علاقة مركز الضبط بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا

Relationship Between Locus of Control and Self-Esteem Among Students With Learning Disability at the District of Akka

إعداد

عمر كمال أعمر مصطفى

إشراف

الدكتور فؤاد عيد الجوالده

قُدّمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص علم النفس التربوي (نمو وتعلم)
كلية العلوم التربوية والنفسية
جامعة عمان العربية
عمان– الأردن

حزيران– ٢٠١٥

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

نموذج (٩)

تفويض

نحن الموقعين أدناه، نتعهد بمنح جامعة عمان العربية حرية التصرف في نشر محتوى الرسالة الجامعية، بحيث تعود حقوق الملكية الفكرية لرسالة الماجستير الى الجامعة وفق القوانين والأنظمة والتعليمات المتعلقة بالملكية الفكرية وبراءة الاختراع.

المشرف الرئيس (ثلاثة مقاطع)	المشرف المشارك (إن وجد) (ثلاثة مقاطع)	الطالب (ثلاثة مقاطع)
د. فؤاد عيد الجوالده	.....	عمر كمال أعمر مصطفى
التوقيع:	التوقيع:	التوقيع: .....
التاريخ: 2015.7.5	التاريخ:	التاريخ: 2015/7/5

قرار لجنة المناقشة

نوقشت رسالة الماجستير للطالب عمر كمال أعمر مصطفى بتاريخ 21/ 6 /2015م وعنوانها: "علاقة مركز الضبط بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا". وقد أجيزت بتاريخ 5/ 7 /2015م

أعضاء لجنة المناقشة			
الإسم الثلاثي	عضوية اللجنة	الرتبة العلمية	التوقيع
الدكتور فؤاد عيد الجوالده	رئيساً/مشرفا	استاذ مشارك	
الدكتور عبد الناصر الجراح	عضواً/ خارجياً	استاذ مشارك	
الدكتور سهيله محمود بنات	عضواً	استاذ مشارك	

الإهـــــــداء

إلى منبع الحب والحنان أمي الحبيبة

إلى قدوتي ومثلي الأعلى أبي العزيز

إلى إخوتي وأخواتي الأحباء

إلى كل الأصدقاء والزملاء

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

إلى كل من ساهم لإيصالي إلى هذا المستوى الرفيع من العلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكـــــر وتقديـــــر

الحمد لله حمداً طيباً مباركاً فيه، وأفضـــل الصلاة على من لا رسول بعده سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة وأتم التسليم، أما بعد.

إن واجب الاعتراف بالجميل، يدعوني وأنى أنهي كتابة هذه الرســـالة أن أتقدم بأجمل عبارات الشـــكر والتقدير لأســـتاذي الفاضـــل **الدكتور فؤاد عيد الجوالده** على تفضله بقبول الإشراف على هذه الرسالة، برحابة صدره وما بذله من جهد مخلص في كل مراحل إعدادها، وما قدمه لي من نصـــح وإرشـــاد وتوجيه، والذي كان لأرائه القيمة وتوجيهاته الصائبة الأثر الفعال في انجاز هذه الرسالة بشكلها النهائي.

كما يشرفني أن أتقدم بشكري للسادة أعضاء لجنة المناقشة لكرم تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة متأملاً سديد رأيهم ولطيف توجيهاتهم.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة المحتويات

التفويض ..... ب
قرار لجنة المناقشة ..... ج
الإهـــداء ..... د
شكـر وتقديـر ..... ه
قائمة المحتويات ..... و
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الملاحق ..... ط
الملخص باللغة العربية ..... ي
الملخص باللغة الانجليزية ..... ل
الفصل الأول ١
مشكلة الدراسة وأهميتها ١
المقدمة ١
مشكلة الدراسة: ٤
عناصر مشكلة الدراسة: ٤
أهمية الدراسة ٥
تعريف المصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً: ٦
حدود ومحددات الدراسة ٧
الفصل الثاني ٩
الإطار النظري والدراسات ذات الصلة ٩
أ. الإطار النظري ٩
ب. الدراسات ذات الصلة ٣٣
تعقيب على الدراسات ذات الصلة: ٥١
الفصل الثالث ٥٤
الطريقة والإجراءات ٥٤
منهج الدراسة: ٥٤
مجتمع الدراسة: ٥٤
عينة الدراسة: ٥٥
أداتا الدراسة: ٥٦
إجراءات الدراسة: ٦٥
متغيرات الدراسة: ٦٦
الأساليب الإحصائية المستخدمة: ٦٦

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع ٦٧

نتائج الدراسة ٦٧

أولاً: النتائج المتعلقة السؤال الأول ٦٧
ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ٧١
ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ٧٣

الفصل الخامس ٧٥

مناقشة النتائج والتوصيات ٧٥

أ. مناقشة النتائج ٧٥
ب. التوصيات ٨٨

قائمة المراجع ٨٩

قائمة الملاحق ١٠٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
١.	توزع مجتمع طلبة صعوبات التعلم في مدارس قضاء عكا حسب المدرسة والجنس والصف.	٥٢
٢.	توزع عينة طلبة صعوبات في مدارس قضاء عكا حسب المدرسة والجنس والصف.	٥٣
٣.	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس مركز الضبط.	٥٥_٥٦
٤.	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات.	٦٠
٥.	التكرارات والنسب المئوية لطلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا حسب مركز الضبط لديهم (داخلي/ خارجي).	٦٤
٦.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مركز الضبط الداخلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦٥
٧.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مركز الضبط الخارجي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦٦_٦٧
٨.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.	٦٨_٦٩
٩.	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى مركز الضبط ومستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا.	٧٠

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحــق

ملحق	المحتوى	الصفحــة
١.	مقياس مركز الضبط بصورته الأولية.	٩٩
٢.	فقرات مقياس مركز الضبط قبل التعديل وبعد التعديل.	١٠٣
٣.	مقياس مركز الضبط بصورته النهائية.	١٠٦
٤.	أسماء محكمي مقياس مركز الضبط وتخصصاتهم ومراكز عملهم.	١٠٩
٥.	مقياس تقدير الذات بصورته الأولية.	١١٠
٦.	فقرات مقياس تقدير الذات قبل التعديل وبعد التعديل.	١١٣
٧.	مقياس تقدير الذات بصورته النهائية.	١١٥
٨.	أسماء محكمي مقياس تقدير الذات وتخصصاتهم ومراكز عملهم	١١٨
٩.	كتب تسـهيل المهمة موجه من الجامعة إلى المدارس المسـتهدفة بالتطبيق.	١١٩
١٠.	كتب تسهيل المهمة موجه من المدارس التي تم التطبيق فيها.	١٢٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علاقة مركز الضبط بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا

إعداد

عمر كمال أعمر مصطفى

إشراف

الدكتور فؤاد عيد الجوالده

الملخص

هدفت هذه الدراســـة التعرف إلى علاقة مركز الضـــبط بتقدير الذات لدى طلبة صـــعوبات التعلم في قضـــاء عكا. تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشـــوائية الطبقية الممثلة لطبقات المجتمع من طلبة صـــعوبات التعلم في المدارس التابعة لقضاء عكا في فلسطين للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس مركز الضـــبط، ومقياس تقدير الذات، وتم التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.

أظهرت النتائج شـــيوع مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في قضاء عكا، حيث حصل على أعلى تكرار بلغ (٤٩) وبنسبة مئوية بلغت (٦٥,٣)، بينما حصل مركز الضبط الداخلي على تكرار بلغ (٢٦) وبنسبة مئوية بلغت (٣٤,٧). وأظهرت النتائج أن مســـتوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا جاء بمستوى تقدير منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,١٤).

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصـــائياً بين مركز الضـــبط الداخلي ومســـتوى تقدير الذات لدى طلبة صـــعوبات التعلم في قضـــاء عكا. ووجود علاقة ارتباطيه ســـلبية دالة إحصـــائياً بين مركز الضبط الخارجي ومستوى تقدير الذات لدى طلبة صـــعوبات التعلم في قضـــاء عكا. ووجود علاقة ارتباطية عكســـية دالة إحصائياً بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا.

وقد وضـــعت توصيات ومقترحات، ومنها إجراء دراسة تبحث في العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات التي تؤثر في هذه العلاقة كالعمر، والجنس، وأساليب التنشئة الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Relationship Between Locus of Control and Self-Esteem among Students With Learning Disability at the District of Akka

Prepared by

Omar Kamal Emar Mustafa

Supervisor

Dr. Fuad Eid Al - Jawaldeh

Abstract

The purpose of the study was to examine the relationship between locus of control and self-esteem among students with learning disability at the district of Akka. Sample of the study totaled (٧٥) male and female students selected using stratified random sampling procedures to represent the various strata of the students with learning disabilities at Akka District in Palestine in the school year ٢٠١٤\٢٠١٥. To achieve the purpose of the study, a Locus of Control and a Self Esteem scales were developed. Validity and reliability for both scales were obtained.

Results of the study indicated that external locus of control was the most prevalent among students with learning disability at Akka District (Frequency=٤٩, Percentage=٦٥,٣٪), while internal locus of control was less prevalent (Frequency=٣٤,٧, percentage=٣٤,٧٪). Results of the study indicated that self-esteem level among students with learning disabilities at Akka district was low (M=٢,١٤).

A positive statistically significant correlation was found between internal locus of control and self- esteem among students with learning disabilities at Akka District. There was a negative statistically significant correlation between external locus of control and self- esteem among students with learning disabilities at Akka District. There was a negative statistically significant intra- correlation between external locus of control and self- esteem among students with learning disabilities at Akka District.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Several recommendations and suggestions were presented including the need for future research examining the relationship between locus of control and self-esteem in light of some variables affecting this relationship such as age, gender and parenting styles.

between social support and Burnout among teachers of Autistic Children in the .

www.manaraa.com

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعود الجذور التاريخية لمفهوم مركز الضـــبط إلى عام (١٩٥٧م)، حيث تُعد جوليان روتر (Julian Rotter) أول مَن أبرز مفهوم مركز الضـــبط في نظريتها للتعلم الاجتماعي، من خلال افتراضـــها أن الأفراد يختلفون في قدرتهم على تحمل مسؤولية أفعالهم، حيث ينسب بعض الأفراد نتائج أفعاله أو ما يحصل له إلى مسؤوليته الشخصية وهؤلاء يطلق عليهم بأنهم ذوو ضـــبط داخلي، في حين ينسب البعض الآخر ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته، وهؤلاء يطلق عليهم ذوو ضبط خارجي(Serin, Servin & Sahin, ٢٠١٠).

ويُعد مركز الضبط بمثابة طريقة يدرك من خلالها الفرد الأسباب المسؤولة عن نتائج ســـلوكه ســـواء أكانت هذه النتائج مرضـــية كالثواب بجميع أنواعه، أو غير مرضية كالعقاب بجميع أشـــكاله، وأن الأفراد الذين يعتقدون أن الأشياء السيئة أو الحسنة التي تحدث معهم هي نتيجة مباشـــرة لســـلوكهم يطلق عليهم ذوو الضبط الداخلي، بينما الأفراد الذين يعتقدون أن ما يحدث معهم يعود إلى أسباب تقع خارج سيطرتهم، وتفوق قدراتهم وإمكاناتهم يطلق عليهم ذوو الضبط الخارجي (Stanke, ٢٠٠٤).

وأن الأفراد ذوو الضبط الداخلي يظهرون مستويات أكاديمية مرتفعة، وتقديراً مرتفعاً لـــذواتهم، وذلـــك لاعتقادهم بأنهم يمتلكون القدرة والإمكانية على تحقيق أهدافهم، بينما يظهر الأفراد ذوو وجهة الضبط الخارجية مستويات أكاديمية متدنية، وتقديراً منخفضاً للذات، وذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لاعتقادهم بأن هناك أسـباب خارجية تتحكم في مدى تحقيقهم لأهدافهم وطموحاتهم، وليس ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات (Harshbarger, ١٩٩٨).

ونظراً لأهمية مركز الضبط لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، يرى البطاينة (٢٠٠٥) أن هؤلاء الطلبة يرجعون نجاحهم أو فشـلهم إلى أسـباب خارجة عن سـيطرتهم، تعود إلى المؤثرات الخارجية وليس لأسـباب ذاتية تعود إلى قدراتهم الفردية، وهذا ما أكدته دراسـة هارشبارجر (Harshbarger, ١٩٩٨) في أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون ميلاً أكثر لوجهة الضبط الخارجية من وجهة الضبط الداخلية.

ولأن طلبة صـعوبات التعلم ينظرون إلى أنفسـهم على أنهم لا يتمتعون بالكفاءة التي تمكنهم من استخدام القدرة العامة، والمهارات الأكاديمية الخاصة، والسلوك المقبول اجتماعياً، ولديهم أداء دراسـي متدني نظراً لعدم امتلاكهم لمفاهيم سليمة حول ذاتهم الأكاديمية، فإن ذلك من شـأنه أن يؤدي إلى انخفاض إدراكهم لذواتهم وتقديرهم لها (السـرطاوي والسـرطاوي وخشان وأبو جودة، ٢٠٠١).

الأفراد ذوي صعوبات التعلم كغيرهم من الأطفال العاديين لهم حقهم في الحياة الكريمة والتعليم كحقهم في الماء والغذاء والهواء والرعاية الإنسـانية التي لم تعد اليوم مسـلمة من مسـلمات الإحسـان، بل أصبحت استراتيجية من استراتيجيات تقدم الحضارات، وهدفاً رفيعاً ترتفع معه الغايات والوسـائل التي تسـعى لخدمة الإنسان بما يحفظ حياته، ويصون كرامته (الجواله والقمش، ٢٠١٢).

ويرى الباحث بانه ولتحديد علاقة صـعوبات التعلم والارتباط بين هذا الاضـطراب وتقدير الذات لدى هؤلاء الطلبة، فيبدأ ذلك من تحديد ماهية مصـطلح تقدير الذات، فقد بدأ في الظهور في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، وأخذ مكانة بسرعة في كتابات الباحثين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والعلماء بجانب المصـــطلحات الأخرى في نظرية الذات، مثل الذات الواقعية (Real Self)، ومفهوم الذات المثالية (ideal Self) التي يتمنى الفرد أن يرى نفسه من خلالها.

وفي عام (١٩٦٩) حدد ناثايل براندرن (Nathaniel Branden) المشـــار إليه في الشـــوارب (٢٠٠٥) أن تقدير الذات حاجة إنسانية أساسية، واعتبره مفتاح النجاح والفشل في الحياة، وأشـــار إلى أنه ليس هناك فرد لا يوجد لديه تقدير ذات، ثم أخذت البحوث والدراسات بالتنامي بعد ذلك حتى وصلت إلى ما وصلت إليه في هذه الأيام.

ويُعد تقدير الذات بمثابة مجموعة من المعتقدات، والأفكار الخاصـــة بالذات من حيث كفاءتها، واحترامها، وإيجابياتها، وســـلبياتها، وموقف الفرد من هذا كله، فهي تتضـــمن الحُكم على تصور الفرد لذاته، وكذلك تصورات الفرد، واعتقاداته، وأفكاره نحو نفسه في حال نجاحه أو فشله (Goleniowska, ٢٠١٤).

ويرى الشـــريف (٢٠٠٩) أن تقدير الذات ما هو إلا مكون معرفي وجداني يكونه الفرد من مجموعة اتجاهات ومعتقدات وخصائص جسمية وعقلية يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به. كما يشـــير كل من مارتينيز وسيمرد وكليكمان (Martinez & Semrud-Clikeman, ٢٠٠٤) أن الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم غالباً ما يعانون من مستويات تقدير ذات منخفضة، بسبب العديد من خبرات الفشل، والرسوب الأكاديمي التي مروا بها

بينمـــا يرى جانز وكيني وجاني (Gans, Kenny & Ghany, ٢٠٠٣) أن الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم يرون أنفسهم بأنهم أقل كفاية من الناحية الأكاديمية مقارنةً مع اقرأنهم العادين، الأمر الذي من شأنه أن يؤثر سلباً على مستوى تقدير الذات لديهم. هذا بالإضافة إلى عدم امتلاكهم إلى مستويات طموح أكاديمية عالية، وبالتالي فإن تقديرهم لذواتهم يكون منخفضاً (Nowicki, ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واستناداً على ما سبق، ونظراً لأهمية مركز الضبط، وتقدير الذات لدى الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم، فقد تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت هذه المتغيرات، كدراسة القمش (٢٠٠٦) التي بينت وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين مركز التحكم وتقدير لدى كل من مجموعة الطلبة ذوي صعوبات القراءة، ودراسة المشايخ (٢٠١٢) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصـــائياً بين مركز الضـــبط والتقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ونظراً للأثر الذي يتركه مركز الضـــبط لدى طلبة صـــعوبات التعلم في مســـتوى تقديرهم لذواتهم. فســـوف تأتي هذه الدراســـة للتعرف على العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا. والتي ستعد مساهمة متواضعة تضاف للمكتبة العربية. إذ لم تجرى أي دراسة كشفت عن هذه العلاقة عند طلبة صعوبات التعلم في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قضاء عكا في فلسطين، مما يبرر إجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

إن الغرض من الدراســـة الحالية هو التعرف على علاقة مركز الضـــبط بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا.

عناصر مشكلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. كيف يتوزع طلبة صـــعوبات التعلم في قضاء عكا حسب مركز الضبط لديهم (داخلي/ خارجي)؟.

٢. ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا؟.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣. هل توجد علاقة ارتباطية بين مركز الضـــبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا؟.

أهمية الدراسة

تعُود أهمية الدراسة إلى أهمية متغيراتها: مركز الضبط، وتقدير الذات؛ لما لهما من أهمية في الجانب النظري والتطبيقي.

أولاً: الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية بالآتي:

- تظهر أهمية الدراســـة النظرية فيما تضـــيفه الدراســـة الحالية من معلومات إلى المعرفة الإنسانية والمكتبة العربية حول موضوع العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة ذوي صـــعوبات التعلم، وقد تســـاهم هذه الدراسة في توظيف ما كتب من أدب نظري في تفسير متغيرات الدراسة الحالية في بيئة الدراسة العربية الفلسطينية.
- تعد هذه الدراسة مرجعاً نظرياً، يتمثل بالإطار النظري والدراسات السابقة حول موضوع مركز الضبط وتقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ التي قد يستفيد منها أصحاب العلاقة بهذه المواضيع من باحثين، وطلبة، ومتخصصين، وأصحاب القرار المسؤولين عن مراكز صعوبات التعلم.

ثـــانياً: الأهمية التطبيقية: فتبدو الأهمية التطبيقية فيما يترتب على نتائج الدراســـة من فوائد عمليه في الميدان التربوي، وتتمثل الأهمية التطبيقية فيما يأتي:

- تنبع أهمية هذه الدراســـة من كونها تعالج مشـــكلة مهمة داخل المجتمع الفلسطيني، وهي صعوبات التعلم، كما أنها تساعد المدرسين في التعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في كيفية التعامل معهم، وتزيد من فهم القائمين على تدريس الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم بأفضل الأساليب والوسائل من أجل حل مشكلته أو التقليل من أثارها عليهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تقدم نظرة وصفية لمركز الضبط (داخلي/خارجي) وتقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- كما تقدم هذه الدراسة مقياسين هما: مقياس مركز الضبط، ومقياس تقدير الذات يتوفر فيهما دلالات مقبولة من الصدق والثبات يستفيد منهما الباحثون في إجراء دراسات مستقبلية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقهما في بيئات أخرى.

تعريف المصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً:

يعرّف الباحث المصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً كالآتي:

- **مركز الضبط:** يعرفه هارشبارجر (Harshbarger, ١٩٩٨: ٨) بأنه: "مدى إدراك الفرد للأسباب المسئولة عن نتائج سلوكه، سواء أكانت أسباب ذاتية أو خارجية". ويعرّف **إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باستجابته على مقياس مركز الضبط المعُد في هذه الدراسة.
- **تقدير الذات:** يعرفه أبراهام وجريجوري ووولف وبيمبرتون (Abraham; Gregory; Wolf & Pemberton, ٢٠٠٢: ٤٣١) بأنه:" كل ما يعطيه الفرد من تقديرات لصفاته الإيجابية أو السلبية ومدى توفرها في ذاته (اتجاهات الفرد نحو نفسه بشكل إيجابي أو سلبي)". ويعرّف **إجرائياً** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب باستجابته على مقياس تقدير الذات المعُد في هذه الدراسة.
- **صعوبات التعلم:** يعرفها الروسان (٢٠٠٦: ٢٧١) بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة، أو المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والتهجئة والحساب، والتي تعود إلى أسباب تتعلق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بإصـــابة الدماغ الوظيفية البســيطة، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات، أو حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي".

- **طلبة صـــعوبات التعلم:** يقصد بهم في هذه الدراسة الطلبة المشخصين رسمياً بأنهم يعانون من صعوبات تعلم في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية (القراءة، والكتابة، والتهجئة، والتعبير الكتابي، والحساب)، والتي تكون على شكل قصور في أدائهم للمهام المرتبطة في هذا المجال، والموجودين في مدارس ذوي ألاحتياجات الخاصـــه التابعة لمنطقة عكا في فلسطين في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥).
- **المرحلة الأســاســية:** هي المرحلة التي تضم الصفوف الأول ابتدائي إلى الصف السادس الابتدائي، وتتحدد في هذه الدراسة في الصفوف (الثالث، والخامس) من طلبة مدارس ذوي الحاجات الخاصـــة ممن يعانون من صـــعوبات في التعلم في قضاء عكا في فلسطين للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥).

حدود ومحددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج الدراسة في ضوء ما يأتي:

١. حدود بشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على طلبة صعوبات التعلم.

٢. حدود مكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في مدارس ذوي الحاجات الخاصة في قضاء عكا في فلسطين.

٣. حدود زمانية: تم تطبيق مقاييس الدراســة الحالية في الفصــل الدراســي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محددات الدراسة

تتحدد النتائج بمدى صدق استجابة عينة الدراسة على المقياسين ومدى توافر خصائص أدوات القياس من صدق وثبات، ومدى تمثيل العينة لمجتمعها ومنهجية البحث المستخدمة.

وتعتمد هذه الدراســـة على أدوات هي من تطوير الباحث وهي ليســـت من الاختبارات المقننة، ويعتمد تفسير النتائج على ما لهذه الأدوات من صدق وثبات بدرجة عالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة

يشمل هذا الفصل على الإطار النظري والدراسات ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، وفيما يلي عرضاً لذلك:

أ. الإطار النظري

يتناول هذا الجزء الإطار النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، وما تتضمنه من معارف، وحقائق، ومفاهيم، ونظريات حول صعوبات التعلم، ومركز الضبط، وتقدير الذات، وفيما يلي توضيحاً لهذه المتغيرات:

صعوبات التعلم (Learning Disabilities):

لقد ظهر مصلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام (١٩٦٣) من القرن الماضي، وكان أو من استخدم هذا المصطلح صموئيل كيرك (Kirk) الذي يعدّ من أشهر المختصين في هذا المجال، واقترح صيغةً للتعريف وهي: تأخر أو اضطراب أو تخلف في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، أو القراءة، أو التهجئة، أو الكتابة، أو العمليات الحسابية، نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ أو اضطراب عاطفي أو مشكلات سلوكية (الجواله والقمش، ٢٠١٢).

وعلى الرغم من حداثة الموضوع في تلك الفترة إلا أنّه نما وتطور، بحيث أصبح محور الاهتمام من قبل الكثير من الآباء والمربين والدارسين المختصين في ميدان صعوبات التعلم؛ لتمكين هذه الفئة من الحصول على الخدمة التربوية الخاصة في المدارس، وتوفير العناية الأسرية والمدرسية الجيدة (بطرس، ٢٠٠٨).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتعددت المصطلحات المستخدمة لوصف صعوبات التعلم، فقد استخدمت مصطلحات على مدى العقود السابقة، مثل: الديسلكسيا، والعجز عن التعلم، والديسلكسيا النمائية المحددة، وعمى الكلمة، والتخلف القرائي المحدد، والإعاقة الخفيفة وغيرها من المصطلحات التي تناولها عدد كبير من المختصين في هذا المجال (Mason, ٢٠١٠).

وتعرف اللجنة الوطنية الأمريكية لصعوبات لتعلم (National Joint for Learning Disability) صعوبات التعلم بأنها: مجموعة متجانسة من الاضطرابات التي تتمثل في صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والاستدلال الرياضي، ويفترض أن هذه الاضطرابات تنشأ نتيجة خلل في الجهاز العصبي المركزي، أو ربما تظهر مع حالات أخرى كالتخلف العقلي أو الاضطرابات الانفعالية (أبو شعيرة وغباري، ٢٠٠٩).

وتعرف الوكالة المشتركة صعوبات التعلم بأنها مجموعة متعددة من الاضطرابات التي تظهر في صورة صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام السماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتفكير، والحساب، والمهارات الاجتماعية، وتنشأ هذه الاضطرابات لدى الفرد وتعود إلى الاختلاف الوظيفي للجهاز العصبي (سالم، وعبد الله، ومجدي، وعاشور، ٢٠٠٣).

أما الطفل ذوي صعوبات التعلم فقد حددته جمعية الأطفال والراشدون ذوي صعوبات التعلم المسماة (Association for Children and Adult With Learning Disbilities) بأنه الذي يمتلك قدرة عقلية مناسبة، وعمليات حسية مناسبة واستقرار انفعالي، إلا أن لديه عدداً محدداً من الصعوبات الخاصة بالإدراك والتكامل، وصعوبات خاصة بالعمليات التعبيرية التي تؤثر بشدة على كفاءته في التعلم (ملحم، ٢٠١٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعرفتهم اللجنة الاستشارية التربوية الأمريكية للأطفال المعاقين (The National Advisory Committee on Handicapped Children) بأنهم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية (البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧).

ويرى القمش والجوالده (٢٠١٢) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم الطلبة الذين يظهرون اختلالاً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية اللازمة لإتمام عملية التعلم بنجاح والتي تشتمل على الفهم واستخدام اللغة والكلام، وقد يلاحظ عليهم اختلافات تظهر على شكل اضطرابات في كل من الاستماع، والتفكير، والكتابة، والهجاء، والحساب، والاستدلال الحسابي، والتعبير الشفهي والكتابي.

مظاهر صعوبات التعلم

يُظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مجموعة واسعة من المظاهر، وأصناف السلوك التي تتكرر في العديد من المواقف التعليمية والاجتماعية، وصفتها كثير من المصطلحات، ووضعت لها قوائم طويلة من الصفات والميزات التي تظهر بعضها على هذا الطفل أو ذاك، ولكنها لا تظهر جميعها على طفل بعينه (الجوالده والقمش، ٢٠١٢).

