدراسي	مفهوم الذات
Rho de Spearman	التحصيل الدراسي	معامل الإرتباط	1.000	0.421*
		مستوى المعنوية	.000	0.032
		N	87	87
	مفهوم الذات	معامل الإرتباط	0.421*	1.000
		مستوى المعنوية	0.032	.000
		N	87	87
الارتباط دال احصائيا عند مستوى دلالة 0,05.*				

المصدر: مخرجات برنامج SPSS.

تظهر قيمة R=0.421 العلاقة الإرتباطية الإيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية، وهذه العلاقة هي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) حسب معطيات الجدول أعلاه، لكن ما يلاحظ على هذه العلاقة أنها أقل من المتوسط مما يدل على وجود متغيرات أخرى تؤثر على التحصيل الدراسي لهذه الفئة، وهذا راجع إلى عدم تكييف البرامج وطرق التدريس لهذه الفئة كونها تزاول دراستها مع التلاميذ العاديين، وهذا ما وقفنا عليه واقعيا عند إجراء الدراسة الميدانية.

ولكن هذه المؤشرات تأخذنا إلى إثبات الفرضية الرئيسية للدراسة والتي تقول: **توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية.**

وهذه النتيجة تتوافق إلى حد كبير مع ما جاء في الجانب النظري الذي تناولنا فيه العلاقة المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، سواء من خلال تأثير التحصيل الدراسي المرتفع في زيادة الثقة بالنفس لدى التلميذ وبالتالي زيادة مستوى مفهوم الذات، أو من ناحية تأثير العوامل النفسية في التحصيل الدراسي مثل ما تناولناه في الفصل الثاني (العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي)، كما تتوافق هذه النتيجة مع الدراسات السابقة التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، مثل دراسة علي الشكعة ودراسة منى الحموي.

خلاصة:

مما سبق تناوله في هذا الفصل ومن خلال النتائج المتوصل إليها اتضحت بشكل عملي أهمية مفهوم الذات في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية، من خلال إجابات الأفراد على أسئلة الاستبيان المعد لغرض المساعدة في الربط بين متغيرات الدراسة من خلال الربط بين المتغيرات الفرعية واستخدام معامل الإرتباط سبيرمان واختبار T لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة، حيث ظهر أن هناك علاقة ايجابية لها معنوية إحصائية لكل أبعاد مفهوم الذات مع التحصيل الدراسي لأفراد العينة، وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام، وكذلك إثبات وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض على بعد مفهوم الذات الأكاديمي، إلا أنه تم نفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث على مقياس مفهوم الذات العام، وكذلك تم التوصل إلى العلاقة الإرتباطية الإيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، حيث دعمت هذه النتيجة كل ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال، والتي أكدت على أهمية ودور مفهوم الذات في عملية التحصيل الدراسي.

خلاصة عامة

مفهوم الذات عموما يتمثل في نظرة الفرد لنفسه من كل جوانبها النفسية والإجتماعية والوجدانية...الخ، ومفهوم الذات يتأثر بمجموعة من العوامل منها ما هو نفسي داخلي ومنها ما هو بيئي خارجي، كما تطرقنا أيضا لمختلف المدارس التي تناولت مفهوم الذات وقدمت اسهامات كبيرة خاصة بهذا المفهوم ومن أهم هذه المدارس مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية، وفي الأخير تم التوصل إلى مجموعة من المميزات الخاصة بالأشخاص المحققين لذواتهم.

ويؤثر مفهوم الذات على التحصيل الدراسي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، عموما يعبر التحصيل الدراسي عن مقدار ما يحصله التلاميذ من معارف حول المواد المحددة التي يدرسونها في سنة معينة أو فصل معين، ويمكن قياسه بواسطة معدلات التلاميذ سواء الفصلية أو السنوية، ويتأثر التحصيل الدراسي بمجموعة من العوامل منها ما هو ذاتي مثل الذكاء والقدرات العقلية الأخرى، ومنها ما هو خارجي أو بيئي مثل المناخ المدرسي...الخ، ويجب قياس التحصيل الدراسي باستخدام مختلف الطرق من أجل تحديد نجاح أو رسوب التلاميذ وكذلك من أجل عملية التقويم الخاصة بالإنحرافات السلبية عن المطلوب، والتي تنشأ نتيجة المشاكل المرتبطة بعملية التحصيل الدراسي.