وتتعدد مظاهر صعوبات التعلم، فقد تبدو في المظاهر السلوكية أو البيولوجية أو اللغوية، ويعد الفرد عاجزاً عن التعلم إذ أبدت عليه واحدة أو أكثر من المظاهر الرئيسية الآتية (الروسان، ٢٠١٠):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: المظاهر السلوكية: وتتمثل في صعوبة الإدراك والتمييز بين الأشياء، والاستمرار في النشاط دون توقف، واضطراب المفاهيم وصعوبة التمييز بين المفاهيم المتجانسة أو المتقاربة مثل مفهومي ملح وسكر، واضطراب السلوك الحركي والنشاط الزائد.

ثانياً: المظاهر العصبية (البيولوجية): وتتمثل في الإشارات العصبية الخفيفة التي تبدو في مظاهر المهارات الحركية الدقيقة، والاضطرابات العصبية المزمنة التي تعود إلى إصابات الدماغ وتحدث قبل الولادة أو أثناءها أو بعدها، وخلو أسرة الفرد من الإعاقة العقلية، فذوي صعوبات التعلم هم من الأطفال العاديين غير المعاقين عقلياً، كما أن تاريخهم الأسري لا يشير إلى ظهور حالات الإعاقة العقلية لديهم أو لدى أسرهم.

ثالثاً: المظاهر اللغوية: وتتمثل في صعوبات في القدرة على القراءة والتي تعود إلى أسباب تتمثل في ضعف قدرة الطفل على تكوين التتابع الصحيح للمهارات القرائية، أو لأسباب تعود إلى الخلل الوظيفي للدماغ، وصعوبات في القدرة على الكتابة، والتي تعود إلى أسباب تتعلق بالقدرة الحركية الدقيقة، ونقل المادة المنظورة إلى مادة حركية مكتوبة، أو إلى عجز في التآزر البصري أو الحركي، أو إلى عجز القدرة على إدراك الرموز، وتأخر ظهور الكلام، وسوء تنظيم وتركيب الكلام كأن يتحدث بجمل غير مفيدة، وفقدان القدرة المكتسبة على الكلام بعد تعلم اللغة بسبب إصابات الدماغ الوظيفية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصنيف صعوبات التعلم

يُعد تصنيف كيرك وكالفنت (Kirk & Chalfant) الذي تم تقديمه عام (١٩٨٤) أكثر التصـــنيفات شـــيوعاً وقبولاً لدى الباحثين والعاملين في مجالات صـــعوبات، حيث يميز هذا التصنيف بين مجموعتين من صعوبات التعلم، هما:

أولاً: صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities):

وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المســؤولة عن التوافق الدراسي للطالب، وتوافقه الشـــخصـــي والاجتماعي والمهني، وتشـــمل صعوبات الانتباه، والإدراك، والتفكير، والتذكر، وحل المشكلات (الجواله والقمش، ٢٠١٢).

وتُعد صـــعوبات التعلم النمائية أحد العوامل التي تفســـر انخفاض التحصيل الدراسي، حيث تتضـــمن اضطراب في فاعلية الانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي بدورها تؤدي إلى صـــعوبات تعوق التقدم الأكاديمي. وتصنف الصعوبات النمائية إلى صعوبات أولية تتمثل في الانتباه والإدراك والذاكرة، وصـــعوبات ثانوية تتمثل في التفكير واللغة الشـــفوية (عاشور ومحمد والنجار، ٢٠١٥).

وفي هذا الســـياق يشير الأدب التربوي (القمش والجواله، ٢٠١٢؛ البطاينة وآخرون، ٢٠٠٧؛ وعاشور وآخرون، ٢٠١٥) إلى أنه يمكن تصنيف صعوبات التعلم النمائية إلى الآتي:

- الانتباه: يشير إلى القدرة على اختيار العوامل المناسبة وثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات المتعددة (ســـمعية، بصرية، حركية....) التي يواجهها الطالب، فعندما يحاول الطالب الانتباه والاســـتجابة لمثيرات كثيرة، يصـــبح مشـــتت الانتباه ويصعب عليه التعلم إذا لم يركز انتباهه على المهمة التي بين يديه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الصعوبات الإدراكية: وتشتمل على الإعاقات في التناسق البصري-الحركي، والتمييز البصري، والسمعي، واللمسي، والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.
- الذاكرة: تشـــير إلى القدرة على اســـتدعاء ما تم مشـــاهدته أو ممارسته أو سماعه أو التدريب عليه، وأن الطلبة الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو الســـمعية قد تكون لديهم مشـــكله في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية.
- اضـــطرابات التفكير: تتمثل في وجود مشكلات في العمليات العقلية، وتتضمن الحكم والمقارنة وإجراء العمليات الحسابية والتحقق والتقويم والاستدلال والتفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
- اضـــطرابات اللغة الشـــفهية: وتشير إلى ما يواجهه الطلبة من صعوبات في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية، والتعبير عن الأفكار لفظياً.

ثانياً: صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Disabilities):

وتشمل صعوبات القراءة، والكتابة، والحساب، وهي نتيجة ومحصلة لصعوبات التعلم النمائية، إذ إن عدم قدرة الطالب على تعلم المهارات الإدراكية السابقة يؤثر على اكتسابه التعلم في المراحل النمائية التالية من عمره (الجوالده والقمش، ٢٠١٢).

تُعد صـــعوبات التعلم الأكاديمية بأنها اضطراب واضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئه أو التعبير الكتابي أو الحســـاب، وتبدو هذه الاضـــطرابات بشـــكل واضـــح إذا حدث اضـــطراب لدى الطفل في العمليات العقلية كالإدراك والذاكرة، فعلى سبيل المثال "القدرة على التمييز البصري والسمعي والذاكرة البصرية والسمعية، والقدرة على إدراك التتابع والتآزر بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حركه العين والتكامل البصري الحركي تُعد متطلبات أساسية لازمة للنجاح في الكتابة (عاشور وآخرون، ٢٠١٥).

وفي هذا السياق يشير الزيات (٢٠٠٧) والقمش والجواله (٢٠١٢) إلى أنه يمكن تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الآتي:

- صعوبات في القراءة: وتشير إلى عدم قدرة الطلبة ذوي صعوبات القراءة على تركيز انتباههم على أصوات الحروف التي ينطقها الآخرين، بحيث يكون تركيزهم وانتباههم مقتصراً على معاني تلك الكلمات دون الاهتمام بإدراك العلاقة بين الرمز والمعنى.
- صعوبات في الكتابة: وتشير إلى عدم قدرة الطالب على ضبط التآزر الحركي للأصابع التي تعتمد عليها عملية كتابة الحروف أو الأشكال أو الصيغ والكلمات، والتي يمكن إرجاعها إلى عدم قدرة الطالب على نقل المدخلات البصرية إلى مخرجات من الحركات الدقيقة للكتابة، أو لصعوبات في الأنشطة التي تتطلب الحركة والإدراك المكاني.
- صعوبات في الحساب: وتشير إلى عدم قدم قدرة الطلبة ذوي صعوبات التعلم على إجراء العمليات الحسابية الأساسية كالجمع والطرح والقسمة والضرب، وما يترتب عليها من مشكلات في دراسة الجبر والهندسة فيما بعد، وغالباً ما تبدأ هذه الصعوبات مع الطلبة منذ المرحلة الابتدائية، وتستمر حتى المرحلة الثانوية، وربما بداية المرحلة الجامعية، كما يمتد تأثير هذه الصعوبات إلى جانب تأثيرها الأكاديمي إلى التأثير عليهم في حياتهم اليومية والمهنية والعملية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- صـــعوبات في التهجئة: تشـــير إلى صـــعوبات في حفظ ترتيب الحروف الهجائية وأصواتها مما يجعل عملية تعلم الحروف الهجائية أمراً صعباً يحول دون قدرته على تهجئة الكلمات قراءة وكتابة، وغالباً ما يكون سبب هذه الصعوبات هو جود مشكلات في الذاكرة البصرية، والسمعية،والتمييز السمعي والبصري والمهارات الحركية، والتي تظهر على صـــورة إضـــافة أحرف ليســـت من مكونات الكلمة أو حذف أحرف من مكونات لكلمة، وعكس الكلمات أو الحروف إلى جانب صـــعوبات في ترتيب حروف الكلمة.

واســـتناداً الى ما سبق يلاحظ أن صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية غير مستقلان تماماً عن بعضهما بل هناك علاقة قوية بينهما، فالفرد الذي يعاني من صعوبات تعلم نمائيه لا بد أن يؤدي به ذلك إلى صعوبات تعلم أكاديمية.

خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم

يشـــير الأدب التربوي (الســـيد، ٢٠١٠؛ Connecticut State, ٢٠١٠؛ القمش والجواله، ٢٠١٤؛ الوقفي، ٢٠١٥) إلى أن الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم يتصـــفون بعدد من الخصائص، منها:

١. تشتت الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والميل للتشتت نحو المثيرات الخارجية.
٢. الاندفاعية والتهور، فهؤلاء الأطفال يتميزون بالتســـرع في إجاباتهم، وردود أفعالهم، وسلوكياتهم العامة.
٣. مشكلات في مهارات الاستماع أو المحادثة وتطور المفردات اللغوية.
٤. صعوبة تحديد مصدر الأصوات كالعجز عن التمييز بين صوت رنين الهاتف وصوت جرس الباب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٥. صـــعوبات في الكتابة وخاصة الكتابة المعكوسة، وإبدال مواقع الحروف، وعدم القدرة على إدراك هذا الإبدال.

٦. اضـــطراب في الإدراك البصري، وفقدان القدرة على التمييز بين الحروف، كأن يقرأ الرقم (١٩٨٤) مثلاً (١٩٤٨).

٧. صعوبة في التآزر الحسي الحركي، بمعنى عدم القدرة على ربط ما يراه بعينه مع ما يؤديه من عمل.

٨. مشـــكلات في القراءة وخاصـــة القراءة المجردة، ومهارات تمييز الكلمات ومهارات القراءة الاستيعابية.

٩. مشكلات في المهارات الاجتماعية، وخاصة مهارة التحدث مع الآخرين والتفاعل معهم .

١٠. صـــعوبة في تعلم الرياضـــيات كالقواعد، والمعادلات، والتسلسل (ترتيب العمليات)، وأساسيات الجمع والطرح والضرب والقسمة.

١١. ضعف في الذاكرة طويلة المدى (الاحتفاظ والاسترداد) في السيطرة على المفاهيم.

١٢. صعوبة في إدراك العلاقات بين الأشياء.

١٣. صعوبة في إدراك الاتجاهات والأماكن، على نحو يمين/ يسار، فوق/ تحت.

١٤. صعوبة في التعبير لفظياً عن الأفكار والمعلومات بلغة منطوقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محكات التعرف على الأطفال ذوي صعوبات التعلم

من المحكات الأكثر شـــيوعاً في تشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم كما بينها القمش والجوالدة (٢٠١٢)، ما يلي:

١. **معيار التباين:** يشـــير هذا المعيار إلى التباين بين القدرات الحقيقية للفرد والأداء، وقد يكون التباين في الوظائف النفســـية واللغوية، وقد ينمو بشـــكل طبيعي في وظيفة ما ويتأخر في أخرى فعلى ســـبيل المثال ينمو بشـــكل طبيعي في اللغة، ولكنه يتأخر في الجانب الحركي والعكس صحيح.

٢. **معيار الاســـتبعاد:** وهو المعيار الذي يعتمد على التشخيص الدقيق بين صعوبات التعلم والإعاقات الأخرى، حيث يســـتبعد عند تشخيص صعوبات التعلم الحالات الناتجة عن التخلف العقلي، والإعاقات البصرية، والسمعية، والاضطرابات الانفعالية.

٣. **معيار التربية الخاصـــة:** أن فكرة هذا المحك تقو على أن فئة صعوبات التعلم يصعب عليهم التعلم وفق الطرق التقليـــدية المتبعة مع الأطفال العاديين، أو الذين يعانون من إعاقات أخرى كالطرق المستخدمة مع المعاقين سمعياً أو بصرياً، وإنما يحتاجون إلى طرق خاصة تلائمهم.

مركز الضبط (Locus of Control)

اهتم الباحثون بدراســـة مفهوم مركز الضبط (Locus of Control) بوصفة متغيراً هاماً لتفســـير الســـلوك الإنســـاني في مختلف المواقف الحياتية الهامة ويتضح ذلك من خلال البحوث والدراســـات التي اســـتخدمت هذا المفهوم على نطاق واسع في مجالات مختلفة مثل المجالات الشخصية، والتنشئة الاجتماعية، والمجالات التربوية، ويُعد عام (١٩٥٧) بداية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاهتمـــام بمفهوم الذات عندما تناولة روتر (Rotter) من خلال نظرية التعلم الاجتماعي التي لاقت قبولاً واسعاً في مجال علم النفس (Stanke, ٢٠٠٤).

وقد قدمت روتر (Rotter) المشار إليها في لورنز (Lorenz, ٢٠٠٠) مفهوم مركز الضـــبط في نســـق نظري متكامل مستند إلى مدرستين كبيرتين من مدارس علم النفس، هما المدرسة السلوكية التي تركز على الارتباط بين المثير والاستجابة، ومفهوم التعزيز، والمدرسة المعرفية التي تركز على العمليات العقلية كالإدراك، والفهم، والتفكير، وافترضـــت روتر أن الأفراد يختلفون في قدرتهم على تحمل مســـؤولية أفعالهم، وأن كلمة مركز تشير إلى المصدر الذي يعزو الفرد سلوكه إليه (داخلي – خارجي)، وأن هذه التوجهات توثر في جميع سلوكات الفرد المستقبلية.

وقد أســـهمت نظرية روتر (Rotter, ١٩٧٥) في التعلم الاجتماعي في فهم الســـلوك الإنســـاني في مختلف المواقف، كما تشـــير النظرية السلوكية إلى أن السلوك المعزز محكوم بتوابعه، فالسلوك يحتمل أن يتكرر بصورة أكر من السلوك غير المعزز، فيتعلم الفرد الطرق التي تســـاعده في الحصول على المعززات والمكافآت، وعليه فإن إدراك الفرد للعلاقة القائمة بين الأسباب والنتائج أو بين السلوك وتوابعه، علماً بأن مفهوم مركز الضبط بمستوياته الداخلية والخارجية يمثل أحد المرتكزات الأساسية لهذا التميز.

ويبـــدأ الفرد منذ طفولته يبدأ بتكوين فكرة عن المعززات والمعاقبات، مما يؤدي إلى تكوين توقعات عن الســـلوكات التي تلقى قبولاً أو رفضاً من الآخرين، وأن هذه التوقعات هي التي تعدل توجهات مركز الضـــبط لديه (داخلي – خارجي) أي أن الفرد يقع على خط متصل بين مركز الضبط الداخلي والخارجي (Serin, Servin & Sahin, ٢٠١٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعرف روتر (Rotter, ١٩٧٥: ٥٦) مركز الضـــبط بأنه: " الدرجة التي يتقبل الفرد بها مســـؤوليته الشـــخصية عما يحصل له، مقابل أن ينسب ذلك إلى قوى تقع خارج سيطرته، وبالتالي فإن هناك مصدراً داخلياً لضبط السلوك وآخر خارجياً".

كمـــا يعرفـــه بيرس (Bhares, ١٩٩٨) بـــأنـــه: "الكيفية التي يدرك بها الفرد الجهة المســـؤولة عن ســـلوكه أو ما يقوم به من أعمال ســـواء أكانت ناجحة أم فاشلة، والتي يمكن إرجاعها إلى جهود شـــخصية (ضبط داخلي)، أو عوامل خارجية لا تخضع لسيطرته (ضبط خارجي).

ويعرفه ســـتانك (Stanke, ٢٠٠٤: ٢) بأنه: "الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المســـببة لنتائج ســـلوكه شواء أكانت هذه النتائج مرضية كالثواب، أو غير مرضية كالعقاب، وهي أن يتقبل الفرد بها مســـؤوليته الشـــخصـــية عما يحصل له، أو أن ينسب ذلك إلى قوى خارجية تقع خارج سيطرته، وفوق طاقته وإمكانياته".

أبعاد مركز الضبط

يرى روتر (Rotter) أن هناك بعداً داخلياً لضبط السلوك وآخر خارجياً، وهما:

أولاً: مركز الضبط الداخلي (Locus Internal of Control)

وهو البُعد الذي يشـــير إلى مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد بأنها المســـببة لنتائج سلوكه من خير أو شر، والتي ترجع إلى ذاته وقدراته وجهوده وإرادته ومهاراته، وقدرته على التحكم في البيئـــة المحيطة، وأن لديه تأثير أكبر على المعززات في بيئته إذ أدرك أن التعزيز يحدث نتيجة لاســـتجاباته، لذلك فإنه يحدد ســـلوكه بنفسه، ويسعى إلى تحسين ظروفه البيئية، فالفرد في هذا المركز (الداخلي) يعتقد بأنه هو المسئول المباشر عن تصرفاته ونتائج أعماله،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأن ما يحققه من نجاح أو ما يصـــاب به من فشل راجع إلى ما يبذله من جهد ومثابرة وإرادة وتصميم، أو إلى نقص فيها (Schultz & Schultz, ٢٠٠٥).

ويتميز الأفراد ذوي الضبط الداخلي بأنهم حذرين، ويركزون على النجاح، ومبتكرين، واثقين بأنفســـهم، يعتمدون على المنطق والواقع، وأقل شـــعوراً بالقلق، وأكثر هدوءاً، وأكثر تكيفاً، وأقدر على مقاومة الأمراض النفسية، وأقل عدوانية، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، هذا بالإضـــافة إلى أنهم يرون أنفسهم منجزين ومسيطرين على المواقف والأحداث التي تؤثر على حياتهم، ويعتقدون بأنهم قادرين على تغيير حياتهم بالاتجاه الذي يرغبون، ويحصـــلون على علامات أفضـــل، وتحصيلهم الأكاديمي مرتفع، ويبذلون جهد أكبر، بالإضافة إلى أنهم يقضون فترات أكثر في حل الوظائف المنزلية، ويدرسون لفترات أطول، وأن تقديرهم لأنفسهم وذاتهم يكون مرتفعاً (Gulveren, ٢٠٠٨, Stanke, ٢٠٠٤).

وقـــد حددت روتر (Rotter) المشـــار إليها في عائشـــة ومفيدة (٢٠٠٩) عدداً من المؤشرات التي تمثل القوى الداخلية، والتي من شأنها أن تؤثر في الفرد ذوي الضبط الداخلي، وهذه القوى هي:

- الذكاء والقدرات العقلية: وتشـــير إلى تصـــور الفرد بأنه يســـتطيع فهم البيئة وضبط أحـــداثها لصـــالحة، وهو المســـؤول عما يناله من ثواب وعقاب، فهو يمتلك الذكاء والقدرات العقلية التي تساعدهم على التحكم في الأحداث والمواقف الناجحة أو الفاشلة.
- المهارة أو الكفاءة والاســـتفادة من الخبرات الســـابقة من أجل الســـيطرة على البيئة المحيطة به، وضبط أحداثها.
- الجهد: ويشـــير إلى أن الفرد يرى بأن كل ما يجري له من أحداث يرتبط كلياً بالجهد الذي يبذله.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- السـمات الانفعالية والمزاجية: وتشير إلى أن الفرد يكون اعتقاد حول نفسه بأنه يمتلك مجموعة من السـمات الشخصية التي تمكنه من التحكم في الأحداث البيئية مهما كانت طبيعتها.

ثانياً: مركز الضبط الخارجي (External Locus of Contol)

وهو البُعد الذي يشـير إلى مجموعة العوامل التي يعتقد الفرد بأنها المسـببة لنتائج سـلوكه من خير أو شر، والتي ترجع إلى عوامل خارجية فوق طاقته، وخارجة عن إرادته، ولا دخل له فيها، وليس له سيطرة عليها، أو التحكم فيها مثل الحظ والصدفة والقدر والنصيب والآخرين (Schultz & Schultz, ٢٠٠٥).

ويتميز الأفراد ذوي الضبط الخارجي بأنهم أقل حذراً، ويتأثرون بالجماعة، وبالعوامل الخـارجية بشـكل أكبر، وأقل ثقة بأنفسـهم، ويبذلون جهداً أقل، ولا يعتمدون على المنطق والواقع، وأكثر شعوراً بالقلق، وأقل هدوءاً، وأقل تكيفاً وتوافقاً من الناحية النفسية والاجتماعية والصحية، وأقل طموحاً ومثابرة، ودافعيتهم للانجاز منخفضة، وأكثر عدوانية، وثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم منخفض، ويحصلون على علامات أقل، وتحصيلهم الأكاديمي متدني لأنهم لا يبذلون جهداً كبيراً، ولا يستغلون مهاراتهم وخصائصهم الشخصية لأنهم على يقين أن جهدهم لن يكون له أي تأثير على نتائج تحصـيلهم الدراسـي أو أدائهم الأكاديمي، وإنما هناك قوى خارجية تتحكم في نتائجهم كالحظ والصـدفة (Kustnis, Mesci Roddenberry, ٢٠٠٧ & Ovdur, ٢٠١١;.

وقد حدد روت (Rotter) المشار إليها في عائشة ومفيدة (٢٠٠٩) عدداً من المؤشرات التي تمثل القوى الخارجية، والتي من شـأنها أن تؤثر في الفرد ذوي الضبط الخارجي، وهذه القوى هي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الحظ أو الصـــدفة: وتشير إلى اعتقاد الفرد بأنه لا يمكنه التنبؤ بالأحداث أو التأثيرات الاجتماعية لأنها مرتبطة بالحظ أو الصدفة وغير خاضعة لإرادته.
- الآخرون الأقوياء: وتشـــير إلى اعتقاد الفرد بأن الآخرين مثل الوالدين، أو الأصدقاء، أو المعلمين يملكون الســـيطرة على الأحـــداث، بينما هو لا يمتلك التأثير عليهم لأنه ضعيف.
- القدر: ويشـــير إلى أن الفرد يكون اعتقاد بأنه لا جدوى من المحاولة لتغيير مســـار الأحداث لأنها مقدرة مسبقاً .

مركز الضبط (داخلي- خارجي) لدى طلبة صعوبات التعلم

أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي تم إجرائها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل دراســـة هول، ووبيســـتر (Hall & Webster, ٢٠٠٨)، ودراســـة بانكس وولفســـون (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨)، ودراسة شوغرين وبوفيرد وبالمر ووايمر (Shogren, Bovaird, Palmer & Wehmeyer, ٢٠١٠) شـــيوع مركز الضـــبط الخارجي لدى طلبة صعوبات التعلم، حيث يعزو هؤلاء الطلبة فشلهم وعدم قدرتهم على تحقيق النجاح إلى العوامل الخـــارجيـــة تقع خارج نطاق ســـيطرتهم، وليس إلى العوامل الداخلية المتمثلة في بذل الجهد والدراســـة، لذلك فإنهم غالباً ما يتصـــفون بالســـلبية، وقلة المشاركة والإنتاج، ويفتقرون إلى الإحســـاس بوجود قدره داخلية، وانخفاض درجة الإحســـاس بالمسؤولية الشخصية عن نتائج سلوكهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا ما أكدته دراسة وولفسون وبرادي (Woolfson & Brady, ٢٠٠٩) حيث أظهرت أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى وجهة الضبط الخارجية، مقارنة بالطلبة العاديين، حيث أنهم يرجعون أسباب الأحداث التي تؤثر على حياتهم إلى عوامل خارجية كالحظ والصدفة، وأن هذه العوامل تعتبر غير قابلة للسيطرة من قبلهم، وهذا ما يفسر سبب ضعف أدائهم الأكاديمي، وانخفاض مستوى تحصيلهم، لذلك لا نجدهم يبذلون جهداً في متابعة والقيام بواجباتهم الدراسية، ولا يستغلون ما يمتلكونه من خصائص وصفات شخصية.

وتشير استرادا، دوبو وولمان (Estrada, Dupoux & Wolman, ٢٠٠٦) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون مستويات توافق متدنية من الناحية الاجتماعية والانفعالية، ويظهرون مستويات مرتفعة من القلق، وضعف الثقة بالنفس مقارنة بالطلبة العاديين الذين يظهرون مستويات توافق مرتفعة، ويظهرون مستويات مرتفعة من الثقة بالنفس، وهذا من شأنه أن يفسر وجهة الضبط لدى كل من طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين، فضعف الثقة بالنفس، وانخفاض مستوى التوافق صفات تميز الطلبة ذوي الضبط الخارجي، مما يدل على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يميلون إلى مركز الضبط الخارجي بصورة أكبر من الطلبة العاديين الذين غالباً ما يميلون إلى وجهة الضبط الداخلي.

ووجد بانكس وولفسون (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعزون نجاحهم وفشلهم بدرجة أقل إلى العوامل الشخصية والداخلية، فهم يميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى سهولة المهمة أو صعوبتها، وإلى عوامل خارجية.

ويشير هول، وويبستر (Hall & Webster, ٢٠٠٨) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يواجهون العديد من الصعوبات والتحديات التي تفوق قدراتهم، والتي من شأنها أن تجعلهم يشعرون بالعجز وعدم الثقة بالنفس، حيث يعتقدون أن ما يقومون به من جهود لها أثر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قليل على ما يحققونه من نتائج، فنجاحهم يرتبط بعوامل خارجه عن سيطرتهم كالحظ والصدفة أو صعوبة المهمة.

وفي هذا السياق يرى شوغرين وبوفيرد وبالمر ووايمر (Shogren, Bovaird, Palmer & Wehmeyer, ٢٠١٠) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يتعرضون لخبرات الفشل بصورة مستمرة، الأمر الذي من شأنه أن يترك أثراً كبيراً على شخصيتهم، فذوي صعوبات التعلم عندما يعتقدوا أن فشلهم ناتج عن عوامل خارجة عن سيطرته كالحظ والصدفة، فإنهم سيتوقعون الفشل في كل ما يقومون به من أعمال، لذلك نجدهم يشعرون بأن الفشل لا يمكن تغييره، ونتيجة لتكرار تجارب الفشل التي يمرون بها يفقدون الثقة في أنفسهم وفي قدراتهم، كما أنه عندما يحققون شيئاً من النجاح فيما يقوموا به من سلوكات أو مهمات يعتقون أنه حدث بالصدفة أو بسبب الحظ أو نتيجة سهولة تلك المهمة، دون الأخذ بعين الاعتبار لما يمتلكونه من قدرات شخصية، الأمر الذي يترب عليه عدم بذلهم للجهود من أجل تحقيق المزيد من النجاحات، فهم يعتقدون أن الفشل يكمن في داخلهم، والنجاح يتحقق لأسباب خارجة عن إرادتهم.

تقدير الذات Self-Esteem

يُعد تقدير الذات عاملاً مهماً وفعالاً في حياة الأفراد، نظراً للأثر الكبير الذي يتركه في الفرد خلال مراحل حياته المختلفة، فهو يبدأ بالظهور لدى الفرد منذ مرحلة الرضاعة، ويتشكل ويتطور متأثراً بالتفاعل المستمر مع الأهل والبيئة المحيطة، ومن خلال عملية التفاعل الاجتماعي، وأنه مع تقدم الفرد بالعمر يصبح لإدراك الفرد لذاته أثراً كبيراً في تشكيل تقديره لذاته، فإذا كان تقدير الفرد لذاته إيجابياً فإن هذا يساعد الفرد على تجنب العديد من الضغوطات النفسية والحياتية التي تواجهه خلال تفاعله مع البيئة المحيطة، من خلال ما توفره له من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قدرات تمكنه من مواجهة هذه الضـــغوطات والســـيطرة عليها خلال مراحل حياة المســـتمرة، وبالتالي فإنه يصـــبح أكثر واقعية، وتفاؤلاً، واســـتمتاعاً بالحياة، في حين إن الإدراك الســـلبي للذات يقود إلى العكس تماماً (Cripe, ٢٠٠١).

حظي تقدير الذات باهتمام العديد من العلماء والباحثين، وقد تعددت تعريفات مفهوم الـــذات وتنوعت، حيث يعرفه روزنبيرغ (Rosenberg) المشـــار إليه في بريور (Pryor, ٢٠١١: ٤٦) بأنه: "التقويم الذي يقوم به الفرد لذاته، ويحتفظ به لنفسه، ويعبر عن مدى قبوله أو رفضـــه لها، أي أنه بمثابة اتجاهات يحملها الفرد عن ذاته بشكل إيجابي أو سلبي". ويعرفه كوبرســـميـــث (CooperSmith, ١٩٩٨: ٨٧) بـــأنـــه: "مجموعة من المعتقدات والأفكار والاتجاهات التي يحملها الفرد عن ذاته، ويستدعيها عندما يواجه الآخرين".، وفيما يلي توضيح لذلك:

ويعرفه دمان وديركن وراســـد (Wadman; Durkin & Ramsed, ٢٠٠٨: ٩٣٩) بأنه:" تقييم الفرد لذاته وما تحمله من مكونات وخصـــائص جســـمية ومعرفية وأخلاقية وانفعـــالية واجتماعية، حيث ينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، وشـــعوره نحوها في مختلف المجالات الحياتية".

النظريات المفسرة لتقدير الذات

تعددت وجهات النظر التي حاولت تفســـير تقدير الذات واختلفت باختلاف وجهات نظر من تناولها من علماء، أمثال ماســـلو (Maslow)، وروزنبيرغ (Rosenberg)، وزيلر (Ziller)، وكوبرسميث (Cooper Smith)، وفيما يلي توضيح لذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: نظرية ماسلو (Maslow) (١٩٦٨)

يرى ماســـلو أن حاجة الفرد لتقدير ذاته تأتي ضـــمن الحاجات الإنسانية الأساسية، حيث تأتي الحاجة إلى تقدير الذات في ترتيبه الهرمي لســـلم الحاجات في المرحلة الثالثة بعد الحاجات الفسيولوجية، وحاجات الآمن، وقد اعتبر ماسلو حاجة تقدير الذات مهمة جداً، لكونها تســـهل للفرد مزيداً للعطاء، فتقدير الذات يُعد لبوابة الرئيســـية التي يستطيع الفرد من خلالها المضي قدماً في طريق النجاح والتفاعل الاجتماعي، وإن إشباع هذه الحاجة لدى الفرد يساعده على تحقيق ذاته، من خلال شـــعوره بأنه محط ثقة وتقدير واحترام من الآخرين، وأن حرمانه منها يقوده إلى الفشل والانطواء (Cripe, ٢٠٠١).

ثانياً: نظرية روزنبيرغ (Rosenberg Theory) (١٩٦٥)

أهتم روزنبيرج (Rosenberg) بمرحلـــة المراهقـــة، وقـــام بتقييم المراهق لذاته، مســـتقصـــياً آليات نشـــوء وتطور سلوك تقييم الفرد لذاته من خلال المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية التي يعيش بها المراهق، وقد ركز على دور الأسرة وما تقوم به من تشكيل تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب الســـلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما درس التغييرات التي تحدث في تقدير الذات خلال مراحـــل العمر المختلفـــة، واعتقد أن تقدير الذات يعكس اتجاهات الفرد نحو ذاته، وأن الذات أحد الموضـــوعات التي يكون الفرد اتجاهاته نحوها، ثم أشـــار فيما بعد بأن اتجاه الفرد نحو ذاتـــه يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضـــوعات الأخرى (محمد، ٢٠١٠).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: نظرية زيلر (Ziller Theory) (١٩٦٩)

يرى زيلر أن تقـدير الـذات لدى الفرد يتطور من خلال المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، كما يرى زيلر أن تقييم الفرد لذاته يحدث ضمن الإطار المرجعي الاجتماعي، حيث يقوم الفرد بتقدير ذاته، ويلعب دور الوسيط بين الذات والعالم الخارجي الواقعي، بناءً على ذلك يلاحظ أن تقدير الذات ما هو إلا وسـيط يربط بين التكامل في الشخصية من جهة، وبين قدرة الفرد على الاستجابة لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من جهة آخري (أبو جادو، ٢٠٠٢).

ثالثاً: نظرية كوبر سميث (Cooper Smith Theory) (١٩٧٦)

يرى كوبر سـميـث (Cooper Smith) أن تقـدير الـذات ظاهرة متعددة الأبعاد والجوانب، وتتضـمن تقييمات الفرد لذاته وردود أفعالة، واسـتجاباته الدفاعية، وقد قسم تقدير الذات إلى تقدير الذات الحقيقي، يشـير إلى المشاعر الحقيقية التي يملكها الفرد ويشعر بأنه ذو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي: ويشير إلى المشاعر التي يمتلكها الفرد ويشعر بأنه ليس ذا قيمه. كما أشـار كوبر سـميث (Cooper Smith) إلى وجود أربعة محددات لتقدير الذات، وهي: النجاحات، والقيم، والطموحات، والدفاعات، كما أشـار إلى وجود مجموعة من العوامل التي تسـاعد الآباء على تطوير نمو تقدير الذات لدى الأبناء، وهي: التقبل، وتدعيم سلوك الأبناء، واحترام مبادرات الأبناء، ومنحهم الحرية في التعبير عن آرائهم (Murk, ١٩٩٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أنواع تقدير الذات

يشـــير ترزســـنويسكي وروبينس (Trzesniwski & Robins, ٢٠٠٥) أن تقدير الذات يقسم إلى نوعين، هما:

١. تقدير الذات الذاتي: ويشير هذا الجانب إلى تقدير الفرد لذاته، وما يتمتع به من مهارة، وكفاءة، وقدرة على الانجاز، والشعور بالاستقلالية، وبأنه يمتلك الحرية في ما يمارسة من أعمال.

٢. تقدير الآخرين: ويشير هذا الجانب إلى تقييم الآخرين للفرد، ومدى تقبلهم له، والمكانة الاجتماعية التي يتمتع بها هذا الفرد من قبل الآخرين.

العوامل المؤثرة في تقدير الذات

يتـــأثر تقدير الفرد لذاته بمجموعة من العوامل التي لها أثر كبير على تقدير الذات ومنها:

١. **عوامل ذاتية:** وتتمثل هذه العوامل فيما يحمله الفرد من اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو ما يحمله من خصـــائصـــه الجســـمية، وقدرات العقلية، وأكاديمية، فكلما كانت هذه الاتجاهات إيجابية كان تقديره لذاته مرتفع، وكلما كانت اتجاهاته ســـلبية نحوها كان تقديره لذاته متدني (زهران، ٢٠٠٣).

٢. **عوامل أســـرية:** أن ما يمارسه الوالدان من أساليب معاملة والدية مع الأبناء تؤثر في مســـتوى تقدير الفرد لذاته، فاحتضان الأبناء، وغمرهم بالحب والعطف، والرعاية من شأنه أن يعزز ثقة الأبناء بأنفسهم، وبأنهم أكفاء وأهلاً للثقة، فتتكون لديهم أفكار إيجابية عن أنفســـهم تســـهم في ارتفاع مســـتوى تقدير الذات لديهم، أما الآباء الذين يظهرون القسوة، أو الإهمال في تعاملهم مع أبنائهم، فإنهم يطورون لدى الأبناء شعوراً بأنهم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ليســـوء أكفاء، ولا أهلاً للثقة، فتتكون لديهم أفكاراً ســـلبية عن أنفسهم تسهم في تدني مستوى تقدير الذات لديهم (Feldman, ٢٠٠٧).

٣. **البيئة المدرســـية:** أن الأفكار والتصورات ذات الأهمية في حياة الفرد يتم تشكيلها في إطـــار الخبرات المدرســـية أثناء عملية التفاعل مع أطراف العملية التربوية (إدارة، معلمين، طلبـــة) فإذا أمتلك هؤلاء مســـتوى عالي من تقدير الذات، فمن المؤكد أنهم سيطورون مستوى مرتفعاً من تقدير الذات لدى الفرد (محمد، ٢٠١٠).

٤. **الأقران:** إن ما يحمله الأقران من اتجاهات وتصورات نحو الفرد، من شأنها أن تؤثر في مستوى تقدير الفرد لذاته، فإذا كانت تقييمات الأقران، وأحكامهم إيجابية نحو الفرد، فكلما كانت تقييمات الأقران للفرد إيجابية أدت إلى اســـتحســـان الفرد لذاته وقبولها، وبالتالي تسهم في تكوين تقدير أدت إيجابي لدى الفرد، في حين تؤدي تقييمات الأقران وأحكامهم الســـلبية كلما أدت إلى تطوير نظرة سلبية لدى الفرد عن نفسه، وتنمي لديه تقدير ذات منخفض (أبو زيد، ٢٠٠٠).

تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم

إنّ صعوبات التعلم التي يعاني منها الطلبة، تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقاتهم العقلية والانفعالية والاجتماعية، وتؤثر في شـــخصـــياتهم، وتؤدي بهم إلى حالة من سوء التوافق، وتجعل منهم عرضـــة لظهور العديد من الاضـــطرابات السلوكية والاجتماعية والانفعالية كالميل إلى الانطواء والعزلة والانســـحاب الاجتماعي، وتكوين مفهوم ســـلبي عن الذات، وانخفاض تقديرها(الزيات، ٢٠٠٧).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أظهرت العديد من الدراسات التي تم إجرائها على الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل: دراسة نونيز، وآخرون (Nunez & et.al, ٢٠١١) أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون تقديراً سالباً عن ذاتهم، وأنهم لا يشعرون برضا عن ما يحققونه أو ينجزوه من أهداف على الصعيد الشخصي أو الأكاديمي أو الاجتماعي، فالطلبة ذوي صعوبات التعلم يبلورون تقديرهم لذاتهم استناداً للإنجازات التي قاموا بتحقيقها في الماضي، فكلما كانت هذه الإنجازات ناجحة اتجه تقديرهم لذواتهم نحو الإيجابية، وكلما كانت هذه الانجازات تتجه نحو الفشل فإن تقديرهم لذواتهم سيميل إلى السلبية والانخفاض.

وأن انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم من شأنه أن يجعل منهم يشعرون بعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم، وعن قدراتهم في التعامل مع محيطهم الاجتماعي، ومع ما يمرون به خلال مراحل حياتهم المختلفة من خبرات أكاديمية غير ناجحة، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة معهم، هذا بالإضافة إلى انخفاض مستوى التحصل الأكاديمي لديهم مقارنتاً بالطلبة العاديين، فإن ذلك كفيل بتدني تقدير هؤلاء الطلبة لذواتهم، وانخفاض احترامهم لها (Shany, Wiener & Assido, ٢٠١٣)

ويرى الباحث من خلال استعراض الأدب النظري أن مفاهيم صعوبات التعلم وآراء الباحثين والمختصين حول مفاهيمها في علم النفس، تبين أن صعوبات التعلم تظهر لدى الفرد في صورة صعوبات واضحة في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية اللازمة للتعلم والتي تشتمل على الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة، والتهجئة، والتفكير، والذاكرة، والحساب، والمهارات الاجتماعية. وأنه من أهم المحكات التي يتم استخدامها لتشخيص الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي معيار التباعد أو التباين، ومعيار الاستبعاد، ومعيار التربية الخاصة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتنـــاول الجزء الثاني من الإطار النظري مركز الضـــبط (الداخلي/ الخارجي) الذي يشـــير إلى الكيفية التي يدرك بها الفرد الجهة المســـئولة عن سلوكه أو ما يقوم به من أعمال ســـواء أكانت ناجحة أم فاشـــلة، والتي يمكن إرجاعها إلى جهود شخصية (ضبط داخلي)، أو عوامل خارجية لا تخضع لسيطرته (ضبط خارجي).

ومن أهم مـــا يميز الأفراد ذوي الضـــبط الداخلي الثقة بالنفس، وتقدير مرتفع للذات، والاتزان والهدوء الانفعالي، وتحصيلهم الأكاديمي مرتفع في حين أن أهم ما يميز الأفراد ذوي الضبط الداخلي بأنهم أقل ثقة بالنفس، وتقدير منخفض للذات، وأقل توافقاً من الناحية الانفعالية، وتحصيلهم الأكاديمي منخفض.

وتنـــاول الجزء الثـــالث تقدير الذات الذي يُعد بمثابة مجموعة من المعتقدات والأفكار والاتجاهات التي يحملها الفرد عن ذاته، ويســـتدعيها عندما يواجه الآخرين. ومن أهم أشكاله تقدير الفرد لذاته، وما يتمتع به من مهارة، وكفاءة، وقدرة على الانجاز، والشعور بالاستقلالية، وبأنه يمتلك الحرية في ما يمارسه من أعمال، وتقدير الآخرين للفرد، ومدى تقبلهم له، والمكانة الاجتماعية التي يتمتع بها هذا الفرد من قبل الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. الدراسات ذات الصلة

يتناول هذا الجزء الدراســات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وهو: العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم، وفيما يلي عرضاً لذلك.

أولاً: الدراسات التي تناولت مركز الضبط

أجرت غرين بيرغر، ودينتي (Greenberger & Denti, ٢٠٠٠) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن مستوى مركز الضبط لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم. بلغت عينة الدراسة (٢٥) أسرة من أسر الطلبة ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام المقابلة في عملية جمع البيانات. أظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر أسرهم.

وقــامت ماملين، هاريس وكيس (Mamlin, Harris & Case, ٢٠٠١) بدراســة وصفية في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على مركز الضبط السائد لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٢٢) دراسة سابقة تم الحصول عليها من عدد من قواعد البيانات التربوية والنفسية التي تنشر الدراسات المحكمة. أظهرت النتائج أن أغلبية الدراسات السابقة تجمع بأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون ميلاً أكثر للضبط الخارجي من الضبط الداخلي. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور.

وقامت استرادا، دوبو وولمان (Estrada, Dupoux & Wolman, ٢٠٠٦) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على مســتوى مركز الضــبط وعلاقته بالتكيف الانفعــالي الاجتمــاعي لدى عينة من طلبة صـــعوبات التعلم والطلبة العاديين. تكونت عينة الدراسة من (٣١) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات الذين يعانون من صعوبات في التعلم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وعينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. تم اســتخدام مقياس مركز الضبط، ومقياس التكيف الانفعالي الاجتماعي المطوران من الباحثون. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، حيث كان الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر ميلاً للضبط الخارجي مقارنتة بالطلبة العاديين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط لدى طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين تعزى إلى الجنس، لصالح الذكور.

وهدفت دراسة غودمان، وليغيت، وغاريت (Goodman, Leggett & Garrett, ٢٠٠٧) التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية التعرف على مستويات مركز الضبط لدى الطلبة الجانحين من ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٤١) طالباً من الطلبة الجانحين من ذوي صعوبات التعلم وعينة أخرى مكونة من (٦١) طالباً من الطلبة غير الجانحين من ذوي صعوبات التعلم. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس مركز الضبط. أظهرت النتائج أن مركز الضبط الخارجي هو السائد لدى طلبة صعوبات التعلم الجانحين وغير الجانحين. ووجود فروق دالة إحصائياً في مركز الضبط الخارجي بين الطلبة الجانحين وغير الجانحين من ذوي صعوبات التعلم، لصالح الطلبة الجانحين.

وقام كوكينوس وبانايوتو (Kokkinos & Panayiotou, ٢٠٠٧) بدراسة في اليونان هدفت الكشف عن أساليب التنشئة الوالدية ومركز الضبط وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (١٨٦) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية، وعينة مكونة من (١٦٠) من أولياء الأمور تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الأساسية في مدينة أثينا اليونانية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس مركز الضبط، ومقياس أساليب التنشئة الوالدية، ومقياس سلوكيات التنمر. أظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لدى طلبة المرحلة الأساسية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التنشئة الوالدية التسلطية وأسلوب الإهمال، ومركز الضبط الخارجي من جهة وسلوكيات التنمر من جهة أخرى.

وفي الدراسة التي أجراها كل من وو وايلوت (Wu & Elliott, ٢٠٠٨) في تايوان، هدفت الكشف عن مستوى مركز الضبط لدى عينة من الطلبة الموهوبين والعاديين. تكونت عينة الدراسة من (١٨١) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(١٠٧) من الطلبة العاديين تم اختيارهم من عدد من المدارس المتوسطة في مدينة تايبيه. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس مركز الضبط المطور من الباحثين. أظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الداخلي لدى الطلبة الموهوبين، مقارنة بالطلبة العاديين الذي يظهرون ميلاً لمركز الضبط الخارجي. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مركز الضبط لدى الطلبة الموهوبين والعاديين تعزى إلى الجنس.

وأجرت هول، وويبستر (Hall & Webster, ٢٠٠٨) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن مركز الضبط (داخلي – خارجي)، والفاعلية الذاتية، والمعرفة ما وراء المعرفية، والحاجة إلى الإنجاز لدى عينة مكونة من (٥٥) طالباً وطالبة تم اختيارهم من إحدى الجامعات الأمريكية في المنطقة الجنوبية الغربية، منهم (٢٧) طالباً وطالبة ممن يعانون من صعوبات التعلم، و(٢٨) طالباً وطالبة عاديين. ولجمع البيانات والمعلومات من أفراد العينة، تم استخدام مقاييس مركز الضبط، ومقياس الفاعلية الذاتية، ومقياس ما وراء المعرفية، ومقياس الحاجة إلى الإنجاز. أظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي لدى طلبة صعوبات التعلم، ومركز الضبط الداخلي لدى الطلبة العاديين، ووجود فروق دالة إحصائياً في مركز الضبط، والفاعلية الذاتية، وما وراء المعرفة تعزى لنوع الطلبة (العاديين، ذوي صعوبات التعلم)، لصالح الطلبة العاديين، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الحاجة إلى الإنجاز تعزى لنوع الطلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(العاديين، ذوي صعوبات التعلم)، لصالح طلبة صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مركز الضبط، والفاعلية الذاتية، وما وراء المعرفة، والحاجة إلى الانجاز تعزى لجنس الطلبة.

بينما هدفت الدراسة التي أجرتها كل من بانكس وولفسون (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨) في المملكة المتحدة الكشف عن العلاقة بين العزو الداخلي والخارجي للفشل (مركز الضبط) وبين التصورات الذاتية الأكاديمية لدى طلبة صعوبات التعلم. اشتملت عينة الدراسة على (١٥) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم و(١١) طالباً وطالبة من الطلبة منخفضي التحصيل، وعينة ثالثة مكونة من (٢٧) طالباً وطالبة من الطلب العاديين. تم استخدام مقياس مركز الضبط، ومقياس التصورات الذاتية الأكاديمية. أظهرت النتائج إلى أن مركز الضبط الخارجي للفشل كان الأكثر انتشارا لدى طلبة صعوبات التعلم، تلاه الطلبة منخفضي التحصيل، وأخيراً الطلبة العاديين. وأظهرت النتائج وجود علاقة إرتباطية سلبية بين مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة وبين انخفاض مستوى التصورات الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة.

وأجرت شافعي (٢٠٠٩) دراسة في المملكة العربية السعودية هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني ومركز التحكم (داخلي/ خارجي) لدى طالبات المرحلة المتوسطة من ذوات صعوبات التعلم والعاديات. تكونت عينة الدراسة من (٣٤٢) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس مركز التحكم. أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني ومركز التحكم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات العاديات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني، ومركز التحكم بين الطالبات ذوات صعوبات التعلم والطالبات العاديات، لصالح الطالبات العاديات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما دراسة وولفسون وبرادي (Woolfson & Brady, ٢٠٠٩) في المملكة المتحدة، فقد هدفت التعرف إلى مركز الضبط السائد لدى طلبة صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. بلغت عينة الدراسة (١٩٩) معلماً ومعلمة من معلمي المراحل الدراسية المختلفة الذين يدرسون طلبة صعوبات التعلم في الصفوف المدمجة. تم استخدام الاستبانة في عملية جمع البيانات من أفراد العينة المشاركة. أظهرت النتائج أن معلمي المراحل الدراسية المختلفة الذين يدرسون طلبة صعوبات التعلم في الصفوف المدمجة يعتقدون أن مركز الضبط الخارجي هو الأكثر انتشاراً لدى طلبة صعوبات التعلم، حيث يعزو هؤلاء الطلبة فشلهم إلى العوامل الخارجية وليس إلى عدم بذلهم للجهد الكافي أثناء أداء المهام الأكاديمية.

كما قامت شوغرين واخرون (Shogren,et al, ٢٠١٠) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن مركز الضبط لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، وطلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين. تكونت عينة الدراسة من (١٣٤٤) تراوحت أعمارهم بين (٨-١٨) سنة. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس مركز الضبط المُعد من قبل المنوفيكي-ستركلاند (Nowicki & Strickland,). أظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة ذوي الإعاقة العقلية وصعوبات التعلم، بينما كان مركز الضبط الداخلي هو الأكثر شيوعاً لدى الطلبة العاديين.

وقامت عبد الدايم (٢٠١١) بدراسة في مصر هدفت التعرف على الفروق بين الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلبة الموهوبين في أدائهم على مهام الذاكرة العاملة ووجهة الضـــبط. تكونت عينة الدراســـة من (١٥) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، و(١١) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس الذاكرة العاملة من إعداد الباحثة، ومقياس مركز تحكم. أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إحصـــائياً بين متوســـطي رتب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والطلبة الموهوبين في أدائهم على مهام الذاكرة لعاملة في المهام الأربعة الأولى، لصالح الطلبة الموهوبين. وأشارت النتـــائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصـــائياً بين متوســـطي رتب الطلبة الموهوبين ذوي صـــعوبات التعلم والطلبة الموهوبين في أدائهم على مهام الذاكرة ألعاملة الخامسة والسادسة. كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب الطلبة الموهوبين ذوي صـــعوبات التعلم والطلبة الموهوبين في وجهة الضـــبط. ووجود فروق دالة إحصـــائياً بين متوسطي رتب الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في وجهة الضبط (داخلي/ خارجي).

وأجرى بينديل وتوليفسون وفاين (Bendell, Tollefson & Fine, ٢٠١٢) دراسة في ولاية ميشيغان الأمريكية هدفت الكشف عن مركز الضبط، ونمط الشخصية السائد لدى عينة مكونة من (٥٨) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون مقياس مركز الضبط، ومقياس أنماط الشخصية. أظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي، ونمط الشخصية القلق لدى طلبة صعوبات التعلم.

وقام روجرز وساكلوفسكي (Rogers & Saklofske, ٢٠١٣) بدراسة أجريت في مدينة نيوجرسي الأمريكية الكشف عن مركز الضبط الأكثر شيوعاً لدى طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين. تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طالباً وطالبة، منهم (٣٦) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم، و(٣٦) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس مركز الضبط. أشارت النتائج إلى أن طلبة صعوبات التعلم أظهروا ميلاً إلى مركز الضبط الخارجي مقارنته بالطلبة العاديين الذين أظهروا ميلاً إلى مركز الضبط الداخلي.

وهدفت دراســـة وانغ وسو (Wang & Su, ٢٠١٣) في الصين تايبيه الكشف عن مستوى مفهوم الذات، ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة (٢١٦)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية تم اختيارهم من عينات إحدى الدراســـات الوطنية التي حاولت الكشف عن مستوى مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات، تم اســـتخدام مقياس مفهوم الذات، ومقياس مركز الضبط. أظهرت النتائج أن مســـتوى مفهوم الذات لدى الطلبة كان متوســـطاً، وأن الطلبة لديهم نزعة نحو مركز الضبط الخارجي. وأظهرت النتائج أن مستوى مفهوم الذات ومركز الضبط يتصفان بدرجة عالية من الاستقرار النسبي عبر السنوات.

وقام لويس ولورنس – باترسون (Lewis & Lawrence-Patterson, ٢٠١٤) بدراسة أجريت في مدينة شيكاغو الأمريكية هدفت التعرف إلى مركز الضبط لدى عينة مكونة من (٥١) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم بين (٧-١١) سنة تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الابتدائية. لتحقيق أهداف الدراسة استخدام مقياس مركز الضبط المطور من قبل الباحثان، أشارت النتائج إلى شيوع مركز الضبط الخارجي لدى صعوبات التعلم.

وأجرت حسن وخالد (Hasan & Khalid, ٢٠١٤) دراسة في الباكستان هدفت الكشف عن مركز الضبط الأكاديمي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (١٨٧) طالباً وطالبة، منهم (١٢٦) طالباً وطالبة من الطلبة مرتفعي التحصيل، و(٦١) طالباً وطالبة من الطلبة منخفضي التحصيل تم اختيارهم بالمعاينة القصدية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس رايس لمركز الضبط الأكاديمي. أظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الداخلي لدى الطلبة مرتفعي التحصيل، وشيوع مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة منخفضي التحصيل. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مركز الضبط الأكاديمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعزى إلى الجنس، ولصالح الإناث، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين مركز الضبط الأكاديمي وبين المعدل التراكمي للطالب.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تقدير الذات

قامت ستانلي، وداي ونولان (Stanley, Dai & Nolan, ١٩٩٧) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين في المرحلة المتوسطة وعلاقتها ببعض الاضطرابات السلوكية. بلغت عينة الدراسة (٦١) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة. ولجمع البيانات وتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس تقدير الذات المطور من قبل الباحثات. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى إلى الجنس، ووجود علاقة إرتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم وبين المشكلات السلوكية لديهم.