يعتبر التلاميذ ذووا الإعاقة الحركية من بين ذوي الإحتياجات الخاصة، ورغم ذلك فإن أغلب التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية يزاولون دراستهم مع التلاميذ العاديين ويخضعون لنفس طرائق التدريس ونفس المواد الدراسية، وذلك نظرا لكون هذه الفئة من التلاميذ سليمي الأعضاء الأخرى فيما عدا الأعضاء الحركية، والإعاقة الحركية قد تكون خلقية أو بيئية، وهي تختلف في تأثيرها على ذات التلميذ، ويتأثر كل من مفهوم الذات والتحصيل الدراسي من جراء هذه الإعاقة، وذلك نتيجة المتاعب والآلام

النفسية والجسدية التي تسببها هذه الإعاقة، مما يتطلب تعاملا خاصا مع التلميذ المعاق حركيا بهدف تكييفه نفسيا واجتماعيا ودراسيا كونه يزاول دراسته مع العاديين.

وقد اتضح بشكل عملي أهمية مفهوم الذات في الرفع من التحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية، من خلال إجابات الأفراد على أسئلة الاستبيان المعد لغرض المساعدة في الربط بين متغيرات الدراسة من خلال الربط بين المتغيرات الفرعية واستخدام معامل الإرتباط سبيرمان واختبار T لدلالة الفروق بين المتوسطات المرتبطة، حيث ظهر أن هناك علاقة ايجابية لها معنوية إحصائية لكل أبعاد مفهوم الذات مع التحصيل الدراسي لأفراد العينة، وتم التوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام، وكذلك إثبات وجود فروق بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض على بعد مفهوم الذات الأكاديمي، إلا أنه تم نفي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث على مقياس مفهوم الذات العام، وكذلك تم التوصل إلى العلاقة الإرتباطية الإيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، حيث دعمت هذه النتيجة كل ما توصلت إليه الدراسات السابقة في هذا المجال، والتي أكدت على أهمية ودور مفهوم الذات في عملية التحصيل الدراسي.

وعلى العموم فإن نتائج الدراسة جاءت على النحو التالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ ذوي التحصيل المنخفض على مقياس مفهوم الذات العام.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ما بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الذكور ومتوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا المتفوقين تحصيليا من الإناث علي مقياس مفهوم الذات العام.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المرتفع والتلاميذ المعاقين حركيا ذوي التحصيل المنخفض علي بعد مفهوم الذات الأكاديمي.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوي التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المعاقين حركيا.
- توجد علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية.

اقتراحات الدراسة:

- توفير نظم تعليمية أقرب ما تكون إلى تعاليم وتقاليد تدعو إلى احترام وتقدير فئة المعاقين حركيا، وتتوافق مع قدراتهم، وتراعي إعاقتهم.
- توعية الأسر بأهمية مفهوم الذات التي يكونها المعاق حركيا عن نفسه من خلال الخبرات التي يتعرض لها في محيطه الإجتماعي.
- إتاحة الفرصة للمعاقين حركيا لإثبات ذواتهم وإظهار قدراتهم.
- التواصل بين الأسر والمختصين في كل ما يتم ملاحظته على سلوكات أبنائهم المعاقين.

قائمة المراجع

قائــمة المــراجع:

1- المراجع باللغة العربية:

أولا: القواميس:

1-البستاني بطرس ، (1986)، محيط المحيط، قاموس اللغة العربية، مكتبة لبنان، لبنان.

2-جبران مسعود، (2001)، الرائد في المعجم اللغوي الأحد والأسهل، ط2، دار المعارف، بيروت.