وأجرى أبراهام وجريجوري وولف وبيمبرتون (Abraham; Gregory; Wolf & Pemberton, ٢٠٠٢) بدراسة في المملكة المتحدة هدفت التعرف إلى مستوى تقدير الذات والوصمة الاجتماعية لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم من المشاركين في احد البرامج التعليمية المقدمة للراشدين. تكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير مقياس تقدير الذات والوصمة الاجتماعية. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم الراشدين كان منخفضاً، وأن مستوى الوصمة الاجتماعية المدركة جاء مرتفعاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات والوصمة الاجتماعية تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث، ووجود فروق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذات دلالة إحصـــائية في مستوى تقدير الذات والوصمة الاجتماعية تعزى إلى العمر، لصالح الأقل عمراً.

وقام دايسون (Dyson, ٢٠٠٣) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى مقـــارنـــة مســـتوى مفهوم الـــذات والكفاية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صـــعوبات التعلم وأشـــقائهم. تكونت عينة الدراســـة من (١٩) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف ألدراسة تم استخدام مقياس مفهوم الذات، ومقياس الكفاية الاجتماعية. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأشقائهم، بينما وجدت فروق دالة إحصـــائياً في مســـتوى الكفاية الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأشقائهم، وجاءت الفروق لصالح أشقاء الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وأجرت أدم (Adam, ٢٠٠٥) دراســـة في اليونان هدفت التعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صـــعوبات التعلم. بلغت عينة الدراسة (٣٢) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية تراوحت أعمارهم بين (٤-٧) ســـنة تم اختيارهم عشوائياً من مدرســـتين من المدارس الابتدائية في مدينة أثينا. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات من أفراد العينة، تم اســـتخدام مقياس تقدير الذات. أشارت النتائج إلى أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية من ذوي صـــعوبات التعلم كان متوسطاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى إلى العمر.

وقام ســـيديريس (Sideridis, ٢٠٠٧) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشـــف عن مســـتوى تقدير الذات والاكتئاب لدى طلبة صعوبات التعلم في الصفين الخامس والســـادس. بلغت عينة الدراســـة (١٠٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشـــوائياً من عدد من المدارس الحكومية في مدينة ديترويت الأمريكية. ولجمع البيانات من أفراد العينة، تم استخدام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس تقدير الذات المطور من الباحث. أظهرت النتائج أن مستوى الأعراض الاكتئابية لدى طلبة صعوبات التعلم كان متوسطاً، وأن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضاً، ووجود علاقة إرتباطية سلبية دالة إحصائياً بين الأعراض الاكتئابية وبين مستوى تقدير الذات.

وهدفت الدراسة التي قام بها كل من نيتشانسجي وميديكانا وكرونك (Ntshanga; Mdikana & Cronk, ٢٠٠٨) التعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم من طلبة المدارس الثانوية في هولندا. تكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم (١٦-١٨) عاماً. ولتحقيق أهداف ألدراسة تم استخدام مقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى إلى العمر، لصالح الطلبة الأقل عمراً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى إلى الجنس.

وقام لابوربيرا (LaBarbera, ٢٠٠٨) بدراسة في إسبانيا هدفت الكشف عن مستوى تقدير الذات والدعم الاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم والعلاقة بينهما. تكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم الذين تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدارس الخاصة في مدينة مدريد الإسبانية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس تقدير الذات، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم جاء منخفضاً، وأن مستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى طلبة صعوبات التعلم جاء متوسطاً. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات والدعم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاجتماعي المدرك تعزى إلى الجنس. ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين مستوى تقدير الذات ومستوى الدعم الاجتماعي المدرك لدى طلبة صعوبات التعلم.

وأجرت بيليج (Peleg, ٢٠٠٩) دراسة في شمال فلسطين هدفت التعرف إلى مستوى تقدير الذات، وقلق الامتحان وعلاقتهما بالتحصـــيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة صـــعوبات التعلم. تكونت عينة الدراســـة من (١٠٢) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية الذين يعانون من صـــعوبات في التعلم في منطقة الجليل في فلســـطين. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس تقدير الذات، ومقياس قلق الامتحان، إضافة إلى السجلات الأكاديمية للطلبة في عملية جمع البيانات. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضاً، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى الى متغير الجنس، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم تعزى إلى مســـتوى التحصـــيل، لصالح الطلبة الأكثر تحصيلاً. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصـــائية بين انخفاض مســـتوى تقدير الذات وبين ارتفاع مســـتوى قلق الامتحان لدى طلبة صعوبات التعلم.

وقامت ادينس (Edins, ٢٠٠٩) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن مستوى فاعلية الذات وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين والعاديين في المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراســـة من (٦٤) طالباً وطالبة من الطلبة الموهوبين، و(٦٤) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين في المرحلة الابتدائية تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الابتدائية في مدينة جورجيا الأمريكية. ولتحقيق هدف الدراســـة، تم استخدام مقياس فاعلية الذات، ومقياس تقدير الذات المطوران من قبل الباحثة. أظهرت النتائج أن مستوى مرتفع من الفاعلية الذاتية، وتقدير الذات لدى الطلبة الموهوبين، ومستوى متوسط لدى الطلبة العاديين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي الدراسة التي أجراها فوستر (Foster, ٢٠٠٩) في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد هدفت الكشف عن مستوى الاتجاهات نحو المدرسة ومستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية من أصول أفريقية. تكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية السود تم اختيارهم عشوائياً في عدد من المدارس الابتدائية الأمريكية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو المدرسة، ومقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من الاتجاهات نحو المدرسة، تقدير الذات لدى الطلبة. ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتجاهات نحو المدرسة، وتقدير الذات تعزى إلى التحصيل الأكاديمي، ولصالح ذوي التحصيل المرتفع. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاتجاهات نحو المدرسة، وتقدير الذات تعزى إلى متغيرات الجنس، والصف، والمدرسة.

أما دراسة نونيز، غونزاليز- بييندا واخرون (Nunez, Gonzalez-Pienda, Rodriguez, Valle, Gonzalez-Cabanach & Rosario, ٢٠١١) التي أجريت في إسبانيا، فقد هدفت الكشف عن مستوى تقدير الذات، والتوجهات الهدفية، ومستوى الأهداف الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة من ذوي صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (٢٥٩) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم بين (٨-١٥) سنة تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الابتدائية والمتوسطة في مدينة اشبيلية الإسبانية. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات من أفراد العينة، تم استخدام مقياس تقدير الذات، ومقياس التوجهات الهدفية ومقياس الأهداف الأكاديمية. كشفت النتائج أن مستوى تقدير الذات، والتوجهات الهدفية، الأهداف الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة من ذوي صعوبات التعلم كان منخفضاً، ووجود علاقة إرتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين مستوى تقدير الذات وكل من والتوجهات الهدفية، الأهداف الأكاديمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقامت إليسي ورابو وبيبي (Alesi, Rappo & Pepi, ٢٠١٢) بدراسة في إيطاليا هدفت التعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم، والكشف عن مستوى الثقة بالذات لدى طلبة صعوبات التعلم. اشتملت عينة الدراسة على (٥٦) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم تراوحت أعمارهم بين (٥-٨) سنوات تم اختيارهم عشوائياً من إحدى المدارس الحكومية في مدينة نابولي الإيطالية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس تقدير الذات، ومقياس الثقة بالذات. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضاً، وأن مستوى الثقة بالذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان متوسطاً. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات والثقة بالذات تعزى إلى الجنس ولصالح الطلبة الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات والثقة بالذات تعزى إلى المستوى الصفي لدى طلبة صعوبات التعلم.

وأجرت شاني، وواينر وأسيدو (Shany, Wiener & Assido, ٢٠١٣) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن مستوى تقدير الذات، ومستوى مفهوم الذات لدى الطلبة الجامعيين العاديين وذوي صعوبات التعلم. بلغت عينة الدراسة (١٠٢) طالباً وطالبة من الطلبة الجامعيين العاديين وذوي صعوبات التعلم اختيروا عشوائياً من إحدى الجامعات الأمريكية في المنطقة الجنوبية الشرقية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياسي تقدير الذات، ومفهوم الذات. بينت النتائج أن مستوى تقدير الذات ومفهوم الذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضاً بينما كان متوسطاً لدى الطلبة العاديين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات، ومستوى مفهوم الذات، تعزى إلى الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة تانير والحروب (Tannir & Al-Hroub, ٢٠١٣) في الكويت التعرف إلى أثر برنامج لتطوير الشخصية على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين والطلبة من ذوي الإعاقة في الكويت. وهدفت الدراسة أيضاً الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين والطلبة من ذوي الإعاقة. تكونت عينة الدراسة من (٣٩) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثالث تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مصفوفة رافن- النسخة العربية، ومقياس روزنبيرغ لتقدير الذات. أظهرت النتائج مستوى مرتفع من تقدير الذات لدى الطلبة العاديين، ومنخفض لدى الطلبة ذوي الإعاقة، ووجود فروق في مستوى تقدير الذات بين الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة، ولصالح الطلبة العاديين. وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً لبرنامج تطوير الشخصية على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة العاديين والطلبة ذوي الإعاقة.

وفي الدراسة التي أجراها كل من ساركام، يلمز، جولباش، جلوباش وكارداك (Saricam, Yilmaz, Gulbahce, Gullbahce& Cardak, ٢٠١٣) في تركيا، هدفت التعرف إلى مستوى تقدير الذات وتقصي العلاقة بين تقدير الذات ومستوى الثقة بالذات لدى طلبة الصف الثاني. تكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الثاني تم اختيارهم عشوائياً من عدد من المدارس الابتدائية في مدينة تيرزوروم التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات، تم استخدام مقياس روزنبيرغ لتقدير الذات، واختبار الاستعداد الدراسي، ومقياس راثوس للثقة بالذات. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية جاء مرتفعاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين ارتفاع مستوى تقدير الذات ومستوى الاستعداد الدراسي وارتفاع مستوى الثقة بالذات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقامت غولانفسكا (Goleniowska, ٢٠١٤) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (١٥) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم تم اختيارهم بالطريقة القصدية من إحدى المدارس الحكومية في مدينة سان فرانسيسكو الأمريكية. ولتحقيق هدف، تم استخدام مقياس تقدير الذات، والمقابلة في عملية جمع البيانات. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضاً،. ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات تعزى إلى الجنس، ولصالح الطلبة الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات تعزى إلى المستوى الصفي.

أما دراسة الخطيب وأبو شهاب (Alkhateeb & Abushihab, ٢٠١٤) في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد هدفت الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية العرب الأمريكيين. وهدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى هذه الفئة. تكونت عينة الدراسة (١٢٣) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً. ولتحقيق هدف الدراسة وجمع البيانات، تم استخدام مقياس تقدير الذات المطور من الباحثين. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الابتدائية العرب الأمريكيين جاء متوسطاً. ووجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين ارتفاع مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات

أجرى هارشبارجر (Harshbarger, ١٩٩٨) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على مستوى مركزية الضبط وتقدير الذات لدى عينة من طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين من طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (٥١) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، إضافة إلى عينة مكونة من (٥٢) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث مقياسين هما: مقياس تقدير الذات، ومقياس مركز الضبط. أظهرت النتائج أن مستوى تقدير لدى طلبة صعوبات التعلم جاء منخفضاً، في حين كان لدى الطلبة العاديين متوسطاً، كما أشارت النتائج إلى أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة الضبط بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، حيث كان الطلبة ذوي صعوبات التعلم أكثر ميلاً للضبط الخارجي مقارنةَ بالطلبة العاديين، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين الطلبة ذوي صعوبات والطلبة العاديين، لصالح الطلبة العاديين.

وقام روجرز وساكلفوسكي (Rogers & Saklofske, ٢٠٠١) بدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين. تكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم، و(٤٥) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي- نسخة الأطفال، واستخدام ملاحظة المعلمين خلال أداء الطلبة على إحدى المهام الأكاديمية. أظهرت النتائج شيوع مركز الضبط الخارجي لدى طلبة صعوبات التعلم، في حين كان مركز الضبط الداخلي هو الأكثر شيوعاً لدى لطلبة العاديين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مركز الضبط الخارجي بين طلبة صعوبات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعلم والطلبة العاديين، لصالح طلبة صعوبات التعلم. وأظهرت النتائج أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضا، وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي بين طلبة صعوبات التعلم والطلبة العاديين، لصالح الطلبة العاديين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائياً بين مركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم، ووجود علاقة ارتباطيه إيجابية دالة إحصائياً بين مركز الضبط ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة العاديين.

وهدفت دراسة القمش (٢٠٠٦) دراسة في الأردن هدفت التعرف على الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات التعلم (القراءة الشديدة والبسيطة) والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية، والتعرف إلى المقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في العلاقة بين مركز التحكم وتقدير الذات. تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات القراءة، و(٨٠) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين تم اختيارهم من (٨) مدارس حكومية في العاصمة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختباراً تحصيلياً في القراءة مقنن للبيئة الأردنية، ومقياساً خاص بمركز التحكم، وآخر خاص بتقدير الذات. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مركز التحكم بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة الشديدة وذوي صعوبات القراءة البسيطة والعاديين، إذ تبين أن الطلبة ذوي صعوبات القراءة الشديدة أكثر ميلاً للتحكم الخارجي من الطلبة ذوي صعوبات القراءة البسيطة، وأن الطلبة ذوي صعوبات القراءة البسيطة أكثر ميلاً للتحكم الخارجي من الطلبة العاديين. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات بين الطلبة ذوي صعوبات القراءة الشديدة وذوي صعوبات القراءة البسيطة والعاديين، إذ تبين أن الطلبة ذوي صعوبات القراءة الشديدة أقل تقديراً لذواتهم من الطلبة ذوي القراءة الشديدة وذوي صعوبات القراءة البسيطة، وأن الطلبة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذوي صـــعوبات القراءة البســـيطة أقل تقديراً لذواتهم من الطلبة العاديين. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكســـية دالة إحصـــائياً بين مركز التحكم وتقدير ألذات لدى كل من مجموعة الطلبة ذوي صعوبات القراءة والطلبة العاديين.

وقام المشـــايخ (٢٠١٢) بدراسة في الأردن هدفت التعرف على العلاقة بين مركز الضـــبط والتقرير الذاتي لدى طلبة صـــعوبات التعلم. تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) الملتحقين في برامج صعوبات ألتعلم في مدارس مديريات التعليم الخاص في العاصـــمة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث مقياســـين هما: مقياس مركز الضـــبط، ومقياس تقدير الذات. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مركز الضبط والتقدير الذاتي لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعقيب على الدراسات ذات الصلة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فإنه يمكن ملاحظة ما يلي:

- اتفقت الدراسات السابقة في عينتها، حيث تم إجراء جميع الدراسات السابقة على طلبة صعوبات التعلم، كما في دراسة (Greenberger & Denti, ٢٠٠٠)، ودراسة (Mamlin, Harris & Case, ٢٠٠١)، ودراسة (Abraham, Gregory, Wolf & Pemberton, ٢٠٠٢)، ودراسة (Sideridis, ٢٠٠٧)، ودراسة (Goodman, Leggett & Garrett, ٢٠٠٧)، ودراسة (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨)، ودراسة (LaBarbera, ٢٠٠٨)، ودراسة (Shogren, Bovaird, Palmer & Wehmeyer, ٢٠١٠)، ودراسة (المشايخ، ٢٠١٢)، ودراسة (Peleg, ٢٠٠٩)، ودراسة (Nunez, et al., ٢٠١١)، دراسة (Alesi, Rappo & Pepi, ٢٠١٢)، ودراسة (Bendell, Tollefson & Fine, ٢٠١٢)، ودراسة (Shany, Wiener & Assido, ٢٠١٣)، ودراسة (Rogers & Saklofske, ٢٠١٣)، ودراسة (Lewis & Lawrence-Patterson, ٢٠١٤) ، ودراسة (Goleniowska, ٢٠١٤).

- اختلف الدراسات السابقة في مكان إجرائها، فمنها ما تم إجرائه في الأردن مثل دراسة (القمش، ٢٠٠٦)، ومنها ما تم إجرائه في المملكة العربية السعودية مثل دراسة (شافعي، ٢٠٠٩)، ومنها ما تم إجرائه في الولايات المتحدة الأمريكية مثل دراسة (Harshbarger, ١٩٩٨)، ودراسة (Hall & Webster, ٢٠٠٨)، ودراسة (Alkhateeb & Abushihab, ٢٠١٤، ومنها ما تم إجرائه في اسبانيا كما في دراسة (Nunez & et al., ٢٠١١)، ومنها ما تم إجرائه في اليونان كما في دراسة (Adam, ٢٠٠٥)، ومنها ما تم إجرائه في المملكة المتحدة كما في دراسة (Woolfson & Brady, ٢٠٠٩)، ومنها ما تم إجرائه في هولندا كما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في دراســـة (Ntshanga, Mdikana & Cronk, ٢٠٠٨)، ومنها ما تم إجرائه في إيطاليا كما في دراسة (Alesi, Rappo & Pepi, ٢٠١٢)، ومنها ما تم إجرائه في الصين تايبية كما في دراســـة (Wang & Su, ٢٠١٣)، ومنها ما تم إجرائه في باكســـتان كما في دراســـة (Hasan & Khalid, ٢٠١٤) أما الدراسة الحالية فتم إجرائها في منطقة عكا في فلسطين.

- اختلفت الدراســـات الســـابقة في هدفها، فمنها ما هدف إلى الكشف عن العلاقة بين مركز الضبط والتكيف الانفعالي كما في دراسة (Estrada, Dupoux & Wolman, ٢٠٠٦)، ومنها ما هدف التعرف على مســـتويات مركز الضـــبط لدى الطلبة الجانحين من ذوي صعوبات التعلم كما في دراسة (Goodman, Leggett & Garrett, ٢٠٠٧)، ومنها ما هــدف إلى التعرف على الفروق بين الطلبــة الموهوبين ذوي صـــعوبات التعلم والطلبة الموهوبين في أدائهم على مهام الذاكرة العاملة ووجهة الضبط كما في دراسة (عبد الدايم، ٢٠١١)، ومنها ما هدف إلى التعرف إلى مســـتوى تقدير الذات والوصمة الاجتماعية مثل دراســـة (Abraham; Gregory; Wolf and Pemberton, ٢٠٠٢)، ومنها ما هدف الكشف عن العلاقة بين العزو الداخلي والخارجي للفشل (مركز الضبط) وبين التصورات الــذاتية الأكاديمية كما في دراســـة (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨)، ومنها ما هدف الكشـــف عن العلاقــة بين تقــدير الــذات والدعم الاجتماعي المدرك كما في دراســـة (LaBarbera, ٢٠٠٨)، ومنها ما هدف الكشف عن مستوى تقدير الذات كما في دراسة (Shany, Wiener & Assido, ٢٠١٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تتميز الدراســة الحالية عن الدراســات الســابقة، في مكان إجرائها، حيث تم إجرائها في منطقة عكا في فلسطين والتي تُعد الدراسة الأولى التي تم إجرائها في فلسطين، وأن إجراء مثل هذه الدراســة في فلسطين قد يسهم في فهم طبيعة وخصائص مركز الضبط ومستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم، الأمر الذي قد يقدم فهماً واضحاً لهذه الشريحة من الطلبة حتى نستطيع التعامل معها بالأسلوب العلمي الصحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة المستخدم، ومجتمع الدراسة، وطريقة اختيار عينتها، وأداتا الدراسة، وطرق استخلاص دلالات صدقها وثباتها، وإجراءات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة، وهي على النحو الآتي:

منهج الدراسة:

أتبع الباحث في إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي بغية الوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة صعوبات التعلم في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قضاء عكا في فلسطين للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م)، والمقدّر عددهم بحوالي (١٥٠) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، والجدول (١) يوضح توزيعهم في المدارس حسب المدرسة والجنس والصف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (١)

توزع مجتمع طلبة صعوبات في مدارس قضاء عكا حسب المدرسة والجنس والصف

اسم المدرسة	الصف	الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
مدرسة الرهام لذوي الحاجات الخاصة	الثالث	٢٤	١٣	٣٧
	الخامس	٢٤	١٠	٣٤
	المجموع	٤٨	٢٣	٧١
مدرسة الكروم	الثالث	٧	١٦	٢٣
	الخامس	٥	١١	١٦
	المجموع	١٢	٢٧	٣٩
مدرسة البعنة	الثالث	١١	١٠	٢١
	الخامس	١١	٨	١٩
	المجموع	٢٢	١٨	٤٠
المجموع الكلي		٨٢	٦٨	١٥٠

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية الممثلة لطبقات المجتمع من طلبة صعوبات التعلم في المدارس التابعة لقضاء عكا في فلسطين للعام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥م)، حيث شكلت عينة الدراسة ما نسبته (٥٠%) من عدد الطلبة الإجمالي، والجدول (٢) يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٢)

توزع عينة طلبة صعوبات في مدارس قضاء عكا حسب المدرسة والجنس والصف

اسم المدرسة	الصف	الجنس		المجموع
		ذكر	أنثى	
مدرسة الرهام لذوي الحاجات الخاصة	الثالث	١٢	٦	١٨
	الخامس	١٢	٥	١٧
	المجموع	**٢٤**	**١١**	**٣٥**
مدرسة الكروم	الثالث	٣	٨	١٢
	الخامس	٣	٦	٩
	المجموع	**٦**	**١٤**	**٢٠**
مدرسة البعنة	الثالث	٥	٥	١٠
	الخامس	٦	٤	١٠
	المجموع	**١١**	**٩**	**٢٠**
المجموع الكلي		**٤١**	**٣٤**	**٧٥**

أداتا الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين الأولى للكشف عن مركز الضبط، والثانية للكشف عن تقدير الذات وفيما يلي وصفاً لهاتين الأداتين :

أولاً: مقياس مركز الضبط

- **تطوير المقياس:** قام الباحث بتطوير مقياس مركز الضـــبط من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراســـات السابقة مثل: (Harshbarger, ١٩٩٨؛ القمش، ٢٠٠٦؛ طربية، ٢٠٠٩؛ طلافحة، ٢٠١٠؛ بني عطا، ٢٠١٢؛ المشايخ، ٢٠١٢). ملحق (١).
- **فقرات المقيـــاس:** تكون المقياس بصـــورته الأولية من (٥٧) فقرة، منها (٣٠) فقرة تقيس مركز الضبط الداخلي لدى الطلبة، و(٢٧) فقرة تقيس مركز الضبط الخارجي لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **تدريج المقياس:** تم الاعتماد على التدرج الخماسي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

صدق مقياس مركز الضبط

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، هما:

أ. صدق المحكمين

تم التحقق من دلالات صدق محتوى المقياس، بعرضه بصورته الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية، وجامعة حيفا، ودائرة المعارف في قضاء عكا. ملحق (٤)؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة، وتم التحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي اتفق عليها (٨٠%) من المحكمين، وتم إخراج الأداة بصورتها النهائية. ملحق (٣).

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها هي: إعادة صياغة بعض الفقرات وهي (١، ٢، ٦، ٨، ١١، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٨، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٤٥، ٥٥)، وحذف سبع فقرات هي (١٨، ١٩، ٢١، ٢٥، ٢٦، ٣١، ٥٧)، ليصبح عدد فقرات المقياس (٥٠) فقرة، والملحق (٢) يبين فقرات المقياس قبل التعديل وبعد التعديل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. صدق البناء

تم التحقق من صدق البناء من خلال اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالباً وطالبة من طلبة صـــعوبات التعلم في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قضاء عكا في فلسطين، وهي من نفس مجتمع الدراسة وغير عينة الدراسة، وتطبيق أداتي الدراسة عليها ثم حســـاب معامل الارتباط بين الفقرات مع أبعادها. حيث تم تحليل فقرات المقياس وحســـاب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل مؤشـــر للصـــدق بالنسبة لكل فقرة في صـــورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحـــت معـــاملات ارتباط الفقرات لمركز الضـــبط الداخلي بين (٠,٣٨-٠,٩٠)، ولمركز الضبط الخارجي بين (٠,٣٧-٠,٨٨)، والجدول (٣) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (٣)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس مركز الضبط

مركز الضبط الداخلي				مركز الضبط الخارجي			
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	.٨٦**	١٤	.٥٨**	٢٦	.٣٧*	٣٩	.٥٢**
٢	.٧٨**	١٥	.٨٠**	٢٧	.٦٤**	٤٠	.٦٣**
٣	.٦٤**	١٦	.٨٣**	٢٨	.٨٣**	٤١	.٦٢**
٤	.٨١**	١٧	.٨٦**	٢٩	.٨٨**	٤٢	.٦٤**
٥	.٦٨**	١٨	.٨٩**	٣٠	.٦٤**	٤٣	.٥٩**
٦	.٦٩**	١٩	.٩٠**	٣١	.٨٦**	٤٤	.٧٢**
٧	.٦٩**	٢٠	.٨٧**	٣٢	.٥٠**	٤٥	.٤٣*
٨	.٤٩**	٢١	.٨٠**	٣٣	.٧٢**	٤٦	.٥٢**
٩	.٣٨*	٢٢	.٨٨**	٣٤	.٦٤**	٤٧	.٦٤**
١٠	.٤١*	٢٣	.٨٦**	٣٥	.٨١**	٤٨	.٥٩**
١١	.٥٨**	٢٤	.٦٥**	٣٦	.٦٣**	٤٩	.٦٢**
١٢	.٣٨*	٢٥	.٧٦**	٣٧	.٧٥**	٥٠	.٥٥**
١٣	.٦٠**			٣٨	.٥٠**		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً.

ثبات مقياس مركز الضبط

للتأكد من ثبات مقياس مركز الضبط تم استخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيقه على عينة قوامها (٢٥) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم، تم اختيارهم من المجتمع المنوه عنه سابقاً ومن خارج عينة التطبيق، وتم إعادة تطبيق المقياس على نفس المجموعة بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وبعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين لحساب معامل الثبات، حيث بلغ معامل الارتباط

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بيرســـون بين التطبيقين (٠.٨٤) لمركز الضبط الداخلي، و(٠,٨١) لمركز الضبط الخارجي. وللتأكد من ثبات الإتســـاق الداخلي للمقياس، تم حســـاب معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٨٩) لمركز الضبط الداخلي، و(٠,٨٣) لمركز الضبط الخارجي.