3- القيومي أحمد محمد علي، (1996)، معجم المصباح المنير، ط1، المكتبة العصرية، بيروت.

4- اليعقوب محي الدين محمد، فيروز أبادي، (1999)، القاموس المحيط، دار الفكر العربي، بيروت.

ثانيا: الكتب:

5- أبو حطب فؤاد، (1980)، علم النفس التربوي، ط2، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

6- أبوزيد ابراهيم، (1987)، سيكولوجية الذات التوافق، دار المعرفة للطباعة والنشر، الإسكندرية.

7- أحمد علي مذكور، (1987)، منهج التربية الإسلامية، ط1، مكتبة الفلاح، بيروت.

8- الأشول عادل، (1987)، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

9- أمين أنور الخولي، أسامة كامل راتب، (1998)، التربية الحركية للطفل، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة.

10- بهادر سعدية، (1983)، من أنا، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.

11- بوسنة محمود، (2007)، علم النفس القياسي "المبادئ الأساسية"، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

12- تركي رابح، (1982)، المعوقون في الجزائر، الشركة الوطنية لطبع والتوزيع، الرغاية، الجزائر.

13- جابر عبد الحميد، (1990)، نظريات الشخصية، دار النهضة، القاهرة.

14- الجسماني عبد الله، (1994)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة وخصائصها الأساسية، ط1، الدار العربية للعلوم، بيروت.

15- جلجل نصرة عبد الحميد، (2001)، التعليم المدرسي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

16- جمال الخطيب، (1998)، مقدمة في الإعاقة الجسمية والصحية، دار الشروق والنشر والتوزيع، الأردن.

17- جودة عزة عبد الهادي، (2004)، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، دار الثقافة، الأردن.

18- حسن عبد الرحيم طلعت، (1980)، الأسس النفسية للنمو الإنساني، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة.

19- خليل المعايظة، (1999)، علم النفس التربوي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

20- خليل ميخائيل معوض، (1996)، سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة، ط3، دار المعرفة، مصر.

21- خير الله سيد، (1973)، مفهوم الذات وأسسه النظرية والتطبيقية، دار النهضة العربية، بيروت.

22- دافيدوف لندا، (1980)، مدخل علم النفس، ترجمة سيد التواب وآخرون، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

23- دسوقي كمال، (1979)، النمو التربوي للطفل والمراهق "دروس في علم النفس الإرتقائي"، دار النهضة العربية، القاهرة.

24- دويدار عبد الفتاح، (1992)، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والإتجاهات، دار النهضة العربية، القاهرة.

25- رزوق أسعد، (1979)، موسوعة علم النفس، ط2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

26- رشاد صلاح الدمنهوري، (1999)، التنشئة الإجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

27- رمزية الغريب، (1976)، التعلم: دراسة نفسية وتوجيهية وتربوية، ط3، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة.

28- رمضان محمد القذافي، (1994)، سيكولوجية الإعاقة، الجامعة المفتوحة.

29- زهران حامد، (1977)، اختبار مفهوم الذات، عالم الكتب، القاهرة.

30- زهران حامد، (1980)، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، ط2، القاهرة.

31- زهران حامد، (1997)، الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب، ط3، القاهرة.

32- سامي محمد ملحم، (2001)، الإرشاد والعلاج النفسي، ط1، دار المسيرة، الأردن.

33- سعيد حسني العزة، (2000)، الإعاقة الحركية الحسية، ط1، الدار العلمية الدولية لنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

34- سليمان عبد الرحمان، (1998)، سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة" المفهوم والفئات"، ج1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

35- سيد محمد غنيم، (1975)، سيكولوجية الشخصية محدداتها.قياسها.نظرياتها، دار النهضة العربية، القاهرة.

36- شاذلي جعفر، (1982)، قراءات التربية الخاصة وتأهيل المعوقين، تونس.

37- الشرقاوي مصطفى خليل، (1983)، علم الصحة النفسية، دار النهضة العربية، بيروت.

38- الشناوي محمد محروس، (1994)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

39- الشناوي محمد محروس، (1994)، نظريات الإرشاد والعلاج النفسي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

40- صالح عبد العزيز، (2002)، التربية وطرق التدريس، ط3، دار المعارف، القاهرة.

41- صالح مدحت، (1990)، الصحة النفسية والتفوق الدراسي، ط1، دار النهضة، القاهرة.

42- صلاح الدين محمود علام، (2000)، القياس النفسي والتربوي، ط1، دار الفكر العربي القاهرة.

43- الطاهر سعد الله، (1991)، علاقة التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

44- ع. عبد الرحيم، (1966)، سيكولوجية الطفل المعوق، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
45- عبد الخالق أحمد، (1993)، أسس علم النفس، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
46- عبد الرحمان السيد سليمان، الإعاقة البدنية "المفهوم، التصنيفات، الاساليب العلاجية"، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
47- عبد الرحمان العيسوي، (1984)، علم النفس، دار النهضة العربية، لبنان.
48- عبد الرحمان العيسوي، (2004)، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، لبنان.
49- عبد اللطيف محمد خليفة، (2000)، الدافعية للإنجاز، دار غريب، القاهرة.
50- عبدالفتاح عز، (**2007**)، مقدمة في الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام SPSS، دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.
51- عمر عبد الرحيم نصر الله، (2004)، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، ط1، دار وائل، الأردن.
52- فاخر عاقل، (1985)، علم النفس التربوي، ط2، دار العلم، بيروت.
53- فاخر عاقل، (1998)، علم النفس التربوي، دار العلم، بيروت.
54- فتحي السيد عبد الرحيم وحليم شلبي، (1980)، سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة، دار القلم، الكويت.
55- فتحي السيد عبد الرحيم، سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين، ط1، جامعة الكويت.
56- فهمي مصطفى، (1967)، علم النفس الإكلينيكي، مكتبة مصر، القاهرة.
57- فهمي مصطفى، (1977)، مجالات علم النفس، ط4، دار الثقافة، القاهرة.
58- فيتيس وليام، (1998)، مقياس تنسي لمفهوم الذات، ترجمة صفوت فرج وسهير كامل، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة.
59- القاضي يوسف، لطفي فطيم، محمود عطا، (1981)، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، ط1، دار المريخ، الرياض.
60- لابين، دالاس، بيرت، وجيربيرت، (1981)، مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية، ترجمة فوزي بهلول، دار النهضة العربية، القاهرة.
61- ماجدة السيد عبيد، (1999)، الإعاقة الحسية الحركية، ط1.
62- محمد السيد علي، (2002)، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار الفكر العربي، القاهرة.

63- محمد زيدان حمدان، (1981)، الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت.

64- محمد عبد الرحيم عدس، (1996)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.

65- محمد عبد السلام البواليز، (2000)، الإعاقة الحركية والشلل الدماغي، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

66- محمد عطية الأبرشي، (1993)، روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي، القاهرة.

67- محمود محمد، (1987)، التوجيه والإرشاد النفسي للأطفال غير العاديين، دراسة تحليلية، حوليات كلية التربية، جامعة الكويت.

68- مليكة لويس كامل وآخرون، (1959)، الشخصية وقياسها، دار النهضة المصرية، القاهرة.

69- مليكة لويس كامل، (1990)، التحليل النفسي والمنهج الإنساني في العلاج النفسي، دار النهضة المصرية، القاهرة.

70- مولاي بودخيلي محمد، (2004)، طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

71- نادر فهمي الزيود، (1998)، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للطباعة، الأردن.

72- نبيل عبد الهادي، (1999)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل، الأردن.

73- هول ولندزي، (1971)، نظريات الشخصية، ترجمة فرج أحمد وآخرون، دار الفكر العربي، القاهرة.

74- الوافي أحمد، (1959)، عوامل التربية، ط1، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر.

75- يونس أحمد ومصري حنورة، (1991)، رعاية الطفل المعوق صحيا ونفسيا واجتماعيا، دار الفكر العربي، القاهرة.