تصحيح مقياس مركز الضبط

تكون مقياس مركز الضـــبط بصـــورته النهائية من (٥٠) فقرة، موزعة على بُعدين هما: مركز الضبط الداخلي، وتمثله الفقرات (١-٢٥)، ومركز الضبط الخارجي، وتمثله الفقرات (٢٦-٥٠)، وللحكم على تقديرات المفحوصين تم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت"، هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، وبذلك تكون أعلى علامة يحصـــل عليها المســـتجيب على مركز الضـــبط الداخلي (١٢٥) وأدنى علامة (٢٥)، وأعلى علامة يحصـــل عليها المســـتجيب على مركز الضبط الخارجي (١٢٥) وأدنى علامة (٢٥).

وللحكم على مركز الضـــبط الســـائد لدى الطلبة، تم حســـاب المتوسطات الحسابية لدرجات كل مســـتجيب على فقرات مركز الضـــبط الداخلي، ومركز الضبط الخارجي، ثم تم مقارنة المتوسطات الحسابية لمركز الضبط الداخلي ومركز الضبط الخارجي، وعليه فإذا كان المتوسط الحسابي لدرجات المستجيب على مركز الضبط الداخلي أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات المســـتجيب على مركز الضبط الخارجي، فإن ذلك يشير إلى أن مركز الضبط السائد لدى المستجيب هو مركز الضبط الداخلي، والعكس صحيح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: مقياس تقدير الذات

- **تطوير المقياس:** قام الباحث بتطوير مقياس تقدير الذات من خلال الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة مثل (Abraham, et al, ٢٠٠٢؛ الضيدان، ١٤٢٤ه البطاينة وغوانمة، ٢٠٠٥؛ جرادات، ٢٠٠٦؛ القمش، ٢٠٠٦؛ زبيدة، ٢٠٠٧؛ Ntshanga, et.al, ٢٠٠٨؛ الغامدي، ٢٠٠٩؛ شعبان، ٢٠١٠؛ حسين وعبد اليمه، ٢٠١١؛ القطناني، ٢٠١١؛ المشايخ، ٢٠١٢). ملحق (٥).
- **فقرات المقياس:** تكون المقياس بصورته الأولية من (٤٠) فقرة تقيس مستوى تقدير الذات لدى الطلبة.
- **تدريج المقياس:** تم الاعتماد على التدرج الخماسي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حال الفقرات الموجبة وعكس الأوزان في حال الفقرات السالبة.

صدق مقياس تقدير الذات

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، هما:

أ. صدق المحكمين

تم التحقق من دلالات صدق محتوى المقياس، بعرضه بصورته الأولية على (١٠) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم في جامعة عمان العربية، وجامعة حيفا، ودائرة المعارف في قضاء عكا. ملحق (٨)؛ وذلك بهدف الوقوف على دلالات الصدق الظاهري للأداة لتتناسب مع أغراض الدراسة، والتحكيم وفق المعايير الآتية: ملائمة الفقرات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للمقياس، وسلامة صياغة الفقرات، ومدى وضوح المعنى من الناحية اللغوية. وتم الأخذ بالتعديلات المقترحة التي اتفق عليها (٨٠%) من المحكمين، وتم إخراج الأداة بصورتها النهائية. ملحق (٧).

وقد كانت أبرز التعديلات التي أشار المحكمون إلى ضرورة تعديلها هي: إعادة صياغة بعض الفقرات وهي (٧، ٢٥، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٤٠)، وحذف فقرتين هما (٢، ١٢)، والملحق (٦) يبين فقرات المقياس قبل التعديل وبعد التعديل.

ب. صدق البناء

تم التحقق من صدق البناء من خلال اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في قضاء عكا في فلسطين، وهي من نفس مجتمع الدراسة وغير عينة الدراسة، وتطبيق أداة الدراسة عليها ثم حساب معامل الارتباط بين الفقرات مع الدرجة الكلية. حيث تم تحليل فقرات المقياس وحساب معامل تمييز كل فقرة من الفقرات، حيث إن معامل التمييز هنا يمثل مؤشر للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة وبين ارتباطها بالبُعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة (٠,٣٦-٠,٧٣)، والجدول (٤) يبين ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول(٤)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	.٥٨**	١٤	.٤٠*	٢٧	.٦١**
٢	.٦٧**	١٥	.٣٩*	٢٨	.٦٥**
٣	.٦٥**	١٦	.٣٨*	٢٩	.٥٦**
٤	.٧١**	١٧	.٤٦**	٣٠	.٥٠**
٥	.٦٤**	١٨	.٣٨*	٣١	.٤١*
٦	.٤١*	١٩	.٣٧*	٣٢	.٣٧*
٧	.٧٠**	٢٠	.٥١**	٣٣	.٤٦**
٨	.٥٣**	٢١	.٥٤**	٣٤	.٦٠**
٩	.٥١**	٢٢	.٧٣**	٣٥	.٥٥**
١٠	.٦٢**	٢٣	.٥٩**	٣٦	.٤٢*
١١	.٤٠*	٢٤	.٤٦*	٣٧	.٣٨*
١٢	.٣٦*	٢٥	.٥٩**	٣٨	.٤٨**
١٣	.٣٨*	٢٦	.٤٥*		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

ثبات مقياس تقدر الذات

للتأكد من ثبات مقياس تقدير الذات قام الباحث باستخدام طريقة الاختبار – وإعادة الاختبار (test-retest) من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٢٥) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في قضاء الناصرة في فلسطين ومن خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيق المقياس عليهم مرة ثانية بعد أسبوعين، ثم حساب معامل الثبات، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (٠.٨٤). وللتأكد من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الثبات (٠,٧٩).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تصحيح مقياس تقدير الذات

تكون مقياس تقدير الذات بصورته النهائية من (٣٨) فقرة تقيس مستوى تقدير الذات لدى الطلبة. وللحكم على تقديرات المفحوصين تم استخدام التدرج الخماسي "ليكرت"، هي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدريج السابق الأرقام (٥، ٤، ٣، ٢، ١) في حال الفقرات الموجبة وعددها (٢٨) فقرة، وهي الفقرات التي تحمل الرقم (١، ٢،٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٣،١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧)، وعكس الأوزان في حال الفقرات السالبة وعددها (١٠) فقرات، وهي الفقرات التي تحمل الرقم (٣، ٦، ١٠، ١٢، ٢٢، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٦، ٣٨)، وبذلك تكون أعلى علامة يحصل عليها المستجيب على المقياس (١٩٠) وأدنى علامة (٣٨). وللحكم على مستوى تقدير الذات لدى الطلبة، استخدم المعيار الإحصائي، باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى (للتدرج)}}{\text{عدد الفئات المفترضة}} = \frac{٥-١}{٣} = \frac{٤}{٣} = ١,٣٣$$

فكانت المستويات ثلاثة كالتالي:

- ١+١,٣٣= ٢,٣٣، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (١– وأقل من ٢,٣٣)، تعني أن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة جاء بمستوى منخفض.
- ٢,٣٣ +١,٣٣= ٣,٦٧، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٢,٣٤–وأقل من ٣,٦٧)، تعني أن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط.
- ٣,٦٧+ ١,٣٣= ٥، وبذلك تكون الفقرات التي يتراوح متوسطها الحسابي بين (٣,٦٨–٥)، تعني أن مستوى تقدير الذات لدى الطلبة جاء بمستوى مرتفع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة ستتم الإجراءات وفق الخطوات الآتية:

١. مراجعة الأدب النظري المتعلق بالموضوع من حيث الدراسات ذات الصلة والمقاييس.

٢. الحصـــول على كتاب تســـهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة، موجه إلى مديرية التربية والتعليم في قضـــاء عكا، لتوجيه كتاب رسمي إلى المدارس المستهدفة بالتطبيق من أجل الحصول على البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.

٣. القيام بزيارة المدارس التي جاءت ضمن أفراد عينة الدراسة في قضاء عكا، وذلك بعد تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، في ضوء عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي.

٤. القيام بتقديم شـــرح عن أهداف الدراســـة وأغراضها، وبيان أن المعلومات التي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية.

٥. توزيع أداتي الدراسة على أفراد العينة وإعطائهم الوقت الكافي في الإجابة على فقرات أداتي الدراسة.

٦. جمع البيانات والقيام بتصـــنيفها بنظريتها وتدقيقها، والتأكد من اكتمال عناصرها وهي المعلومات الشـــخصـــية التي تخص المســـتجيب، والتحقق من الاستجابة على جميع الفقرات لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم إدخالها في ذاكرة الحاسوب، واستخدام التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج.

٧. وضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- مركز الضبط وله مستويان (داخلي، وخارجي).
- تقدير الذات وله ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)، بعد أن تُعطى درجات على المقياس لكل فرد.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

-للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام التوزيعات التكرارية والنسبة المئوية، والوسط الحسابي والانحراف المعياري.

-للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري.

-للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة التعرف على علاقة مركز الضبط بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا في فلسطين، وقد تم الحصول على نتائج الدراسة، وعرضها تسلسلاً وفقاً لأسئلتها، على النحو الأتي:

أولاً: النتائج المتعلقة السؤال الأول: والذي ينص على "كيف يتوزع طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا حسب مركز الضبط لديهم (داخلي/ خارجي)؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للطلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا حسب مركز الضبط لديهم (داخلي/ خارجي)، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لطلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا حسب مركز الضبط لديهم (داخلي/ خارجي)

مركز الضبط	التكرار	النسبة المئوية
مركز الضبط الداخلي	٢٦	%٣٤,٧
مركز الضبط الخارجي	٤٩	%٦٥,٣
المجموع	٧٥	%١٠٠

يبين الجدول (٥) أن مركز الضبط الداخلي حصل على تكرار بلغ (٢٦) وبنسبة مئوية بلغت (٣٤,٧)، بينما حصل مركز الضبط الخارجي على تكرار أعلى، حيث بلغ (٤٩) وبنسبة مئوية بلغت (٦٥,٣).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل من مركز الضبط الداخلي والخارجي على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولا: مركز الضبط الداخلي

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مركز الضبط الداخلي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٠	أعتقد أن حصولي على ألعلامات المتدنية يعود لعدم اهتمامي بالعلامات.	٤,٤١	١,٠٧٩
٢	١	أومن أن كل طالب قادر على تحقيق أهدافه.	٤,٣٦	.٨٦٤
٣	٣	لدي الحرية المطلقة لاختيار أصدقائي.	٤,١٧	.٩٦٤
٤	١٩	إجاباتي ألجيدة عن ألأسئلة يعود للجهد ألذي بذلته في ذلك.	٣,٨٩	١,٢٥٨
٥	٢١	أعتقد أن تذكر ألمعلومات التي يشرحها ألمعلم يعود لبذلي جهدا في تذكرها.	٣,٨٨	١,٠٧٨
٦	٢	اعتمد على نفسي في معظم الأمور.	٣,٧٧	١,٠٥٨
٧	٤	أؤمن أن الطالب الذي يبذل جهداَ في دراسته سوف ينجح.	٣,٦١	١,٢٤٠
٨	١٤	برأيي أن حب الناس أو كرههم لي يعتمد على ما أقوم به من سلوكات.	٣,٥٥	.٩٤٩
٩	١٥	برأيي أنا قادر على تغيير ما قد يحصل غداً من خلال ما أفعله اليوم.	٣,٤٤	.٩٦٨
١٠	٢٤	أذهب إلى الامتحان وأنا واثق من قدراتي.	٣,٤٣	١,٠٩٩
١١	١٧	سبب نجاحي ألباهر في الامتحان يعود لدراستي الجيدة.	٣,٣٥	١,١٦٨
١٢	١٦	أعتقد أنني قادر على الحصول على ما أريده إذا استمريت في المحاولة.	٣,٣٣	١,٠٠٨
١٢	١٨	أعتقد أن سبب نجاحي هو إ اجتهادي بالدراسة.	٣,٣٣	١,٠١٧
١٤	٥	أعتقد أن الفرد هو الذي يحدد مسيرة حياته.	٣,٣١	١,٠٤٢
١٤	٢٢	لدي القدرة على تغيير آراء الناس.	٣,٣١	.٩٣٥
١٦	١١	أفضل لي أن أكون ذكياً أكثر من أن أكون محظوظاً.	٣,٢٨	.٩٠٠
١٧	٢٣	أعتقد أنني السبب في الأخطاء التي أقع بها.	٣,٢٣	.٩٩١
١٨	١٢	أعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأمور تحدث بشكل أفضل.	٣,٢١	١,٠٢٧
١٩	٩	أنا غير مقتنع أن للحظ دوراَ في حياتي.	٣,٠٨	.٩٤٣
٢٠	٧	أعتقد أن مشكلاتي ناتجة عن الأخطاء التي ارتكبتها.	٣,٠١	١,٢١٤
٢١	٢٥	تدني تحصيلي سببه تقصيري في دروسي.	٢,٩٣	١,١٢٢
٢٢	١٣	برأيي أن الأحداث الجيدة تحدث نتيجة العمل الجاد.	٢,٩٢	١,٠٤٠
٢٣	٨	أعتقد أن مستقبلي الدراسي يتحدد بما أقوم به من أفعال.	٢,٨٥	١.٠٨٦
٢٤	١٠	مهما كانت المشكلات التي تواجهني فإنني أسعى إلى حلها.	٢,٨٤	١,٠٢٤
٢٥	٦	لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي.	٢,٧٣	١,١٦٦
		مركز الضبط الداخلي	٣,٤١	.٤٦٢

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٤,٤١-٢,٧٣)، حيث جاءت الفقرة (٢٠) ونصها "أعتقد أن حصولي على ألعلامات المتدنية يعود لعدم اهتمامي بالعلامات" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤١)، بينما جاءت الفقرة (٦) ونصها "لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٣). وبلغ المتوسط الحسابي لمركز الضبط الداخلي ككل (٣,٤١).

ثانياً: مركز الضبط الخارجي

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مركز الضبط الخارجي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤٣	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك أنهما كانا مبسوطين.	٤,٦٥	.٧٨٠
٢	٣٠	أعتقد أن الطالب الذي ينجح يولد محظوظ.	٣,٨٧	١,٠٠٨
٣	٤٥	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهذا يعني أن السؤال سهلاً.	٣,٧٧	١,٠٨٥
٤	٤٧	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهذا يعني أن شرح المعلم كان جيداً.	٣,٧٥	.٩٩٦
٥	٤٩	تؤثر أجواء الصف ألسيئة على مستوى تحصيلي.	٣,٦٩	١,٢٨٤
٥	٥٠	أعتقد أن المعلم هو السبب في تدني تحصيلي.	٣,٦٩	١,٠٨٨
٧	٤٤	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهذا يعني أن حظك عاثر.	٣,٦٥	١,٢٤٧
٨	٢٦	علاماتي ألمتدنية محكومة بعلاقتي مع ألمعلمين.	٣,٦٠	١,٠٨٠
٩	٣١	إن حصولي على علامة جيدة يعتمد على الحظ.	٣,٥٦	١,١٨٨
١٠	٢٧	من الصعب التحكم بأفعالي.	٣,٤٤	.٩٩٧
١١	٤٠	إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك أن الامتحان كان سهلاً.	٣,٤٠	١,٠٧٠
١٢	٤٢	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهذا يعني أن القصة غير مثيرة.	٣,٣٩	١,٠٨٨
١٣	٣٢	عليّ تحمل الأعباء الشاقة لأن هذا قدري.	٣,٣٥	١,١٥٧
١٤	٤١	أعتقد أن بعض الدروس صعبة لأن المعلم لم يشرح الدرس جيداً.	٣,٣٣	١,١٤٥
١٥	٣٦	كل الأخطاء التي أرتكبها سببها الآخرون.	٣,٣١	١,٠٢٣
١٦	٣٤	أعتقد أن ألمشكلات يمكن أن تحل لوحدها إذا تُركت دون اهتمام.	٣,٢٧	١,٠٨٨

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	٣٩	عندما لا يحبني الآخرون فإن محاولاتي لتغيير ذلك ألوضع ليست ذات فائدة.	٣,٢٧	.٩٠٨
١٦	٤٨	إذا قال معلمك/ معلمتك إجابتك لم تكن جيدة، فهذا يعني أن المعلم يظلمني.	٣,٢٧	.٩٦٩
١٩	٢٨	أعتقد أن كل حياتي محكومة بالصدفة.	٣,٢٥	.٩٢٦
٢٠	٣٨	أعتقد في معظم الأحيان أن المحاولات الجادة لن تغيّر وضعي ألمدرسي.	٣,٢٤	١,٢٨٢
٢١	٣٣	أعتقد أن الأشياء السيئة في حياتي سببها حظي السيئ.	٣,٢٣	١,٠٠٣
٢٢	٣٥	الخرزة الزرقاء تجلب لي الحظ.	٣,١٩	١,١٩٣
٢٣	٤٦	عندما أحصل على علامة متدنية، فهذا يعني أن المدرس يكرهني.	٢,٩٩	١,٠٦٦
٢٤	٣٧	أعتقد أن أفضل طريقة لحل المشكلات هو عدم ألتفكير بها.	٢,٩٧	١,٠٣٣
٢٥	٢٩	برأيي إن ما يحدث في حياتي نتيجة عدم فهم الآخرين لي.	٢,٨٧	.٩٨٨
		مركز الضبط الخارجي	٣,٤٤	.٦١٩

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (٤,٦٥-٢,٨٧)، حيث جاءت الفقرة (٤٣) ونصها "إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك أنهما كانا مبسوطين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٥)، بينما جاءت الفقرة (٢٩) ونصها "برأيي إن ما يحدث في حياتي نتيجة عدم فهم الآخرين لي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٧). وبلغ المتوسط الحسابي لمركز الضبط الخارجي ككل (٣,٤٤).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: والذي ينص على " ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا، والجدول أدناه يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٦	أنا مثقل بالأوجاع.	٢,٥١	.٨٩١	متوسطة
٢	١٦	أحب عائلتي.	٢,٣٥	.٩٧٩	متوسطة
٢	٢٧	أنا شخص فاشل.	٢,٣٥	.٩٩٣	متوسطة
٢	٣٦	أستسلم بسهولة.	٢,٣٥	١,١٣٦	متوسطة
٥	٧	أنا شخص هادئ.	٢,٣٣	.٩٤٩	منخفضة
٦	١٤	أشارك أصدقائي.	٢,٣١	١,١٩٧	منخفضة
٦	١٥	أنا شخص قوي.	٢,٣١	١,١٧٤	منخفضة
٦	٢٥	أجتهد لأحقق النجاح.	٢,٣١	١,١٥٢	منخفضة
٩	٣٨	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.	٢,٢٩	١,١٣٦	منخفضة
١٠	١٨	أمتلك جسماً سليماً.	٢,٢٨	١,٠٤٧	منخفضة
١١	١٧	أنا شخص جذاب.	٢,٢٧	١,١٠٨	منخفضة
١٢	١١	أنا متقلب المزاج.	٢,٢٥	١,١٨٧	منخفضة
١٣	١٩	أنا محبوب من عائلتي.	٢,٢٤	١,٠٨٤	منخفضة
١٤	٣٠	معظم المدرسين يفهمونني.	٢,٢٣	١,٢١٤	منخفضة
١٥	٣٤	أنا شخص مهم في أسرتي.	٢,٢١	١,١١٩	منخفضة
١٦	١٣	أعترف بأخطائي.	٢,٢٠	١,٠١٩	منخفضة
١٧	١٢	أعتمد على نفسي في أمور حياتي اليومية.	٢,١٩	.٩٩٦	منخفضة
١٨	٢	أشعر بالرضا عن نفسي.	٢,١٦	١.٠٤٠	منخفضة
١٨	٢٦	أضيق بالمدرسة ذرعاً.	٢,١٦	١,١٩٧	منخفضة
١٨	٣٢	المعلمون يتوقعون مني الكثير.	٢,١٦	١,٠٠٩	منخفضة
٢١	٢٤	أساعد الآخرين.	٢,١٥	١,١٣٨	منخفضة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
٢٢	٢٢	أشعر بأهميتي بين الآخرين.	٢,١٣	١,١٣١	منخفضة
٢٣	٣٣	والداي فخوران بي.	٢,١٢	١,١٠٢	منخفضة
٢٤	٣١	أنا فخور بتحصيلي الدراسي.	٢,٠٩	١,١١٧	منخفضة
٢٥	٥	أعتبر نفسي شخصاً عاطفياً.	٢,٠٨	١,٠٨٨	منخفضة
٢٥	٢١	أعاني من مشكلات دراسية.	٢,٠٨	١,٠٦٠	منخفضة
٢٧	٢٠	يفرح الآخرون بوجودي معهم.	٢,٠٤	١,٠١٩	منخفضة
٢٧	٢٨	أنا شخص غير مفيد.	٢,٠٤	١,٠٠٢	منخفضة
٢٧	٣٧	يتبع الآخرون أفكاري.	٢,٠٤	١,٠١٩	منخفضة
٣٠	١	أنا شخص جيد.	١,٩٦	١,٠٦٥	منخفضة
٣٠	٢٣	أتنافس مع الآخرين.	١,٩٦	١,١٠٨	منخفضة
٣٢	١٠	أنا عصبي.	١,٩٢	١,٠٣٧	منخفضة
٣٣	٣	تنقصني الثقة بالنفس.	١,٩١	.٩٨٩	منخفضة
٣٣	٢٩	أقيم إنجازي بصورة عالية.	١,٩١	١,٠٢٩	منخفضة
٣٥	٩	لدي قدرة على ضبط النفس.	١,٨٧	١,٠١٢	منخفضة
٣٦	٨	أنا شخص مرح.	١,٨٥	١,١٢٣	منخفضة
٣٧	٣٥	يتمنى الآخرون أن يكوني مثلي.	١,٨٣	.٩٧٨	منخفضة
٣٩	٤	أنا شخص محظوظ	١,٨١	.٩٩٦	منخفضة
		تقدير الذات ككل	٢,١٤	.٧٩٩	منخفض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (١,٨١-٢,٥١)، حيث جاءت الفقرة (٦) ونصها "أنا مثقل بالأوجاع" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٥١) وبمستوى تقدير متوسط، بينما جاءت الفقرة (٤) ونصها "أنا شخص محظوظ" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٨١) وبمستوى تقدير منخفض. وبلغ المتوسط الحسابي لتقدير الذات ككل (٢,١٤) وبمستوى تقدير منخفض.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: والذي ينص على "هل توجد علاقة ارتباطيه بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين مستوى مركز الضبط ومستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا، والجدول (٩) يوضح ذلك.

الجدول (٩)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين مستوى مركز الضبط ومستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا

مركز الضبط	تقدير الذات		
	العدد	معامل الارتباط ر	الدلالة الإحصائية
مركز الضبط الداخلي	٧٥	.٢٤٤*	.٠٣٥
مركز الضبط الخارجي	٧٥	.٣١٩-**	.٠٠٥

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٩) ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين مركز الضبط الداخلي ومستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا. أي أنه كلما اتجه مركز الضبط نحو الداخل ارتفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وجود علاقة ارتباطيه سلبية دالة إحصائياً بين مركز الضبط الخارجي ومستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا. أي أنه كلما اتجه مركز الضبط نحو الخارج كلما انخفض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة.
- وجود علاقة ارتباطيه بين عكسية دالة إحصائياً بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا. أي أنه كلما اتجه مركز الضبط نحو الداخل ارتفع مستوى تقدير الذات لدى الطلبة، في حين كلما اتجه مركز الضبط نحو الخارج انخفض مستوى تقدير الذات لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراســـة الحالية التعرف على علاقة مركز الضـــبط بتقدير الذات لدى طلبة صـــعوبات التعلم في قضاء عكا، وفيما يلي مناقشةً النتائج، ثم عرض التوصيات التي انبثقت عنها.

أ. مناقشة النتائج

مناقشـــة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: "كيف يتوزع طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا حسب مركز الضبط لديهم (داخلي/ خارجي)؟".

أظهرت النتائج أن مركز الضـــبط الداخلي حصل على تكرار بلغ (٢٦) وبنسبة مئوية بلغت (٣٤,٧)، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١). وتشير هذه النتيجة إلى أن (٢٦) طالباً وطالبة من طلبة صعوبات التعلم يظهرون ميلاً إلى مركز الضبط الداخلي.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يحظى به طلبة صـــعوبات التعلم على الصـــعيد العالمي بشـــكل عام، والمجتمع الفلســـطيني بشكل خاص، من رعاية واهتمام من قبل القائمين على العملية التعليمة، من خلال توفير غرف المصـــادر تتوفر بها جميع الوســـائل التعليمية، وتوفير معلمين مؤهلين ومختصـــين في تدريس هذه الفئة من الطلبة، هذا بالإضافة إلى ما يتم تقديمه للطلبة من برامج تربوية، وتدريب، الأمر الذي من شأنه أن يزيد من دافعيتهم ويزيد من إحســـاسهم بالمسؤولية عن أدائهم وتحصيلهم، كما يمكن أن يكون قد أزال بعض التشوهات في مدركاتهم ومعتقداتهم حول ما يمتلكونه من قدرات وإمكانات كالاعتقاد بأن الحظ والصدفة، أو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أن مزاج المعلم هو المسـؤول عن أدائهم ونجاحهم، وليس مقدار الجهد الذي يبذلوه، ويجعل منهم يعزون ما يحققونه من نجاح أو فشل إلى عوامل داخلية كالقدرة، ومقدار الجهد المبذول.

وهذا ما أكده وودكوك وفيال (Woodcock & Vialle, ٢٠١٠) حيث أشـار إلى أن مركز الضـبط يمثل مدركات مكتسبة ومتعلمة، وإنه يمكن تغييرها عن طريق التدريب، لذلك فإن إخضـاع الطلبة ذوي صـعوبات التعلم للعديد من البرامج التدريبية يساعدهم على إظهار مسـتويات مرتفعة من المثابرة، ويزيد من نسبة عزوهم لفشلهم أو نجاحهم إلى عوامل داخلية، وإلى مقدار ما يبذلوه من جهد وليس إلى الحظ والصدفة.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى شـدة صعوبة التعلم التي يعاني منها الطلبة، فالميل إلى وجهة الضبط يمكن تحديده بناءاً على شدة الصعوبات التي يعاني منها الطلبة، فكلما كانت شـدة الصـعوبات التي يعاني منها الطلبة بدرجة قليله كلما كانوا أقرب إلى وجهة الضـبط الداخلية، في حين كلما كانت صـعوبات التعلم أكثر شدة كلما كان ميل الطلبة أقرب إلى وجهة الضبط الخارجية.

وهذا يمكن الاسـتدلال عليه من خلال ما توصـلت له دراسة القمش (٢٠٠٦) والتي أظهرت أن الطلبة ذوي صعوبات القراءة الشديدة يميلون إلى التحكم الخارجي أكثر من الطلبة ذوي صـعوبات القراءة البسـيطة، وهذه النتيجة تعني أن الميل إلى مركز التحكم سواء أكان داخلياً أم خارجياً يعتمد على حدة الصعوبات التي يعاني منها الطلبة، فالميل إلى التحكم الداخلي يزداد كلما قلت حدة الصعوبة ويقل كلما زادت حدة هذه الصعوبة.

وفيما يتعلق بترتيب فقرات مركز الضبط الداخلي، فقد حصلت الفقرة (٢٠) ونصها "أعتقد أن حصولي على ألعلامات المتدنية يعود لعدم اهتمامي بالعلامات" على المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٤١) وبمستوى تقدير مرتفع، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الطلبة الذين يظهرون ميلاً لمركز الضـــبط الداخلي غالباً ما يرجعون أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى ما يبذله من جهد ومثابرة ورغبه واهتمام، فإذا كان حصوله على العلامات تقع في دائرة اهتمامه فإنه يبذل الجهد من أجل الحصول عليها، في حين إذا كانت خارج نطاق اهتمامه فإنه لا يبذل أي مجهود من أجل الحصـــول عليها. وبالنســـبة للدراسات السابقة في هذا المجال فلا يوجد دراسات اتفقت او اختلفت مع هذه الفقرات.

تلاها الفقرة (١) ونصها أومن أن كل طالب قادر على تحقيق أهدافه بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٦)، ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى ما يتمتع به الطلبة ذوي مركز الضـــبط الداخلي من اعتقاد بأنهم يمتلكون القدرة والإمكانية اللازمة لتحقيق أهدافهم، تلاها الفقرة (٣) ونصها "لدي الحرية المطلقة لاختيار أصدقائي بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٧) ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الفرد ذوي الضـــبط الداخلي يعتقد أنه هو المســـؤول عن سلوكاته وتصرفاته، فهو من يحدد سلوكه وما يرغب القيام به، سواء على صعيد حياته الأكاديمية أو الاجتماعية، لذلك نجده يعتقد بأنه يمتلك الحرية في اختيار أصدقائه.

أما فيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على أقل تقدير من قبل الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي، فقد حصـــلت الفقرة (١٠) ونصها " مهما كانت المشكلات التي تواجهني فإنني أسعى إلى حلها" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوســـط حسابي بلغ (٢,٨٤)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن طلبة صـــعوبات التعلم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم لا يتمتعون بالكفاءة التي تمكنهم من استخدام القدرة العامة، والمهارات الأكاديمية الخاصة، التي تمكنهم من حل ما يواجههم من مشكلات من شأنه أن يفسر حصول هذه الفقرة على التقدير المنخفض من قبل الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما الفقرة (٦) ونصـــها " لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي" فقد حصـــلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٣). ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن يظهرون ميلاً لوجهة الضـــبط الداخلية إلا أنهم لا يتمتعون بمســـتويات مرتفعة من القدرة للسيطرة على انفعالاتهم والتحكم بها.

اختلفت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Harshbarger, ١٩٩٨)، ودراسة (Rogers & Saklofske, ٢٠٠١)، ودراسة (Greenberger & Denti, ٢٠٠٠)، ودراسة (Mamlin & et.al, ٢٠٠١)، ودراسة القمش (٢٠٠٦)، ودراسة (Estrada & et.al, ٢٠٠٦)، ودراسة (Goodman & et.al, ٢٠٠٧)، ودراسة (Hall & Webster, ٢٠٠٨)، ودراسة (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨)، ودراسة (Woolfson & Brady, ٢٠٠٩)، ودراسة (Shogren & et.al, ٢٠١٠)، ودراسة (Bendell & et.al, ٢٠١٢)، ودراسة (Rogers & Saklofske, ٢٠١٣)، ودراسة (Lewis & Lawrence-Patterson, ٢٠١٤)، حيث كانت نتائج هذه الدراسات تشير إلى أن مركز الضبط الأكثر شيوعاً لدى طلبة صعوبات التعلم هو مركز الضبط الخارجي.

وأظهرت النتائج حصـــول مركز الضبط الخارجي على تكرار أعلى، حيث بلغ (٤٩) وبنسبة مئوية بلغت (٦٥,٣).

ويعزو البـــاحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم غالباً ما يعزون نجاحهم أو فشـــلهم إلى ظروف وأسباب خارجة عن سيطرتهم وإرادتهم، ولذلك فإنهم يشعرون بأن الفشـــل لا يمكن تغييره، ونتيجة لتكرار تجربة الفشـــل فإنهم يفقدون الثقة بأنفســـهم وفي قدراتهم ويرجعون سبب فشلهم إلى قدراتهم الشخصية، وعندما يحققون شيء من النجاح فإنهم يعزون هذا النجاح إلى الحض أو الصدفة دون الأخذ بعين الاعتبار لقدراتهم الشخصية ا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يدفعهم إلى عدم بذل الجهد لتحقيق المزيد من النجاح وبالتالي تستمر تجربة الفشل مرة أخرى، فالشعور يكمن بداخل الطلبة ذوي صعوبات التعلم والنجاح يمكن تحقيقه بفعل عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها.

وفي هذا السياق يرى وولفسون وبرادي (Woolfson & Brady, ٢٠٠٩) أن طلبة صعوبات التعلم يرجعون أسباب الأحداث التي تؤثر على حياتهم إلى عوامل خارجية كالحظ والصدفة، وأن هذه العوامل تعتبر غير قابلة للسيطرة من قبلهم، وهذا ما يفسر سبب ضعف أدائهم الأكاديمي، وانخفاض مستوى تحصيلهم، لذلك لا نجدهم يبذلون جهداً في متابعة والقيام بواجباتهم الدراسية، ولا يستغلون ما يمتلكونه من خصائص وصفات شخصية.

هذا بالإضافة إلى أنهم يعزون نجاحهم وفشلهم بدرجة أقل إلى العوامل الشخصية والداخلية، فهم يميلون إلى عزو نجاحهم أو فشلهم إلى سهولة المهمة أو صعوبتها، وإلى عوامل خارجية (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨). هذا بالإضافة إلى شعورهم بأن يواجهونه من مهمات تفوق ما يمتلكونه من قدرات، وبالتالي يزداد شعورهم بالعجز وعدم الثقة بالنفس، حيث يعتقدون أن ما يقومون به من جهود لها أثر قليل على ما يحققونه من نتائج، فنجاحهم يرتبط بعوامل خارجه عن سيطرتهم كالحظ والصدفة أو صعوبة المهمة (Hall & Webster, ٢٠٠٨).

وفيما يتعلق بترتيب فقرات مركز الضبط الداخلي، فقد حصلت الفقرة (٤٣) ونصها " إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك أنهما كانا مبسوطين" على المرتبة الأولى وبأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٦٥)، تلاها الفقرة (٣٠) ونصها "أعتقد أن الطالب الذي ينجح يولد محظوظ" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٧)، ثم الفقرة (٤٥) ونصها "إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهذا يعني أن السؤال سهلاً" بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٧) وجميع هذه الفقرات جاءت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ضـــمن المســـتوى المرتفع. ويعزو الباحث حصـــول هذه الفقرات على أعلى تقدير، إلى كون الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم غالباً ما يعزون نجاحهم أو فشلهم في حياتهم الأكاديمية، أو في حياتهم بشكل عام إلى الحظ والصدفة، وليس لمقدار ما يبذله من جهد أو ما يمتلكوه من قدرات شخصية أو معرفية.

وفيما يتعلق بترتيب الفقرات التي حصـــلت على أقل تقدير، فقد حصلت الفقرة (٣٧) ونصـــها " أعتقد أن أفضـــل طريقة لحل المشـــكلات هو عدم التفكير بها" حيث حصلت على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٧) وبمستوى تقدير متوسط، ويمكن إرجاع ذلك إلى كون الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم يظهرون ميلاً لمركز الضبط الخارجي الأمر الذي من شأنه أن يجعلهم يعتقدون بأنه لا جدوى من المحاولة لتغيير مسار الأحداث أو ما يواجههم من مشكلات لأنها مقدرة مسبقاً ولا يمكن تغييرها.

أما الفقرة (٢٩) ونصـــها " برأيي إن ما يحدث في حياتي نتيجة عدم فهم الآخرين لي" فقد حصـــلت المرتبة الأخيرة بمتوســـط حسابي بلغ (٢,٨٧) وبمستوى تقدير متوسط، ويفسر الباحث حصول هذه الفقرة على أقل تقدير إلى أن الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي يعزون ما يحدث لهم إلى عوامل خارجة عن نطاق ســـيطرتهم، وأن الآخرين هم المســـئولين عن ما يحدث معهم معهم، وهم من يملكون الســـيطرة على الأحداث، وإنهم يشعرون بالعجز واليأس وضعف المسؤولية الشخصية عن نتائج أفعالهم أو مع ما يحدث لهم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل ودراسة (Harshbarger, ١٩٩٨)، ودراسة (Rogers & Saklofske, ٢٠٠١)، ودراسة (Greenberger & Denti, ٢٠٠٠)، ودراسة (Mamlin & et.al, ٢٠٠١)، ودراسة القمش (٢٠٠٦)، ودراسة (Estrada & et.al, ٢٠٠٦)، ودراسة (Goodman & et.al, ٢٠٠٧)، ودراسة (Hall & Webster, ٢٠٠٨)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ودراسة (Banks & Woolfson, ٢٠٠٨)، ودراسة (Woolfson & Brady, ٢٠٠٩)، ودراسة (Shogren & et.al, ٢٠١٠)، ودراسة (Bendell & et.al, ٢٠١٢)، ودراسة (Rogers & Saklofske, ٢٠١٣)، ودراسة (Lewis & Lawrence-Patterson, ٢٠١٤)، حيث كانت نتائج هذه الدراسات تشير إلى أن مركز الضبط الأكثر شيوعاً لدى طلبة صعوبات التعلم هو مركز الضبط الخارجي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: " ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا؟".

أظهرت النتائج أن المتوســط الحسابي لمستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا بلغ (٢,١٤) وبمستوى تقدير منخفض.

ويفسر الباحث هذه النتيجة انطلاقاً من مستوى التحصيل المنخفض لطلبة صعوبات التعلم، فالفشل في الجانب الأكاديمي يؤثر سلباً في تقدير الذات لديهم، ويؤثر أيضاً في توافقهم وتكيفهم المدرسي، الأمر الذي من شأنه أن ينعكس سلباً على تقدير الذات لديهم، كما يتأثر تقدير الذات بالخبرات السلبية الأخرى التي يمر بها طلبة صعوبات التعلم في المدرسة كعدم تقبل زملائهم لهم من خلال ما يظهروه لهم من نظرة سلبية وتجنب التعامل معهم نتيجة المستوى الأكاديمي المنخفض لديهم، هذا بالإضافة إلى أن طلبة صعوبات التعلم كثيراً ما يتعرضون للنقد اللاذع من الأسرة والمجتمع ككل الذين عادة ما يحكمون عليهم من خلال تحصيلهم الدراسي، إذ كثيراً ما يوسمون بألقاب سيئة، كل هذه الأمور من شأنها أن تؤثر على تقدير الذات لديهم، وتساهم في جعله منخفضاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهذا ما أكده شأني وآخرون (Shany, et al, ٢٠١٣) حيث أشاروا إلى أن ما يعاني منه الطلبة ذوي صعوبات التعلم من عدم الشعور بالأمان، وما يتبنوه من نظرة سلبية عن أنفسهم، وعن قدراتهم في التعامل مع محيطهم الاجتماعي، ومع ما يمرون به خلال مراحل حياتهم المختلفة من خبرات أكاديمية غير ناجحة، وعدم القدرة على التفاعل الاجتماعي السليم مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة معهم، وانخفاض مستوى التحصل الأكاديمي لديهم مقارنته بالطلبة العاديين، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض تقدير هؤلاء الطلبة لذواتهم، وانخفاض احترامهم لها.

هذا بالإضافة إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يستندون في تقديرهم لذواتهم استناداً لما حققوه من إنجازات في فترات سابقة، فكلما كانت هذه الانجازات ناجحة اتجه تقديرهم لذواتهم نحو الإيجابية، وكلما كانت هذه الإنجازات تتجه نحو الفشل فإن تقديرهم لذواتهم سيميل إلى السلبية والانخفاض (Nunez, et al, ٢٠١١).

كما يستند الباحث في تفسيره لهذا المستوى المنخفض من تقدير الذات إلى ما توصل إليه كل من مارتينيز وسيمرد وكليكمان (Martinez & Semrud-Clikeman, ٢٠٠٤) في أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يظهرون مستويات تقدير ذات منخفضة، بسبب ما ما مروا به من خبرات فشل ورسوب متكرر جراء ما يعانوه من صعوبات تعلم.

فالطلبة ذوي صعوبات التعلم ينظرون إلى أنفسهم بأنهم لا يمتلكون القدرات والكفاءة، التي تمكنهم من النجاح والتفوق الأكاديمي، أضف إلى ذلك عدم أمتلاكهم لمستويات مرتفعه من الطموح لتحقيق مستويات مرتفعه من النجاح الأكاديمي، وهذا من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض مستوى تقديرهم لذواتهم (Gans, et al, ٢٠٠٣).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفيمـــا يتعلق بـــأداء الطلبة على فقرات مقياس تقدير الذات، يلاحظ أن الفقرة التي حصلت على أعلى متوسط حسابي هي الفقرة (٦) ونصها "أنا متقل بالأوجاع" إذ بلغ متوسطها الحســـابي (٢,٥١) وبمســـتوى تقدير متوســـط، ويمكن إرجاع حصول هذه الفقرة على أعلى متوسط حسابي إلى إنّ صعوبات التعلم التي يعاني منها الطلبة، تستنفذ جزءاً كبيراً من طاقاتهم العقلية والانفعالية والاجتماعية، وتؤثر في شخصياتهم، وتؤدي بهم إلى حالة من سوء التوافق، وتجعل منهم عرضـــة لظهور العديد من الاضـــطرابات الســـلوكية والاجتماعية والانفعالية كالشـــعور بالحزن، والإحباط، والألم والأوجاع، لا يوجد دراســـات اتفقت او اختلفت مع هذه الفقرات.

تلاها الفقرة (١٦) ونصـــها " أحب عائلتي" بمتوســـط حسابي بلغ (٢,٣٥) وبمستوى تقدير متوســـط وأقرب ما يكون إلى المســـتوى المنخفض، ويعزوا الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلبة ذوي صـــعوبات التعلم يميلون إلى إظهار مشـــاعر الود والحب لأسرهم، وذلك بسبب حاجتهم للدعم الأســـري من قبل أفراد أسرهم حتى يتحسن مفهوم الذات لديهم ويرتفع مستوى تقديرهم لذواتهم.

كما حصـــلت الفقرة (٢٧) ونصها " أنا شخص فاشل" على نفس التقدير الذي حصلت عليه ألفقرة (١٦) وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٥) ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يتعرض له طلبة صـــعوبات التعلم من نظرة سلبية مقبل المحيطين بهم، وما يعانون منه من إحباط جراء فشـــلهم المستمر في إنجاز المهمات ومواجهة الصعوبات التي تعترضهم، يجعل منهم ينظرون إلى أنفسهم كأشخاص فاشلين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يلاحظ أن الفقرة (٣٥) ونصـــها " يتمنى الآخرون أن يكوني مثلي" حصلت على المرتبة قبل الأخير وبمتوســـط حسابي بلغ (١,٨٣)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى الخبرات السلبية التي يمر بها الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدرسة أو الأسرة أو المحيط الاجتماعي المتمثلة بعدم القبول والرفض الاجتماعي من قبل الآخرين تجعل منهم يشـــعرون بأنه لا يوجد من يرغب بأن يكون مثلهم، وهذا ما يفسر حصول هذه الفقرة على هذا التقدير المنخفض من قبل الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

في حين حصلت الفقرة (٤) ونصها "أنا شخص محظوظ" على المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١.٨١) وبمستوى تقدير منخفض. ويمكن إرجاع حصول هذه الفقرة على أقل متوسط حسابي إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يظهرون تقديراً سالباً عن ذاتهم، وأنهم لا يشعرون برضا عن ما يحققونه أو ينجزوه من أهداف على الصعيد الشخصي أو الأكاديمي أو الاجتماعي، الأمر الذي من شأنه أن يجعلهم يشعروا بأنهم لا يمتلكون الحظ لتحقيق أهدافهم وطموحاتهم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Stanley & et.al, ١٩٩٧)، ودراسة (Harshbarger, ١٩٩٨)، ودراسة (Abraham & et.al, ٢٠٠٢)، ودراسة (Sideridis, ٢٠٠٧)، ودراسة القمش (٢٠٠٦)، ودراسة (Ntshanga & et.al, ٢٠٠٨)، ودراسة (LaBarbera, ٢٠٠٨)، ودراسة (Peleg, ٢٠٠٩)، ودراسة (Nunez & et.al, ٢٠١١)، ودراسة (Alesi & et.al, ٢٠١٢)، ودراسة (Shany, ٢٠١٣)، ودراسة (Goleniowska, ٢٠١٤) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم كان منخفضاً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

واختلفت مع نتائج دراســة (Adam, ٢٠٠٥) التي أظهرت أن مستوى تقدير الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم كان متوسطاً.

مناقشــة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: "هل توجد علاقة ارتباطيه بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا؟".

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيه بين عكســية دالة إحصــائياً بين مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صــعوبات التعلم في قضــاء عكا، ووجود علاقة ارتباطية سلبية دالة إحصائياً بين مركز الضبط الخارجي وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا، ووجود علاقة ارتباطية ســلبية دالة إحصــائياً بين مركز الضبط الخارجي وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا.

وتدل هذه النتيجة على أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يميلون إلى مركز الضبط الداخلي يكون تقديرهم لذواتهم مرتفع، وأن الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي يميلون إلى مركز الضبط الخارجي يكون تقديرهم لذواتهم منخفض.

وما يؤكد هذه النتيجة ما أشــار إليه جولفيرن (Gulveren, ٢٠٠٨) حيث أشار إلى أن الأفراد ذوي الضــبط الداخلي يتميزوا بأنهم أقل شــعوراً بالقلق والإحباط، وأكثر هدوءاً، وأكثر تكيفاً، وأكثر ثقة بأنفســهم، وتقديرهم لذاتهم مرتفع، في حين أن الأفراد ذوي الضــبط الخارجي يظهرون مســتويات مرتفعة من الشــعور بالقلق والإحباط، وأنهم أقل هدوءاً، وأقل تكيفاً، وأقل ثقة بأنفسهم، وأقل تقديراً لذاتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذا السياق يشير ستيبك (Stipek, ١٩٩٨) إلى أهمية مركز الضبط في تقدير الفرد لذاته، فالنتائج التي تعزى لأسباب داخلية كالقدرة أومقدار الجهد الذي يبذله الفرد تؤدي إلى تعزيز مفهوم الذات وتقديرها من قبل الفرد، بينما لا يؤدي العزو الخارجي لنتائج ما يقوم به الفرد من سلوك كالحظ والمساعدة من قبل الآخرين إلى تقدير الفرد لذاته.

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى ما يظهره الطلبة ذوي صعوبات التعلم من عجز متعلم يعبر عن اعتقادهم بأنهم عاجزون عن منع حدوث الأشياء السلبية في حياتهم، وأن مثل هذا الاعتقاد يتطور لدى هؤلاء الطلبة بعد مرورهم بالعديد من خبرات الفشل المتكررة وعدم قدرتهم في التغلب على ما يواجههم من صعوبات، وبناءً على هذه الخبرات يصبح إحساسهم بالعجز معمماً لديهم، بمعنى أنهم يعزون فشلهم إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم وبالتالي فإنهم يظهرون مستويات متدنية من تقديرهم لذواتهم، كما يصبحون أكثر ميلاً لتجنب القيام بالأعمال التي تسمح قدراتهم الفعلية بتأديتها (الخطيب، ٢٠١٣).

وربما تعزى هذه النتيجة إلى مدى حدة صعوبات التعلم التي يعاني منها الطلبة، فكلما كانت صعوبات التعلم أكثر حدة كلما كان الطلبة أكثر ميلاً إلى مركز الضبط الخارجي وكان مستوى تقديرهم لذواتهم منخفض مقارنتاً بالطلبة الذي يعانون من صعوبات تعلم بسيطة ويكون أقرب إلى الطلبة العاديين (القمش، ٢٠٠٦).

هذا بالإضافة إلى ما يتعرض له طلبة صعوبات التعلم من نظرة سلبية من قبل المحيطين بهم، وما يعانون منه من إحباط جراء فشلهم المستمر في انجاز المهمات ومواجهة الصعوبات التي تعترضهم، الأمر الذي من شأنه أن يجعلهم يعزون سبب هذا الفشل إلى عوامل خارجة عن سيطرتهم وإرادتهم وإنه لا يمكنهم تغييرها أو تعديلها بفعل نظرتهم السلبية لما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يمتلكونه من قدرات شـــخصـــية، مما يجعلهم يتوقعون الفشل مرة أخرى، كل هذه الأمور من شأنها أن تقلل من مستوى ثقتهم بأنفسهم، وتقديرهم لذاتهم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Rogers & Saklofske, ٢٠٠١)التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً بين مركز الضبط وتقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم، ودراسة القمش (٢٠٠٦) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطيه عكسية دالة إحصائياً بين مركز التحكم وتقدير لدى كل من مجموعة الطلبة ذوي صعوبات القراءة والطلبة العاديين، ودراسة المشايخ (٢٠١٢) التي أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مركز الضبط والتقرير الذاتي لدى الطلبة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ب. التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي:

١. ضرورة إخضاع الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى برامج تدريبية من شأنها أن تحسن مستوى تقدير الذات لديهم، وتنمي مركز الضبط الداخلي لديهم.

٢. إجراء المزيد من الدراسات التي تركز على الجوانب المختلفة لشخصية الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وخاصة المتعلقة بتقدير الذات، ومركز الضبط ومدى تأثيرها في شخصياتهم.

٣. إجراء دراسة تبحث في العلاقة بين مركز الضبط وتقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات التي تؤثر في هذه العلاقة كالعمر، والجنس، وأساليب التنشئة الاجتماعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو جادو، صـــالح .(٢٠٠٢). **ســيكولوجية التنشــئة الاجتماعية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو زيد، إبراهيم (٢٠٠٠). **سيكولوجية الذات والتوافق**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أبو شـــعيرة، خالد وغباري، ثائر .(٢٠٠٩). **صـــعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق**، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

البطاينة، أســـامة .(٢٠٠٥). **صعوبات التعلم: النظرية والممارسة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البطاينة، أسامة والرشدان، مالك والسبايلة، عبيد والخطاطبة، عبد المجيد .(٢٠٠٧). **صعوبات التعلم النظرية والممارسة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البطاينة، أسامة وغوانمة مأمون.(٢٠٠٥). دراسة مقارنة بين مفهوم الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في محافظة اربد بالأردن، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ١(٢)، ١٢٣-١٣٤.

بطرس، بطرس .(٢٠٠٨). **صعوبات التعلم: الأكاديمية والنمائية**، الرياض: دار الزهراء.

بني عطا، زايد .(٢٠١٢). تطوير مقياس مركز الضـــبط وفق نموذج التقدير العام لموراكي (دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في محافظتي عجلون وجرش، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، ١٠(٢)، ٧٩-١٠٦.

جردات، عبـــد الكريم .(٢٠٠٦). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٢(٣)، ١٤٣-١٥٣.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجواده، فؤاد والقمش، مصـــطفى. (٢٠١٢). **البرامج التربوية والأســـاليب العلاجية لذوي الحاجات الخاصة.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

حســـين، علي وعبد اليمه، حسين.(٢٠١١). التوافق النفسي والاجتماعي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية جامعة كربلاء، **مجلة القادسية لعلوم التربية**

الخطيب، جمال .(٢٠١٣). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، عمان: مكتبة المتنبي.

الروســـان، فاروق .(٢٠٠٦). **أســـاليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، عمان: دار الفكر.

الروســـان، فاروق .(٢٠١٠). **ســـيكولوجية الأطفال غير العاديين**، عمان: دار الفكر للنشـــر والتوزيع.

زبيدة، أمزيان .(٢٠٠٧). **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج لخضر- باتنه، الجزائر.

زهران، حامد .(٢٠٠٣). **دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الزيات، فتحي .(٢٠٠٧). **صـــعوبات التعلم: الاســـتراتيجيات التدريسية والمداخل العلاجية**، القاهرة: دار النشر للجامعات.

ســـالم، محمد وعبداللهن الشحات ومجدي، محمد وعاشور، أحمد .(٢٠٠٣). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**، عمان: دار الفكر.

السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل .(٢٠٠١). **مدخل إلى صعوبات التعلم**، الرياض: دار الزهراء.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

السيد ،أحمد .(٢٠١٠). **صعوبات القراءة**، القاهرة: مكتبة الزهراء للنشر والتوزيع.

شـــافعي، صـــفية .(٢٠٠٩). **الذكاء الوجداني وعلاقته بمركز التحكم لدى عينة من طالبات المرحلة المتوســـطة من ذوات صـــعوبات التعلم والعاديات بمدينة مكة المكرمة**، رســـالة ماجســـتير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشـــريف، بندر .(٢٠٠٩). **كيف تنمي الدافعية عند ابنك**. القاهرة: إيترك للطباعة والنشـــر والتوزيع.