ثالثا: الرسائل والمذكرات:

76- إجلال سرى، (1982)، التفوق النفسي لدى المدرسات المتزوجات والمطلقات وعلاقته ببعض مظاهر الشخصية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

77- آذار عباس عبد اللطيف، (2001)، العلاقة بين مفهوم الذات والتكيف الإجتماعي لدى المعوقين جسديا "دراسة ميدانية في مدينة دمشق"، رسالة ماجيستير في علم النفس، جامعة دمشق.

78- بن ساسي عقيل، (2007)، فاعلية بعض المهارات التدريبية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، رسالة ماجيستير، جامعة ورقلة، الجزائر.

79- بن يوسف أمال، (2008)، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر.

80- بوسحلة إيناس، (2010)، هوية ذوي الإعاقة الحركية وإعادة تشكيلها "دراسة ميدانية لعينة من المعاقين في بلدية تبسة"، مذكرة ماجيستير في علم الإجتماع، جامعة ورقلة، الجزائر.

81- الحسين بن حيدر محمد النعيمي، (2003)، العلاقة بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة، رسالة ماجيستير، جامعة محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

82- رائد محمد أبو الكاس، (2008)، رعاية المعاقين في الفكر التربوي الإسلامي في ضوء المشكلات التي يواجهونها، رسالة ماجيستير في أصول التربية، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

83- ردحي سعاد، (1988)، سيكولوجيا الطفل المتخلف دراسيا، رسالة ماجيستير، جامعة عين شمس، القاهرة.

84- رنا محمد سعيد،(1995)، أثر قلق الإمتحان في التحصيل الدراسي العام لدى طلبة الصف الثاني ثانوي، رسالة ماجيستير في علوم التربية، جامعة النجاح، فلسطين.

85- زرارقة فيروز، (1998)، التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير، جامعة قسنطينة، الجزائر.

86- طيبي ابراهيم، أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير في علم النفس التربوي، جامعة الجزائر.

87- عبد النبي علي، (2000)، مدى فاعلية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق، فرع بنها.

88- عزة نادي عبد الظاهر، (2012)، تصور مقترح لتفعيل دور الجمعيات الأهلية المصرية في مجال تأهيل المعوقين حركيا في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجيستير في علوم التربية، جامعة الفيوم، مصر.

89- علي عبد الحميد أحمد، (2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية، أطروحة دكتوراه، لبنان.

90- عواض الحربي، (2003)، العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الطلاب الصم، رسالة ماجيستير في العلوم الإجتماعية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

91- قريشي محمد، (2002)، القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر.

92- محي الدين عبد العزيز، (1990)، صعوبات التحصيل الدراسي في الرياضيات وعلاقتها بالبيئة والأسرة، رسالة ماجيستير، جامعة الجزائر.

93- مهند عبد العلي، (2003)، مفهوم الذات وأثر بعض المتغيرات الديمغرافية وعلاقته بمظاهر الإحتراق النفسي لدى معلمي المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير في الإدارة التربوية، جامعة النجاح، فلسطين.

94- هنودة علي، (2013)، التفاعل الإجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثانوي، مذكرة ماجيستير في علم النفس، جامعة بسكرة، الجزائر.

95- يونسي تونسية، (2012)، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين "دراسة ميدانية بولايتي تيزي وزو والجزائر العاصمة"، رسالة ماجيستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

رابعا: المقالات:

96- ابراهيم محمد عيسى، (2006)، قياس أبعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية، العدد 02، دمشق.

97- جبالي نور الدين، (1995)، نحو تقويم تربوي، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة باتنة، الجزائر.

98- داوود نسيمة، (1999)، علاقة الكفاءة الإجتماعية والسلوك الإجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد 01.

99- دبيس سعيد عبد الله، (1993)، دراسة لبعض العوامل المرتبطة بمفهوم الذات لـــدى المشلولين –دراسات نفسية– ، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، العدد02.