شعبان، عبد ربه .(٢٠١٠). **الخجل وعلاقته بتقدير الذات لدى المعاقين بصرياً**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشـــوارب، منار .(٢٠٠٥). **تقدير الذات وعلاقته بمستوى الإبصار والعمر والجنس والدعم الاجتماعي وفاعلية برنامج إرشادي لتطويره لدى الطلبة ذوي الإعاقات البصرية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الضيدان، الحميدي .(١٤٢٤ه). **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

طربية، حمد .(٢٠٠٩). **الاغتراب النفســـي وأثرة في مســـتوى الطموح ومركز الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية في الجليل الأســـفل**، رســـالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

طلافحة، مصـــعب .(٢٠١٠). **مســـتوى التفكير ما وراء المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية المدركة ومركز الضـبط لدى عينة من طلبة المرحلة الأســاسية العليا في ضوء بعض المتغيرات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عاشور، أحمد ومحمد، محمد والنجار، حسني .(٢٠١٥). **صعوبات التعلم النمائية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عائشة، بدوي ومفيدة، زكور .(٢٠٠٩). مركز الضبط وعلاقته بمهارات التعامل مع الضغوط، **مجلة العلوم الإنســـانية والاجتماعية**، عدد خاص للملتقى الدولي حول المعاناة في العمل ٤٠٩-٤٢٨.

عبد الدايم، عائشـــة.(٢٠١١). **الذاكرة العاملة ووجهة الضـــبط لدى الأطفال الموهوبين ذوي صـــعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، مصر.

الغامدي، صالح .(٢٠٠٩). **اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القطناني، علاء .(٢٠١١). **الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء نظرية محددات الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

القمش، مصـــطفى .(٢٠٠٦). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صـــعوبات القراءة والعـــاديين من تلاميـــذ المرحلـــة الابتدائية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٤(١)، ١٢-٥٧.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القمش، مصـــطفى والجوالده، فؤاد. (٢٠١٤). **التدخل المبكر للأطفال المعرضـــون للخطر**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

القمش، مصـــطفى، والجوالده، فؤاد .(٢٠١٢). **صـــعوبات التعلم، رؤية تطبيقية**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

محمد، عايدة .(٢٠١٠). **الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة**. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

المشـــايخ، أنس .(٢٠١٢). **مركز الضبط وعلاقته بالتقرير الذاتي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

ملحم، سامي .(٢٠١٠). **صعوبات التعلم**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوقفي، راضـــي .(٢٠١٥). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abraham, C., Gregory, N., Wolf, L & Pemberton, R .(٢٠٠٢). Self-esteem, Stigma and Community Participation Amongst People with Learning Difficulties Living in the Community. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, ١٢: ٤٣٠–٤٤٣.

Adam, E .(٢٠٠٥). The Relation Between Self-Esteem and Learning Disabilities inYoung Children in a Greek Primary School, **Insights on Learning Disabilities**, ٢(٢), ٥٩–٧٣.

Alesi, M., Rappo, G & Pepi, A .(٢٠١٢). Self-Esteem At School and Self-Handicapping in Childhood: Comparison of Groups with Learning Disabilities, **Psychological Reports: Disability & Trauma,** ١١١(٣), ٩٥٢-٩٦٢.

Alkhateeb, H. & Abushihab, E. (٢٠١٤). Self-esteem and Arab-American elementary students. **Psychological Reports: Mental & Physical Health**, ١١٥, ٨٠٥-٨٠٩.

Banks, M & Woolfson, L .(٢٠٠٨). Why do students think they fail? The relationship between attributions and academic self-perceptions, **British Journal of Special Education**, ٣٥(١), ٤٩-٥٦.

Bendell, D., Tollefson, N & Fine, M .(٢٠١٢). LD and Normal Adolescents' Causal Attributions of Success and Failure at Different Levels of Task Difficulty, **Learning Disability Quarterly**, ٦(١), ٣١-٣٩.

Bhares, E. (١٩٩٨). **Locus of Control**. New York : Wiley.

Connecticut State .(٢٠١٠). **Guidelines for Identifying Children with Learning Disabilities**. Department of Education.

Coopersmith, S .(١٩٩٨). A method for Determining types of Self –Esteem, **Journal of Abnormal and Social Psychology**, ٥٩(١), ٨٧-٩٤.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Cripe, B .(٢٠٠١). **Building Self-esteem**, Ohio State University Fact Sheet, State ٤-H Office.

Dyson, L .(٢٠٠٣). Children with learning disabilities within the family context: A comparison With siblings in global self – concept. academic Self perception, and social competence, **Learning Disabilities Research & Practice**, ١٨(١), ١-٩.

Edins, C. (٢٠٠٩). **Self-efficacy and self-esteem in gifted and non-gifted students in the elementary school system**. Ph.D Dissertation, Capella University.

Estrada, L., Dupoux, E & Wolman, C .(٢٠٠٦). The Relationship Between Locus of Control and Personal – Emotional Adjustment and Social Adjustment to College Life in Students with and Without Learning Disabilities, **College Student Journal**, ٤٠(١٠, ٤٣-٥٤.

Feldman, R .(٢٠٠٧). **Ghild Development**, New Jersy: Pearson Education.

Foster, E. (٢٠٠٩). **An examination of school attitude and self-esteem among African-American elementary school students**. Ph.D Dissertation, Howard University.

Gans, A.; Kenny, M. & Ghany, D. (٢٠٠٣). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. **Journal of learning Disabilities,** ٣٦ (٣), ٢٨٧-٢٩٤.

Goleniowska, H .(٢٠١٤). The importance of developing confidence and self-esteem in children with a learning disability, **Advances in Mental Health & Intellectual** Disabilities, ٨(٣), ١٨٨-١٩١.

Goodman, W., Leggett, J & Garrett, T .(٢٠٠٧). Locus of control in offenders and alleged offenders with learning disabilities, **British Journal of Learning Disabilities**, ٣٥, ١٩٢–١٩٧.

Greenberger, L & Denti, L .(٢٠٠٠). Locus of Control: Perceptions of Children with Learning Disabilities and Their Parents, Learning Disabilities**: A Multidisciplinary Journal**,١٠(١), ١٥-١٩.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Gulveren, H .(٢٠٠٨). **Investigation of Relations between Internal-External Locus of Control Trait Anger, Anger Expression Styles and Intelligence in ١١ Grade High School Students**, Unpublished Master's Thesis, Maltepe University, Social Sciences Institute, Istanbul.

Hall, C & Webster, R .(٢٠٠٨). Metacognitive and Affective Factors of College Students With and Without Learning Disabilities, **Journal of Postsecondary Education and Disability**, ٢١(١), ٣٢-٤١.

Harshbarger, J .(١٩٩٨). **An Examination of the Self-Esteem, Locus of Control, and Integrated Time Perspective of College Students with Learning Disabilities.** PhD dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of The Ohio State University, United States of America.

Hassan, S. & Khalid, R. (٢٠١٤). Academic locus of control of high and low achieving students. **Journal of Research & Reflections in Education**, ٨(١), ٢٢-٣٣.

Kokkinos, C. & Panayiotou, G. (٢٠٠٧). Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. **Social Psychology of Education,** ١٠, ٢٨١-٣٠١.

Kutanis, R., Mesci, M & Ovdur, E .(٢٠١١). The Effects of Locus of Control on Learning Performance: A Case of an Academic Organization, **Journal of Economic and Social Studies**, ١(٢), ١١٣-١٣٦.

LaBarbera, R .(٢٠٠٨). Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescents with Learning Disabilities at a Private School, **Learning Disabilities: A Contemporary Journal** ٦(١), ٣٣-٤٤.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Lerner. J, W. (٢٠٠٠). **Children with learning disabilities**. Boston: Houghton Mifuim .

Lewis, S & Lawrence-Patterson, E .(٢٠١٤). Locus of Control in Children with Learning Disabilities and Hyperactivity: A Subgroup Analysis, **Journal of Learning Disabilities**, ٢٢(٦), ٣٨١-٣٨٣.

Mamlin, N., Harris, K & Case, L .(٢٠٠١). A Methodological Analysis of Research on Locus of Control and Learning Disabilities: Rethinking a Common Assumption, **Journal of Special Education**, ٣٤(٤), ٢١٤-٢٢٥.

Martinez, R.S., & Semrud-Clikeman, M. (٢٠٠٤). Emotional adjustment of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. **Journal of learning Disabilities**, ٣٧ (٥), ٤١١-٤٢٠.

Mason, K .(٢٠١٠). Disability Studies Online Recourses for A growing Discipline, **College and Research Libraries News**, ٧١(٥), ٢٥٢-٢٦٠.

Murk, C .(١٩٩٩). **Self-esteem**, London: Springer Publishing company Inc.

Nowicki, E.A. (٢٠٠٣). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. **Learning Disability Quarterly,** ٢٦ (٣), ١٧١-١٨٩.

Nowicki, S., & Duke, M. P (١٩٧٤). A locus of control scale for college as well as noncollege adults. **Journal of Personality Assessment**. ٣٨. ١٣٦-١٣٧.

Ntshanga, S; Mdikana, A & Cronk, C .(٢٠٠٨). A Comparative Study of the Self-Esteem of Adolescent Boys with and without Learning Disabilities in an Inclusive School. **International Journal Of Special Education**, ٢٣ (٢), ٧٥-٨٥.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Nunez, J., Gonzalez-Pienda, J., Rodriguez, C., Valle, A., Gonzalez-Cabanach, R & Rosario, P .(٢٠١١). Multiple Goals Perspective in Adolescent Students With Learning Difficulties, **Learning Disability Quarterly**, ٣٤(٤) ٢٧٣-٢٨٦.

Peleg, Ora .(٢٠٠٩). Test Anxiety, Academic Achievement and Self-Esteem among Arab Adolescents with and Without Learning Disabilities, **Learning Disability Quarterly**, ٣٢(١), ١١-٢٠.

Pryor, J .(٢٠١١). Self –Esteem and Attitudes toward Gender Role: Contributing factors in Adolescents, **Australian Journal of Psychology**, ٤٦, ٤٨-٥٢.

Roddenberry, A .(٢٠٠٧). **Locus of Control and Self-Efficacy: Potential mediators of stress Illness and Utilization of health services in College students**, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in the Department of Psychology in the College of Sciences at the University of Central Florida Orlando, Florida.

Rogers, H & Saklofske, D .(٢٠٠١). Self-Concepts, Locus of Control and Performance Expectations of Learning Disabled Children, **Journal of Learning Disciplines**, ١٨(٥), ٢٧٣-٢٧٨.

Rogers, H & Saklofske, D.(٢٠١٣). Locus Control and Personality Functioning of Learning Disabled Children, **Journal of Clinical Psychology,** ٣٦(١), ١٣٧- ١٤١.

Rotter, J .(١٩٧٥). Some problems and misconceptions to the construct of internal versus external control of reinforcement, **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, ٤٣(١), ٥٦-٦٧.

Saricam, H., Yilmaz, E., Gulbahce, A., Gullbahce, O. & Cardak, M. (٢٠١٣). The investigation of relation between elementary school second grade studetns' self-esteem, different skills and assertiveness levels. **International Journal of Human Sciences,** ١٠(١), ٥٢٥-٥٤٢.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Schultz, D & Schultz, S. (٢٠٠٥). **Theories of personality** (٨ ed). Wadswoth: Thomson.

Serin, N., Servin, O & Sahin S .(٢٠١٠). Factors affecting the locus of control of the university students, Procedia Social and Behavioral Sciences, ٢, ٤٤٩-٤٥١.

Shany, M., Wiener, J., & Assido, M .(٢٠١٣). Friendship Predictors of Global Self-Worth and Domain-Specific Self-Concepts in University Students with and without Learning Disability, **Journal of Learning Disabilities**, ٤٦(٥), ٤٤٤-٤٥٢.

Shogren, K., Bovaird, J., Palmer, S & Wehmeyer, M .(٢٠١٠). Locus of Control Orientations in Students With Intellectual Disability, Learning Disabilities, and No Disabilities: A Latent Growth Curve Analysis, **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, ٣٥(٣), ٨٠-٩٢.

Sideridis, G .(٢٠٠٧). Why Are Students With LD Depressed? A Goal Orientation Model of Depression Vulnerability, **Journal of Learning Disabilities**, ٤٠(٦), ٥٢٦-٥٣٩.

Stanke, A .(٢٠٠٤). Religiosity, Locus of Control and Superstitious Belief, **Journal of Undergraduate Research**, ٨(٢), ١-٥.

Stanley, P., Dai, Y., & Nolan, R. (١٩٩٧). Differences in Depression and Self-Esteem Reported by Learning Disabled and Behavior Disordered Middle School Students, **Journal of Adolescence**, ٢٠(٢), ٢١٩-٢٢٢.

Stipek, D .(١٩٩٨). **Motivation to learn: From theory to practice**. Boston: Allyn & Bacon.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Tannir, A. & Al-Hroub, A. (٢٠١٣). Effects of character education on the self-esteem of intellectually able and less able elementary students in Kuwait. **International Journal of Special Education**, ٢٨(١), ٤٧-٦٠.

Trzesniewski, K & Robins, R .(٢٠٠٥). **Self- Esteem Development across the Life Span: Currant Directions in Psychological Sciences**, Boston: Houghton Mifflin.

Wang, Z. & Su, I. (٢٠١٣). Longitudinal factor structure of general self-concept and locus of control among high school students. **Journal of Psychoeducational Assessment**, ٣١(٦), ٥٥٤-٥٦٥.

Wodman, B., Durkin, K & Ramsed, G .(٢٠٠٨). Self- esteem, Shyness and Sociability in Adolescent with Specific Language impairenelt**, Journal of Speech Language, and Herring Research**, ٥١(٥), ٩٣٨-٩٥٢.

Woodcock, S. & Vialle, W. (٢٠١٠). Attributional beliefs of students with learning disabilities. **The International Journal of Learning**, ١٧ (٧), ١٧٧-١٩١.

Woolfson, L & Brady, K .(٢٠٠٩). An investigation of factors impacting on mainstream teachers' beliefs about teaching students with learning difficulties, **Educational Psychology**, ٢٩(٢), ٢٢١-٢٣٨.

Wu, S. & Elliott, R. (٢٠٠٨). A study of reward preference in Taiwanese gifted and nogifted students with differential locus of control. **Journal for the Education of the Gifted**, ٣٢(٢), ٢٣٠-٢٤٤.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

قائمة الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (١)

مقياس مركز الضبط بصورته الأولية

الفاضل الدكتور/ ـــة ..... المحترم/ ـــة

التخصص .....

مكان العمل .....

بعد التحية ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراســـة تهدف إلى التعرف على **علاقة مركز الضبط بتقدير الذات لدى طلبة صـــعوبات التعلم في قضاء عكا؛** للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم نفس تربوي (نمو وتعلم)، جامعة عمان العربية.

وتحقيقاً لبعض أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس **مركز الضبط (داخلي/ خارجي):** يتكون هذا المقياس من (٥٧) فقرة موزعة على بُعدين هما: مركز الضبط الداخلي، ومركز الضبط الخارجي.

وسيعتمد الباحث للحكم على تقديرات المستجيب على مقياس مركز الضبط تدرج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

ونظراً لخبرتكم لطويلة في تحكيم المقاييس في هذا المجال، أرجو التكرم بالاطلاع على المقياسين المذكرين، ووضع إشارة (x) في المكان الذي يعكس وجهة نظرك في مدى ملائمة الفقرات لكل بعد، وسلامة اللغة، ووضوح المعنى، ويمكنكم أيضا إبداء وجهة نظركم بالفقرات بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

الباحث

عمر كمال أعمر مصطفى

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

فقرات مقياس مركز الضبط

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
مركز الضبط الداخلي								
١.	أومن أن كل طالب قادر على تحقيق أهدافه المنطقية.							
٢.	أفضل الاعتماد على نفسي في معظم الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.							
٣.	لدي الحرية المطلقة لاختيار أصدقائي.							
٤.	أؤمن أن الطالب الذي يبذل جهداً في دراسته سوف ينجح.							
٥.	أعتقد أن الفرد هو الذي يحدد مسيرة حياته.							
٦.	أعتقد بأني قادر على التحكم بانفعالاتي.							
٧.	أعتقد أن مشكلاتي ناتجة عن الأخطاء التي ارتكبتها.							
٨.	أعتقد أن حياتي تتحدد بما أقوم به من أفعال.							
٩.	أنا غير مقتنع أن للحظ دوراً في حياتي.							
١٠.	مهما كانت المشكلات التي تواجهني فإنني أسعى إلى حلها.							
١١.	أعتقد أنه من الأفضل لي أن أكون ذكياً أكثر من أن أكون محظوظاً.							
١٢.	أعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأمور تحدث بشكل أفضل.							
١٣.	أعتقد أن الأحداث الجيدة تحدث نتيجة العمل الجاد.							
١٤.	أعتقد أن حب الناس أو كرههم لي يعتمد على ما أقوم به من سلوكات.							
١٥.	أعتقد في معظم الأوقات أنني قادر على تغيير ما قد يحصل غداً من خلال ما أفعله اليوم.							
١٦	أعتقد أن الطلبة قادرين على الحصول على ما يريدون إذا استمروا في المحاولة.							
١٧.	إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك هو لأنك درست جيداً.							
١٨.	إذا شعرت أن بعض الدروس صعبة فهل يكون ذلك لأنك لم تنتبه لشرح المعلم.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
.١٩	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهل سبب ذلك أن القصة لم تكن مثيرة.							
.٢٠	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك لأنك مجتهد فعلاً.							
.٢١	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهل سبب ذلك لأن صديقك ماهراً باللعبة.							
.٢٢	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهل كان ذلك لأنك بذلت جهداً في حل السؤال.							
.٢٣	عندما تحصل على علامة متدنية، فهل ذلك لأنك غير مهتماً بالعلامات.							
.٢٤	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهل ذلك لأنك بذلت جهداً في تذكرها.							
.٢٥	إذا قال معلمك إجابتك لم تكن جيدة، فهل ذلك لأن إجابتك في الحقيقة لم تكن جيدة.							
.٢٦	أعتقد أنني السبب في تدني تحصيلي.							
.٢٧	لدي القدرة على تغيير آراء الناس.							
.٢٨	أعتقد أنني السبب في الأخطاء التي أقع بها.							
.٢٩	أذهب إلى الامتحان وأنا واثق من قدراتي.							
.٣٠	تدني تحصيلي سببه تقصيري في دروسي.							
	مركز الضبط الخارجي							
.٣١	أعجز عن حل واجباتي المدرسية لأني غير واثق بنفسي.							
.٣٢	فشل الطالب في تحقيق نجاحه محكوم بعوامل وقوى خارجية.							
.٣٣	من الصعب التحكم بنفسي وبما أقوم به.							
.٣٤	أعتقد أن حياتي محكومة بالصدفة والأحداث العرضية.							
.٣٥	أعتقد أن ما يحدث في حياتي يقرره الآخرون.							
.٣٦	أعتقد أن غالبية الطلبة يولدون محظوظين.							
.٣٧	أعتقد أن حصولي على تقدير يرضيني يعتمد على الحظ.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
.٣٨	أعتقد في معظم الأحيان بضرورة تحمل الأعباء الشاقة لأنها مقدرة ومكتوبة.							
.٣٩	أعتقد أن الأشياء التعيسة في حياتي سببها سوء الحظ.							
.٤٠	أعتقد أن المشكلات يمكن أن تحل من تلقاء نفسها إذا تركت دون اهتمام.							
.٤٤	إذا وجدت خرزة زرقاء، فهل تعتقد أنها ستجلب لك الحظ.							
.٤٥	كل الأخطاء التي أرتكبها سببها الآخرون.							
.٤٦	أعتقد أن أفضل طريقة لحل المشكلات هو عدم التفكير بها.							
.٤٧	أعتقد في معظم الأحيان أن المحاولات الجادة لا تجدي نفعاً لأن الأمور لن تكون جيدة بكل الأحوال.							
.٤٨	هل تعتقد أنه عندما لا يحبك أحد، أنك لا تستطيع القيام بشيئ حيال ذلك.							
.٤٩	إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك هو أن الامتحان كان سهلاً.							
.٥٠	إذا شعرت أن بعض الدروس صعبة فهل يكون ذلك لأن المعلم لم يشرح الدرس جيداً.							
.٥١	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهل سبب ذلك أنك لم تكن مهتماً بالقصة.							
.٥٢	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك أنهما كانا مبسوطين.							
.٥٣	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهل سبب ذلك لأنك لم تلعب بمهارة كافية.							
.٥٤	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهل كان ذلك لأن السؤال سهلاً.							
.٥٥	عندما تحصل على علامة متدنية، فهل ذلك لأن ظروفك منعتك من الدراسة.							
.٥٦	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهل ذلك لأن شرح المعلم لها كان جيداً.							
.٥٧	إذا قال معلمك/ معلمتك إجابتك لم تكن جيدة، فهل ذلك لأن هذا ما يقوله المعلم دائماً.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٢)

فقرات مقياس مركز الضبط قبل التعديل وبعد التعديل

الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
	مركز الضبط الداخلي	
١.	أومن أن كل طالب قادر على تحقيق أهدافه المنطقية.	أومن أن كل طالب قادر على تحقيق أهدافه.
٢.	أفضل الاعتماد على نفسي في معظم الأمور رغم إمكانية الفشل فيها.	اعتمد على نفسي في معظم الأمور.
٣.	لدي الحرية المطلقة لاختيار أصدقائي.	لدي الحرية المطلقة لاختيار أصدقائي.
٤.	أؤمن أن الطالب الذي يبذل جهداَ في دراسته سوف ينجح.	أؤمن أن الطالب الذي يبذل جهداَ في دراسته سوف ينجح.
٥.	أعتقد أن الفرد هو الذي يحدد مسيرة حياته.	أعتقد أن الفرد هو الذي يحدد مسيرة حياته.
٦.	أعتقد بأني قادر على التحكم بانفعالاتي.	لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي.
٧.	أعتقد أن مشكلاتي ناتجة عن الأخطاء التي ارتكبتها.	أعتقد أن مشكلاتي ناتجة عن الأخطاء التي ارتكبتها.
٨.	أعتقد أن حياتي تتحدد بما أقوم به من أفعال.	أعتقد أن مستقبلي الدراسي يتحدد بما أقوم به من أفعال.
٩.	أنا غير مقتنع أن للحظ دوراَ في حياتي.	أنا غير مقتنع أن للحظ دوراَ في حياتي.
١٠.	مهما كانت المشكلات التي تواجهني فإنني أسعى إلى حلها.	مهما كانت المشكلات التي تواجهني فإنني أسعى إلى حلها.
١١.	أعتقد أنه من الأفضل لي أن أكون ذكياً أكثر من أن أكون محظوظاً.	أفضل لي أن أكون ذكياً أكثر من أن أكون محظوظاً.
١٢.	أعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأمور تحدث بشكل أفضل.	أعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأمور تحدث بشكل أفضل.
١٣.	أعتقد أن الأحداث الجيدة تحدث نتيجة العمل الجاد.	برأيي أن الأحداث الجيدة تحدث نتيجة العمل الجاد.
١٤.	أعتقد أن حب الناس أو كرههم لي يعتمد على ما أقوم به من سلوكات.	برأيي أن حب الناس أو كرههم لي يعتمد على ما أقوم به من سلوكات.
١٥.	أعتقد في معظم الأوقات أنني قادر على تغيير ما قد يحصل غداً من خلال ما أفعله اليوم.	برأيي أنا قادر على تغيير ما قد يحصل غداً من خلال ما أفعله اليوم.
١٦.	أعتقد أن الطلبة قادرين على الحصول على ما يريدون إذا استمروا في المحاولة.	أعتقد أنني قادر على الحصول على ما أريده إذا استمريت في المحاولة.
١٧.	إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك هو لأنك درست جيداً.	سبب نجاحي ألباهر في الامتحان يعود لدراستي الجيدة.
١٨.	إذا شعرت أن بعض الدروس صعبة فهل يكون ذلك لأنك لم تنتبه لشرح المعلم.	**محذوف**
١٩.	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهل سبب ذلك أن القصة لم تكن مثيرة.	**محذوف**
٢٠.	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك لأنك مجتهد فعلاً.	أعتقد أن سبب نجاحي هو إ اجتهادي بالدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢١.	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهل سبب ذلك لأن صديقك ماهراً باللعبة.	**محذوف**
٢٢.	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهل كان ذلك لأنك بذلت جهداً في حل السؤال.	إجاباتي ألجيدة عن ألأسئلة يعود للجهد ألذي بذلته في ذلك.
٢٣.	عندما تحصل على علامة متدنية، فهل ذلك لأنك غير مهتماً بالعلامات.	أعتقد أن حصولي على ألعلامات المتدنية يعود لعدم اهتمامي بالعلامات.
٢٤.	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهل ذلك لأنك بذلت جهداً في تذكرها.	أعتقد أن تذكر ألمعلومات التي يشرحها ألمعلم يعود لبذلي جهدا في تذكرها.
٢٥.	إذا قال معلمك إجابتك لم تكن جيدة، فهل ذلك لأن إجابتك في الحقيقة لم تكن جيدة.	**محذوف**
٢٦.	أعتقد أنني السبب في تدني تحصيلي.	**محذوف**
٢٧.	لدي القدرة على تغيير آراء الناس.	لدي القدرة على تغيير آراء الناس.
٢٨.	أعتقد أنني السبب في الأخطاء التي أقع بها.	أعتقد أنني السبب في الأخطاء التي أقع بها.
٢٩.	أذهب إلى الامتحان وأنا واثق من قدراتي.	أذهب إلى الامتحان وأنا واثق من قدراتي.
٣٠.	تدني تحصيلي سببه تقصيري في دروسي.	تدني تحصيلي سببه تقصيري في دروسي.
	مركز الضبط الخارجي	
٣١.	أعجز عن حل واجباتي المدرسية لأني غير واثق بنفسي.	**محذوف**
٣٢.	فشل الطالب في تحقيق نجاحه محكوم بعوامل وقوى خارجية.	علاماتي ألمتدنية محكومة بعلاقتي مع ألمعلمين.
٣٣.	من الصعب التحكم بنفسي وبما أقوم به.	من الصعب التحكم بأفعالي.
٣٤.	أعتقد أن حياتي محكومة بالصدفة والأحداث العرضية.	أعتقد أن كل حياتي محكومة بالصدفة.
٣٥.	أعتقد أن ما يحدث في حياتي يقرره الآخرون.	برأيي إن ما يحدث في حياتي نتيجة عدم فهم الآخرين لي.
٣٦.	أعتقد أن غالبية الطلبة يولدون محظوظين.	أعتقد أن الطالب الذي ينجح يولد محظوظ.
٣٧.	أعتقد أن حصولي على تقدير يرضيني يعتمد على الحظ.	إن حصولي على علامة جيدة يعتمد على الحظ.
٣٨.	أعتقد في معظم الأحيان بضرورة تحمل الأعباء الشاقة لأنها مقدرة ومكتوبة.	عليّ تحمل الأعباء الشاقة لأن هذا قدري.
٣٩.	أعتقد أن الأشياء التعيسة في حياتي سببها سوء الحظ.	أعتقد أن الأشياء السيئة في حياتي سببها حظي السيئ.
٤٠.	أعتقد أن المشكلات يمكن أن تحل من تلقاء نفسها إذا تركت دون اهتمام.	أعتقد أن ألمشكلات يمكن أن تحل لوحدها إذا تُركت دون اهتمام.
٤١.	إذا وجدت خرزة زرقاء، فهل تعتقد أنها ستجلب لك الحظ.	الخرزة الزرقاء تجب لي الحظ.
٤٢.	كل الأخطاء التي أرتكبها سببها الآخرون.	كل الأخطاء التي أرتكبها سببها الآخرون.
٤٣.	أعتقد أن أفضل طريقة لحل المشكلات هو عدم التفكير بها.	أعتقد أن أفضل طريقة لحل المشكلات هو عدم ألتفكير بها.
٤٤.	أعتقد في معظم الأحيان أن المحاولات الجادة لا تجدي نفعاً لأن الأمور لن تكون جيدة بكل الأحوال.	أعتقد في معظم الأحيان أن المحاولات الجادة لن تغّير وضعي ألمدرسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٤٥.	هل تعتقد أنه عندما لا يحبك أحد، أنك لا تستطيع القيام بشيئ حيال ذلك.	عندما لا يحبني الآخرون فان محاولاتي لتغيير ذلك ألوضع ليست ذات فائدة.
٤٦.	إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك هو أن الامتحان كان سهلاً.	إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك أن الامتحان كان سهلاً.
٤٧.	إذا شعرت أن بعض الدروس صعبة فهل يكون ذلك لأن المعلم لم يشرح الدرس جيداً.	أعتقد أن بعض الدروس صعبة لأن المعلم لم يشرح الدرس جيداً.
٤٨.	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهل سبب ذلك أنك لم تكن مهتماً بالقصة.	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهذا يعني أن القصة غير مثيرة.
٤٩.	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك أنهما كانا مبسوطين.	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك أنهما كانا مبسوطين.
٥٠.	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهل سبب ذلك لأنك لم تلعب بمهارة كافية.	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهذا يعني أن حظك عاثر.
٥١.	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهل كان ذلك لأن السؤال سهلاً.	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهذا يعني أن السؤال سهلاً.
٥٢.	عندما تحصل على علامة متدنية، فهل ذلك لأن ظروفك منعتك من الدراسة.	عندما أحصل على علامة متدنية، فهذا يعني أن المدرس يكرهني.
٥٣.	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهل ذلك لأن شرح المعلم لها كان جيداً.	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهذا يعني أن شرح المعلم كان جيداً.
٥٤.	إذا قال معلمك/ معلمتك إجابتك لم تكن جيدة، فهل ذلك لأن هذا ما يقوله المعلم دائماً.	إذا قال معلمك/ معلمتك إجابتك لم تكن جيدة، فهذا يعني أن المعلم يظلمني.
٥٥.	تؤثر البيئة الصفية الغير جيدة على مستوى تحصيلي.	تؤثر أجواء الصف ألسيئة على مستوى تحصيلي.
٥٦.	أعتقد أن المعلم هو السبب في تدني تحصيلي.	أعتقد أن المعلم هو السبب في تدني تحصيلي.
٥٧.	حياتي ستبقى كما هي بسبب سوء الحظ الذي يلازمني.	**حذف**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٣)
مقياس مركز الضبط بصورته النهائية

عزيزي الطالب \ عزيزتي الطالبة،،،،،،،،،،
تحية طيبة وبعد،،،،،،،

يقوم الباحث بدراسة حول " **علاقة مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا**". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم نفس تربوي نمو \ وتعلم من جامعة عمان العربية.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس مركز الضبط من وجهة نظر الطلبة؛ لتطبيقه على الطلبة في المرحلة الدراسية (الابتدائية). أمامك مجموعة من الفقرات ستعبر عن سلوكياتك اليومية وما تفكر به تجاه الأحداث أو الأشخاص، أرجو قراءة الفقرات قراءة متأنية، ووضع إشارة (X) أمام الفقرة ضمن التدريج الذي يناسبها، حيث لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة. علماً أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مثال:

الرقم	الفقرة	سلم الدرجات				
		(٥) دائماً	(٤) غالباً	(٣) أحياناً	(٢) نادراً	(١) أبداً
١٠.	اعتمد على نفسي في معظم الأمور			X		

عزيزي الطالب والطالبة

من فضلك قم بتعبئة البيانات الشخصية

المتغير	المستوى	
الجنس	( )ذكر	( ) أنثى
الصف	( ) الثالث	( ) الخامس

ولكم وافر الاحترام والتقدير

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس مركز الضبط بصورته النهائية

الرقم	مضمون الفقرة	مستوى اتجاه مركز الضبط				
		(٥) دائماً	(٤) غالباً	(٣) أحياناً	(٢) نادراً	(١) أبداً
مركز الضبط الداخلي						
١.	أومن أن كل طالب قادر على تحقيق أهدافه.					
٢.	اعتمد على نفسي في معظم الأمور.					
٣.	لدي الحرية المطلقة لاختيار أصدقائي.					
٤.	أؤمن أن الطالب الذي يبذل جهداً في دراسته سوف ينجح.					
٥.	أعتقد أن الفرد هو الذي يحدد مسيرة حياته.					
٦.	لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي.					
٧.	أعتقد أن مشكلاتي ناتجة عن الأخطاء التي ارتكبتها.					
٨.	أعتقد أن مستقبلي الدراسي يتحدد بما أقوم به من أفعال.					
٩.	أنا غير مقتنع أن للحظ دوراً في حياتي.					
١٠.	مهما كانت المشكلات التي تواجهني فإنني أسعى إلى حلها.					
١١.	أفضل لي أن أكون ذكياً أكثر من أن أكون محظوظاً.					
١٢.	أعتقد أن التخطيط للمستقبل يجعل الأمور تحدث بشكل أفضل.					
١٣.	برأيي أن الأحداث الجيدة تحدث نتيجة العمل الجاد.					
١٤.	برأيي أن حب الناس أو كرههم لي يعتمد على ما أقوم به من سلوكات.					
١٥.	برأيي أنا قادر على تغيير ما قد يحصل غداً من خلال ما أفعله اليوم.					
١٦.	أعتقد أنني قادر على الحصول على ما أريده إذا استمريت في المحاولة.					
١٧.	سبب نجاحي ألباهر في الامتحان يعود لدراستي الجيدة.					
١٨.	أعتقد أن سبب نجاحي هو إ اجتهادي بالدراسة.					
١٩.	إجاباتي ألجيدة عن ألأسئلة يعود للجهد ألذي بذلته في ذلك.					
٢٠.	أعتقد أن حصولي على ألعلامات المتدنية يعود لعدم اهتمامي بالعلامات.					
٢١.	أعتقد أن تذكر ألمعلومات التي يشرحها ألمعلم يعود لبذلي جهدا في تذكرها.					
٢٢.	لدي القدرة على تغيير آراء الناس.					
٢٣.	أعتقد أنني السبب في الأخطاء التي أقع بها.					
٢٤.	أذهب إلى الامتحان وأنا واثق من قدراتي.					
٢٥.	تدني تحصيلي سببه تقصيري في دروسي.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مركز الضبط الخارجي						
٢٦.	علاماتي ألمتدنية محكومة بعلاقتي مع ألمعلمين.					
٢٧.	من الصعب التحكم بأفعالي.					
٢٨.	أعتقد أن كل حياتي محكومة بالصدفة.					
٢٩.	برأيي إن ما يحدث في حياتي نتيجة عدم فهم الآخرين لي.					
٣٠.	أعتقد أن الطالب الذي ينجح يولد محظوظ.					
٣١.	إن حصولي على علامة جيدة يعتمد على الحظ.					
٣٢.	عليّ تحمل الأعباء الشاقة لأن هذا قدري.					
٣٣.	أعتقد أن الأشياء السيئة في حياتي سببها حظي السيئ.					
٣٤.	أعتقد أن ألمشكلات يمكن أن تحل لوحدها إذا تُركت دون اهتمام.					
٣٥.	الخرزة الزرقاء تجب لي الحظ.					
٣٦.	كل الأخطاء التي أرتكبها سببها الآخرون.					
٣٧.	أعتقد أن أفضل طريقة لحل المشكلات هو عدم ألتفكير بها.					
٣٨.	أعتقد في معظم الأحيان أن المحاولات الجادة لن تغّير وضعي ألمدرسي.					
٣٩.	عندما لا يحبني الآخرون فان محاولاتي لتغيير ذلك ألوضع ليست ذات فائدة.					
٤٠.	إذا نجحت في الامتحان نجاحاً باهراً فإن سبب ذلك أن الامتحان كان سهلاً.					
٤١.	أعتقد أن بعض الدروس صعبة لأن المعلم لم يشرح الدرس جيداً.					
٤٢.	إذا لم تستطع تذكر قصة ما، فهذا يعني أن القصة غير مثيرة.					
٤٣.	إذا أخبرك والداك أنك مجتهد في المدرسة، هل ذلك أنهما كانا مبسوطين.					
٤٤.	إذا غلبك صديقاً في لعبة ما، فهذا يعني أن حظك عاثر.					
٤٥.	إذا أجبت عن سؤال بسهولة فهذا يعني أن السؤال سهلاً.					
٤٦.	عندما أحصل على علامة متدنية، فهذا يعني أن المدرس يكرهني.					
٤٧.	إذا تذكرت حقائق شرحها المعلم فهذا يعني أن شرح المعلم كان جيداً.					
٤٨.	إذا قال معلمك/ معلمتك إجابتك لم تكن جيدة، فهذا يعني أن المعلم يظلمني.					
٤٩.	تؤثر أجواء الصف ألسيئة على مستوى تحصيلي.					
٥٠.	أعتقد أن المعلم هو السبب في تدني تحصيلي.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٤)

أسماء محكمي مقياس مركز الضبط وتخصصاتهم ومراكز عملهم

الرقم	الاسم	التخصص	مركز العمل
١.	أ.د. شذى العجيلي	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
٢.	د. محمد عباس	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
٣.	د. سهير التل	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
٤.	د. إياد الشوارب	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
٥.	د. محمد المصري	القياس والتقويم	جامعة عمان العربية
٦.	د. سهيلة بنات	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
٧.	د. سهاد المللي	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
٨.	مأمون طلال	علم النفس اكلينيكي	جامعة حيفا
٩.	ابراهيم سلامة	علم النفس التربوي	دائرة المعارف
١٠.	محمد بكري	علم النفس التربوي	دائرة المعارف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٥)

مقياس تقدير الذات بصورته الأولية

الفاضل الدكتور/ ـــة ..... المحترم/ ـــة

التخصص .....

مكان العمل .....

بعد التحية ،،،

يقوم الباحث بإجراء دراســـة تهدف إلى التعرف على **علاقة مركز الضبط بتقدير الذات لدى طلبة صـــعوبات التعلم في قضاء عكا؛** للحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص علم نفس تربوي (نمو وتعلم)، جامعة عمان العربية.

وتحقيقاً لبعض أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير مقياس **تقدير الذات:** يتكون هذا المقياس من (٤٠) فقرة تقيس مستوى تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وسيعتمد الباحث للحكم على تقديرات المستجيب على مقياس تقدير الذات تدرج ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

ونظراً لخبرتكم لطويلة في تحكيم المقاييس في هذا المجال، أرجو التكرم بالاطلاع على المقياسين المذكرين، ووضع إشارة (x) في المكان الذي يعكس وجهة نظرك في مدى ملائمة الفقرات لكل بعد، وسلامة اللغة، ووضوح المعنى، ويمكنكم أيضا إبداء وجهة نظركم بالفقرات بالحذف أو الإضافة أو التعديل.

شاكراً لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

الباحث

عمر كمال أعمر مصطفى

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

فقرات مقياس تقدير الذات

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
١.	أنا شخص جيد.							
٢.	أحب نفسي كما هي.							
٣.	أشعر بالرضا عن نفسي.							
٤.	تنقصني الثقة بالنفس.							
٥.	أنا شخص محظوظ							
٦.	أعتبر نفسي شخصاً عاطفياً.							
٧.	أنا مثقل بالأوجاع والألام.							
٨.	أنا شخص هادئ.							
٩.	أنا شخص مرح.							
١٠.	لدي قدرة على ضبط النفس.							
١١.	أنا عصبي.							
١٢.	أنا شخص سعيد الحظ.							
١٣.	أنا متقلب المزاج.							
١٤.	أعتمد على نفسي في أمور حياتي اليومية.							
١٥.	أعترف بأخطائي.							
١٦.	أشارك أصدقائي.							
١٧.	أنا شخص قوي.							
١٨.	أحب عائلتي.							
١٩.	أنا شخص جذاب.							
٢٠.	أمتلك جسماً سليماً.							
٢١.	أنا محبوب من عائلتي.							
٢٢.	يفرح الآخرون بوجودي معهم.							
٢٣.	أعاني من مشكلات دراسية.							
٢٤.	أشعر بأهميتي بين الآخرين.							
٢٥.	أحب التنافس مع الآخرين.							
٢٦.	أحب مساعدة الآخرين.							
٢٧.	أجتهد لأحقق النجاح.							
٢٨.	أشعر بالضيق بالمدرسة.							
٢٩.	أشعر أنني فاشل.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرقم	مضمون الفقرة	سلامة اللغة		وضوح المعنى		ملائمة الفقرة للبعد		ملاحظات
		سليم	غير سليم	واضح	غير واضح	ملائم	غير ملائم	
٣٠.	أشعر أنه لا فائدة مني.							
٣١.	اتجاهي نحو نفسي إيجابي.							
٣٢.	معظم المدرسين لا يفهمونني.							
٣٣.	أنا فخور بدرجاتي.							
٣٤.	المعلمون يتوقعون مني الكثير.							
٣٥.	والداي فخوران بي.							
٣٦.	أنا شخص مهم في أسرتي.							
٣٧.	يتمنى الآخرون أن يكوني مثلي.							
٣٨.	أستسلم بسهولة.							
٣٩.	يتبع الآخرون أفكاري.							
٤٠.	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.							

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٦)

فقرات مقياس تقدير الذات قبل التعديل وبعد التعديل

الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
١.	أنا شخص جيد.	أنا شخص جيد.
٢.	أحب نفسي كما هي.	**حذف**
٣.	أشعر بالرضا عن نفسي.	أشعر بالرضا عن نفسي.
٤.	تنقصني الثقة بالنفس.	تنقصني الثقة بالنفس.
٥.	أنا شخص محظوظ	أنا شخص محظوظ
٦.	أعتبر نفسي شخصاً عاطفياً.	أعتبر نفسي شخصاً عاطفياً.
٧.	أنا مثقل بالأوجاع والألأم.	أنا مثقل بالأوجاع.
٨.	أنا شخص هادئ.	أنا شخص هادئ.
٩.	أنا شخص مرح.	أنا شخص مرح.
١٠.	لدي قدرة على ضبط النفس.	لدي قدرة على ضبط النفس.
١١.	أنا عصبي.	أنا عصبي.
١٢.	أنا شخص سعيد الحظ.	**حذف**
١٣.	أنا متقلب المزاج.	أنا متقلب المزاج.
١٤.	أعتمد على نفسي في أمور حياتي اليومية.	أعتمد على نفسي في أمور حياتي اليومية.
١٥.	أعترف بأخطائي.	أعترف بأخطائي.
١٦.	أشارك أصدقائي.	أشارك أصدقائي.
١٧.	أنا شخص قوي.	أنا شخص قوي.
١٨.	أحب عائلتي.	أحب عائلتي.
١٩.	أنا شخص جذاب.	أنا شخص جذاب.
٢٠.	أمتلك جسماً سليماً.	أمتلك جسماً سليماً.
٢١.	أنا محبوب من عائلتي.	أنا محبوب من عائلتي.
٢٢.	يفرح الآخرون بوجودي معهم.	يفرح الآخرون بوجودي معهم.
٢٣.	أعاني من مشكلات دراسية.	أعاني من مشكلات دراسية.
٢٤.	أشعر بأهميتي بين الآخرين.	أشعر بأهميتي بين الآخرين.
٢٥.	أحب التنافس مع الآخرين.	أتنافس مع الآخرين.
٢٦.	أحب مساعدة الآخرين.	أساعد الآخرين.
٢٧.	أجتهد لأحقق النجاح.	أجتهد لأحقق النجاح.
٢٨.	أشعر بالضيق بالمدرسة.	أضيق بالمدرسة ذرعاً.
٢٩.	أشعر أنني فاشل.	أنا شخص فاشل.
٣٠.	أشعر أنه لا فائدة مني.	أنا شخص غير مفيد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٣١.	اتجاهي نحو نفسي إيجابي.	أقيم إنجازي بصورة عالية.
٣٢.	معظم المدرسين لا يفهمونني.	معظم المدرسين يفهمونني.
٣٣.	أنا فخور بدرجاتي.	أنا فخور بتحصيلي الدراسي.
٣٤.	المعلمون يتوقعون مني الكثير.	المعلمون يتوقعون مني الكثير.
٣٥.	والداي فخوران بي.	والداي فخوران بي.
٣٦.	أنا شخص مهم في أسرتي.	أنا شخص مهم في أسرتي.
٣٧.	يتمنى الآخرون أن يكوني مثلي.	يتمنى الآخرون أن يكوني مثلي.
٣٨.	أستسلم بسهولة.	أستسلم بسهولة.
٣٩.	يتبع الآخرون أفكاري.	يتبع الآخرون أفكاري.
٤٠.	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٧)
مقياس تقدير الذات بصورته النهائية

عزيزي الطالب \ عزيزتي الطالبة،،،،،،،،،،
تحية طيبة وبعد،،،،،،،

يقوم الباحث بدراسة حول " **علاقة مركز الضبط وتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم في قضاء عكا**". استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم نفس تربوي نمو \ وتعلم من جامعة عمان العربية.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير مقياس مركز الضبط من وجهة نظر الطلبة؛ لتطبيقه على الطلبة في المرحلة الدراسية (الابتدائية). أمامك مجموعة من الفقرات ستعبر عن سلوكياتك اليومية وما تفكر به تجاه الأحداث أو الأشخاص، أرجو قراءة الفقرات قراءة متأنية، ووضع إشارة (X) أمام الفقرة ضمن التدريج الذي يناسبها، حيث لا يوجد إجابة صحيحة أو خاطئة. علماً أن هذه المعلومات ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مثال:

الرقم	الفقرة	سلم الدرجات				
		(٥) دائماً	(٤) غالباً	(٣) أحياناً	(٢) نادراً	(١) أبداً
١٠.	اعتمد على نفسي في معظم الامور			X		

عزيزي الطالب والطالبة

من فضلك قم بتعبئة البيانات الشخصية

المتغير	المستوى	
الجنس	**( )ذكر**	**( ) أنثى**
الصف	**( ) الثالث**	**( ) الخامس**

ولكم وافر الاحترام والتقدير

الباحث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقياس تقدير الذات بصورته النهائية

الرقم	مضمون الفقرة	مستوى تقدير الذات				
		(٥) دائماً	(٤) غالباً	(٣) أحياناً	(٢) نادراً	(١) أبداً
.١	أنا شخص جيد.					
.٢	أشعر بالرضا عن نفسي.					
.٣	تنقصني الثقة بالنفس.					
.٤	أنا شخص محظوظ					
.٥	أعتبر نفسي شخصاً عاطفياً.					
.٦	أنا مثقل بالأوجاع.					
.٧	أنا شخص هادئ.					
.٨	أنا شخص مرح.					
.٩	لدي قدرة على ضبط النفس.					
.١٠	أنا عصبي.					
.١١	أنا متقلب المزاج.					
.١٢	أعتمد على نفسي في أمور حياتي اليومية.					
.١٣	أعترف بأخطائي.					
.١٤	أشارك أصدقائي.					
.١٥	أنا شخص قوي.					
.١٦	أحب عائلتي.					
.١٧	أنا شخص جذاب.					
.١٨	أمتلك جسماً سليماً.					
.١٩	أنا محبوب من عائلتي.					
.٢٠	يفرح الآخرون بوجودي معهم.					
.٢١	أعاني من مشكلات دراسية.					
.٢٢	أشعر بأهميتي بين الآخرين.					
.٢٣	أتنافس مع الآخرين.					
.٢٤	أساعد الآخرين.					
.٢٥	أجتهد لأحقق النجاح.					
.٢٦	أضيق بالمدرسة ذرعاً.					
.٢٧	أنا شخص فاشل.					
.٢٨	أنا شخص غير مفيد.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

٢٩.	أقيم إنجازي بصورة عالية.					
٣٠.	معظم المدرسين يفهمونني.					
٣١.	أنا فخور بتحصيلي الدراسي.					
٣٢.	المعلمون يتوقعون مني الكثير.					
٣٣.	والداي فخوران بي.					
٣٤.	أنا شخص مهم في أسرتي.					
٣٥.	يتمنى الآخرون أن يكوني مثلي.					
٣٦.	أستسلم بسهولة.					
٣٧.	يتبع الآخرون أفكاري.					
٣٨.	أجد صعوبة في اتخاذ قراراتي بنفسي.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٨)

أسماء محكمي مقياس تقدير الذات وتخصصاتهم ومراكز عملهم

الرقم	الاسم	التخصص	مركز العمل
١.	أ.د. شذى العجيلي	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
٢.	د. محمد عباس	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
٣.	د. سهير التل	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
٤.	د. إياد الشوارب	علم النفس التربوي	جامعة عمان العربية
٥.	د. محمد المصري	القياس والتقويم	جامعة عمان العربية
٦.	د. سهيلة بنات	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
٧.	د. سهاد المللي	التربية الخاصة	جامعة عمان العربية
٨.	مأمون طلال	علم النفس اكلينيكي	جامعة حيفا
٩.	ابراهيم سلامة	علم النفس التربوي	دائرة المعارف
١٠.	محمد بكري	علم النفس التربوي	دائرة المعارف

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (٩)

كتب تسهيل المهمة موجه من الجامعة إلى المدارس المستهدفة بالتطبيق

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

Reference: الرقم:
Date: التاريخ: ١٥/ ١١/ ٢٠١٦

المملكة الأردنية الهاشمية

مدرسة الكروم – قضاء عكا

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الطالب **عمر كمال مصطفى**، المسجلة في برنامج الماجستير تخصص " **علم نفس تربوي / نمو وتعلم** "، وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلاب المدرسة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

عميد البحث العلمي و الدراسات العليا

أ.د رياض الشلبي

شارع الأردن - موبص - هاتف 0040 8054 7 962+ - ص.ب 2234 عمان 11953 - الأردن
Jordan Street - Mubis - Telephone +962 7 8054 0040 - P.O.Box 2234 Amman 11953 - Jordan
Email: asugs@aau.edu.jo / Web: www.aau.edu.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

Reference: الرقم:
Date: التاريخ: ٢٠١٥/١١/٢٠

المملكة الأردنية الهاشمية

مدرسة الرهام لذوي الاحتياجات الخاصة – قضاء عكا

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الطالب **عمر كمال مصطفى**، المسجلة في برنامج الماجستير تخصص " **علم نفس تربوي / نمو وتعلم** " ،وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلاب المدرسة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

عميد البحث العلمي و الدراسات العليا

أ.د رياض الشلبي

شارع الأردن - موبص - هاتف 0040 8054 7 962+ - ص.ب 2234 عمان 11953 - الأردن
Jordan Street - Mubis - Telephone +962 7 8054 0040 - P.O.Box 2234 Amman 11953 - Jordan
Email: aauga@aau.edu.jo / Web: www.aau.edu.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعة عمان العربية
AMMAN ARAB UNIVERSITY

Reference: الرقم:
Date: التاريخ: ٢٠١٨ / ١١ / ١٥

المملكة الأردنية الهاشمية

مدرسة البعنة – قضاء عكا

تحية طيبة وبعد ،،،

يقوم الطالب **عمر كمال مصطفى**، المسجلة في برنامج الماجستير تخصص " **علم نفس تربوي / نمو وتعلم** "، وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالب بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلاب المدرسة ، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالب المذكور اسمه أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

عميد البحث العلمي و الدراسات العليا

أ.د رياض الشلبي

شارع الأردن - موبص - هاتف 0040 8054 7 962+ - ص.ب 2234 عمان 11953 - الأردن
Jordan Street - Mubis - Telephone +962 7 8054 0040 - P.O.Box 2234 Amman 11953 - Jordan
Email: asuga@aau.edu.jo / Web: www.aau.edu.jo

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (١٠)

كتب تسهيل المهمة موجه من المدارس التي تم التطبيق فيها

جمعية دياالا (ع.م)
مدرسة رهام
مدرسة للتعليم الخاص
228650

עמותת דיאלה (ע.ר)
בית ספר רהאם
בי"ס חינוך מיוחד
228650

04-9580372 للفاكس 04-9584420 تل 902 ص.ب 20190 مجد الكروم 04-9580372 טלפקס 04-9584420 טל 902 ת.ד 20190 מג'ד אלכרום

REHAMS SCHOOL Special Education School Majd el kurum 20190 PoBox. 902 Tel. 04-9584420 Telfax. 04-9580372

2.2.2015

السيد رئيس جامعة عمان العربيه المحترم
عمان – الاردن

تحيه عطره وبعد,

لقد قام الطالب عمر كمال اعمر مصطفى بتطبيق مقياس مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم على طلاب المرحله الابتدائيه في المدارس التابعه لقريه مجدالكروم قضاء عكا. ذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجه الماجستير .

بالاحترام
ادارة المدرسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

עמותת דיאלה (ע"ר)جمعية ديالا (ج.م)
בית ספר אלכרום مدرسة الكروم
בי"ס ללקות למידה مدرسة للعسر التعليمي
סמל מוסד : 422592 مدرسة رقم : 422592
מייל : alkurumschool@gmail.com بريد الكتروني :alkurumschool@gmail.com
מג'ד אלכרום 20190 ת.ד 902 טל: 04-6888577 טלפקס:04-9080454 مجد الكروم 20190 ص.ب 902 تل:04-6888577 تلفاكس: 04-9080454
ALKURUM SCHOOL forlearning disabilities- Majd el kurum-20190 PoBox- 902 Tel 04-9080454 Telefax 04-9080454alkurumschool@gmail.com

2.2.2015

السيد رئيس جامعة عمان العربيه المحترم
عمان – الاردن

تحيه عطره وبعد,

لقد قام الطالب عمر كمال اعمر مصطفى بتطبيق مقياس مركز الضبط وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة صعوبات التعلم على طلاب المرحله الابتدائيه في المدارس التابعه لقريه مجدالكروم قضاء عكا. ذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجه الماجستير .

مع احترام
ادارة المدرسه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com