100- الشكعة علي، (1999)، الإتجاهات العامة لمفهوم الذات لدى طلبة مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي في الضفة الغربية، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، عدد 14، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

101- العتوم عدنان عمر، المومني محمد أحمد، (1994)، تأثير أسباب الإعاقة والوضع الإجتماعي في مفهوم الذات للمعوقين حركيا في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية، السنة الثالثة، العدد 02، قطر.

102- فوزية الأخضر، (1998)، دمج المعاقين مع الأطفال الأسوياء، المجلة العربية، العدد 07، الرياض.

103- قنديل شاكر، (1995)، الإرشاد النفسي لذوي الإحتياجات الخاصة، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

104- محمد نجيب عوض،(1992)، إثارة دافعية الطلاب نحو التعلم، مجلة البحوث التربوية، ج1، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

105- منى الحموي، (2010)، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.

106- يعقوب ابراهيم، (1993)، علاقة أبعاد مفهوم الذات بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسات تربوية، المجلد (08)، الجزء (54).

2-المراجع باللغة الأجنبية:

107- Bronocon abaca,(1986), psychologies et dynamique de l' orientation de groupe secondaire, O P U, alger .

108- Oleron .p, (1961), L'éducation des enfants physiquement handicapés, PUF , Paris.

109- Plotnik, r,(1993), introduction of psychology « third edition/brooks cole publishing company, california.

110- Reuchlin .M, traité de Psychologie appliquée, 7, P.U.F, paris.

111- Sillamy .N, (1980), Dic de psychologie, Boras.

112- Skinner ellen, belmout michael, (1993), motivation in a the classroom; reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year, journal of educational psychology, vol 85,n 04.

113- Thomas .c, (1970), L'handicapé physique son orientation, PUF, Paris.

الملاحق

الملحق رقم: 01

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف –المسيلة–

كلية العلوم الإجتماعية

قسم علم النفس

استبيان حول :

مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي : دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية بثانويات ولاية المسيلة.

مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في التربية العلاجية

إعداد الطالب: واضح فواز **إشراف الدكتور: برو محمد**

أسئلة استبيان موجهة للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية

عزيزي التلميذ(ة) أضع بين يديك مجموعة أسئلة تقيس العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي، وأرجو منك الإجابة عنها بوضع علامة (X) أمام الإختيار الذي تراه مناسبا، مع الإشارة إلى أنه ليست هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، وأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لغرض هذا البحث العلمي فقط.

وشكرا جزيلا لتعاونك معي.

- **البيانات الشخصية:**

الإسم واللقب: ..... الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

المستوى التعليمي: ..... عدد مرات الإعادة:.....

الرقم	العبـــــــــــــارات	لا ينطبق علي تماما	لا ينطبق علي غالبا	لا ينطبق أحيانا وينطبق أحيانا أخرى	ينطبق علي غالبا	ينطبق علي تماما
البعـــد الجسمـــــــــــــاني						
01	أمتلك جسما سليما					
02	أحب أن أبدو وسيما وأنيقا في كل الأوقات					
03	أنا شخص جذاب					
04	أنا مثقل بالأوجاع والآلام					
05	لست بدينا جدا					
06	لست نحيفا جدا					
07	أحب ان يكون مظهري على نفس الطريقة التي هو عليها					
08	بودي أن أغير بعض الأجزاء من جسمي					
09	أعتني بنفسي جيدا من الناحية البدنية					
10	أحاول أن أهتم بمظهري					
البعد الأخلاقي						
11	أنا شخص مهذب					
12	أنا شخص أمين					
13	أنا فاشل أخلاقيا					
14	أنا شخص ضعيف من الناحية الأخلاقية					
15	أنا راض عن سلوكي الأخلاقي					
16	أنا متدين كما أريد أن أكون					
17	أنا شخص سيء					
18	بودي أن أكون جديرا بالثقة					
19	أنا راض عن صلتي بالله					
20	أنا شخص متدين					
البعد الأسري						
21	أنا شخص مهم بالنسبة لأسرتي					
22	لدي أسرة تساعدني دائما في أي نوع من المشاكل					
23	أنا عضو في أسرة سعيدة					
24	أنا غير محبوب من طرف أسرتي					
25	أشعر أن أسرتي لا تثق بي					
26	أنا راض عن علاقاتي الأسرية					
27	أعامل والدي كما يجب معاملتهما					

28	أنا حساس جدا لما تقوله أسرتي					
29	يجب علي أن أثق في أسرتي أكثر من ذلك					
30	يجب أن أحب أسرتي أكثر من ذلك					
البعد الإجتماعي						
31	لا أهتم بما يفعله الآخرون					
32	من الصعب مصادقتي					
33	أنا اجتماعي كما أود أن أكون					
34	أنا راض عن الطريقة التي أعامل بها الآخرين					
35	يجب أن أكون أكثر أدبا بالنسبة للآخرين					
36	أحاول أن أفهم وجهة نظر الزملاء الآخرين					
37	أحاول أن أكون عادلا مع أصدقائي					
38	أصدقائي لا يثقون بي					
39	لا أشعر بالراحة مع بقية الناس					
40	لا أسامح الآخرين بسهولة					
البعد الأكاديمي (المدرسي)						
41	أنا تلميذ أستمتع بالدراسة					
42	أجد صعوبة في فهم الدروس					
43	أشعر بالملل والإجهاد في الدراسة					
44	أنجز واجباتي الدراسية في الوقت المناسب					
45	أتشارك مع زملائي في مراجعة الدروس					
46	أنسى ما أتعلمه من دروس					
47	أنا تلميذ متفوق دراسيا					
48	أشعر أنني أملك قدرات علمية غير مستغلة					
49	أجلس دائما في المقاعد الأولى					
50	أجد نفسي من بين الطلاب الضعاف في القسم					

الملحق رقم: 02

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لإستبيان مفهوم الذات.

الرقم	الأستاذ	الرتبة العلمية	الجامعة
01	وليد العواودة	أستاذ محاضر"أ"	آل البيت/ الأردن
02	خالد الشيخ	أستاذ محاضر"أ"	كلية المجتمع العربي/ الأردن
03	مدحت القريشي	أستاذ محاضر"أ"	جامعة البلقاء/ الأردن
04	مرغاد لخضر	أستاذ محاضر"أ"	جامعة بسكرة
05	حراق مصباح	أستاذ محاضر"أ"	المركز الجامعي ميلة
06	سمايلي محمود	أستاذ محاضر"ب"	المركز الجامعي ميلة
07	بوطلاعة محمد	أستاذ محاضر "ب"	المركز الجامعي ميلة
08	بن واضح الهاشمي	أستاذ محاضر"ب"	جامعة المسيلة
09	عيشوش رياض	أستاذ مساعد"أ"	جامعة أم البواقي
10	شوق فوزي	أستاذ مساعد "أ"	جامعة أم البواقي

المتوسط والإنحراف المعياري					
	مستوى	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
total	تحصيل منخفض	36	2.9578	.10921	.01820
	مرتفع تحصيل	51	3.0094	.08785	.01230

		اختبار ليفني لتجانس التباين		اختبار T لتساوي المتوسطات		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
total	Hypothèse de variances égales	1.951	.166	-2.440	85	.017
	Hypothèse de variances inégales			-2.350	64.811	.022

ANOVA à 1 facteur						
		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
total	Inter-groupes	.015	1	.015	1.489	.226
	Intra-groupes	.845	85	.010		
	Total	.860	86			
التحصيل الدراسي	Inter-groupes	.013	1	.013	.003	.957
	Intra-groupes	398.244	85	4.685		
	Total	398.257	86			

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)
g	Hypothèse de variances égales	.478	.491	-3.731	85	.000
	Hypothèse de variances inégales			-3.684	71.987	.000

			g	التحصيل الدراسي
Rho de Spearman	مفهوم الذات الاكاديمي	Coefficient de corrélation	1.000	.578**
		Sig. (bilatérale)	.	.000
		N	87	87
	التحصيل الدراسي	Coefficient de corrélation	.578**	1.000
		Sig. (bilatérale)	.000	.
		N	87	87
**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).				

Corrélations				
			التحصيل الدراسي	مفهوم الذات
Rho de Spearman	التحصيل الدراسي	Coefficient de corrélation	1.000	.421*
		Sig. (bilatérale)	.	.032
		N	87	87
	مفهوم الذات	Coefficient de corrélation	.421*	1.000
		Sig. (bilatérale)	.032	.
		N	87	87
*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).				

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في المرحلة الثانوية بالإعتماد على عينة من التلاميذ ذوي الإعاقة الحركية في ثانويات ولاية المسيلة، وقد تكونت هذه العينة من 87 فردا من الجنسين، وقد استخدم في هذه الدراسة مقياسا لمفهوم الذات من إعداد الطالب بالإعتماد على بعض مقاييس مفهوم الذات، وكذلك تم استخدام معدلات التلاميذ السنوية لسنة 2014/2013 من أجل قياس المتغير التابع والمتمثل في التحصيل الدراسي، وتم تحليل المعطيات والإحصاءات باستخدام برنامج SPSS من أجل حساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري ومعامل الإختلاف، وكذا معامل الإرتباط، بالإضافة إلى اختبارT وتحليل التباين من أجل التوصل إلى إجابات لمختلف تساؤلات البحث، ليتم التوصل في الأخير إلى إثبات وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لعينة الدراسة، ولكن هذه العلاقة أقل من المتوسط على اعتبار وجود عوامل أخرى تؤثر في التحصيل الدراسي، وكذلك عدم تكييف البرامج والطرق التدريسية لهذه الفئة كونها تزاول دراستها مع التلاميذ العاديين.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات، التحصيل الدراسي، الإعاقة الحركية، مفهوم الذات الأكاديمي.

Résumé:

Cette étude visait à étudier la relation entre le concept de soi et la réussite scolaire des élèves handicapés moteurs au niveau secondaire en fonction de l'échantillon des étudiants handicapés moteurs à l'école secondaire dans wilaya de m'sila, et cet échantillon se composait de 87 personnes des deux sexes, ont été utilisés dans cette étude, une mesure de soi de la préparation des élèves en fonction de certaines échelles concept de soi, ainsi que l'utilisation des taux de élèves annuels pour l'année 2013/2014 pour la mesure variable de l'objectif de la réussite scolaire, étaient données et des statistiques d'analyse en utilisant le logiciel SPSS pour la moyenne arithmétique et l'écart type et le coefficient de compte de variation, ainsi que le coefficient de corrélation en plus de tester T et l'analyse de variance à venir avec des réponses à diverses questions de recherche, d'être le dernier pour atteindre prouver l'existence d'une corrélation positive entre le concept de soi et la réussite scolaire de l'échantillon de l'étude, mais cette relation est moins que la moyenne sur le terrain il ya d'autres facteurs qui influent sur la réussite scolaire, ainsi que de ne pas adapter les programmes et les méthodes d'enseignement pour cette classe étant engagé étudiée avec les élèves ordinaires.

Mots clés: concept de soi , la réussite scolaire , handicap moteur , concept de soi scolaire .

Abstract:

This study aimed to investigate the relationship between self-concept and academic achievement of physically disabled students at the secondary level based on the sample of physically disabled students in high school in province of m'sila, and this sample was composed 87 persons of both sexes were used in this study, a measure of self-preparation of students based on certain scales concept of self, and the use of annual rates of students for the year 2013/2014 for the variable measuring the goal of academic success, were data and statistical analysis using SPSS software for the arithmetic mean and standard deviation and coefficient of variation into account, and the correlation coefficient and more T test and variance analysis to come up with answers to various research questions, to be the last to achieve prove the existence of a positive correlation between self-concept and academic achievement of the sample the study, but this relationship is less than the average on the ground there are other factors that influence academic achievement, and not to adapt programs and teaching methods for this class being engaged with the study regular students.

Keywords: self-concept, academic achievement, motor disability, academic self concept.