جامعة عبد الحميد بن باديس- مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص توجيه والإرشاد موسومة بـــ

جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

دراسة ميدانية على تلاميذ قسم السنة الثالثة ابتدائي

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب (ة): رقيق عائشة

أمام لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة
جناد عبد الوهاب	أستاذ محاضر أ	رئيسا
أ/ تواتي حياة	أستاذة محاضرة ب.	مشرفا ومقررا
أ/عليلش فلة	أستاذة محاضرة ب	مناقشا

السنة الجامعية:2019/2018

تاريخ الإيداع..08../..07../..2019..لقد تم الاطلاع عليها بعد التصحيحات أ تواتي حياة

إهداء

بسم الذي خلق الأكوان ورسم الأرض بالألوان وسخر كل شيء لخدمة الإنسان بعد سنوات الجد والاجتهاد لابد أن يأتي يوم الحصاد ففي يوم كهذا لا أستطيع سوى التقدير والامتنان إلى التي حملتني جنينا ورعتني صغيرا وحنت علي كبيرا وكانت لي سندا في حياتي بدعواها ونصائحها وتوجيهها وهان كل شيء في سبيل رضاها إلى أمي الغالية.

إلى من عجز لساني عن شكره إلى رمز العطاء والتضحية إلى من زرع فيا الأخلاق والوفاء وجعلني أسير في طريق النجاح والتفوق أبي العزيز.

إلى رياحين دربي أخواتي" فتحية، كنزه، كريمة والكتكوتة إيمان فرح" الأعزاء إلى كل من يحمل لقب "رقيق" و"بلمعازيز"

إلى كل من يكن لي المودة والمحبة اهتم برعايتي طوال مشواري الدراسي

والى كل من سندي وساهم في إتمام هذا العمل

إلى من تربطني بهم أحلى صلة، إلى رفيقات دربي رعاهم الله" دليلة، سمية، أمينة" والى كل من مثلهم قلبي ولم يسعهم قلمي وورقي

أهدي للجميع ثمرة جهدي.

كلمة شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم

"**قالوا** سبحانك لا علم لنا إلا ما علمتنا إنك أنت العليم الحكيم"

أشكر الله عز وجل على منّه وكرمه، إذ وفّقني لإتمام هذه الرسالة التي أرجو أن تكون عونا

ومرجعا يعتمد عليه من يأتي بعدي

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ ة" تواتي حياة" التي لم تبخل علينا بنصائحها وإرشاداتها طيلة

قيامي بهذا العمل.

وأشكر كل أساتذتي الذين انارو لنا درب العلم في مشواري العلمي بجامعة عبد الحميد ابن

باديس- مستغانم-

إلى عينة البحث التي ساهمت في الكثير في هذا العمل

إلى لجنة المناقشة العلمية

و إلى كل من قدم لي يد العون من بعيد او من قريب.

ملخص البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، ولهذا الغرض طبق البحث على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي التي قدر حجمها ب(40) تلميذ وتلميذة من بينهم (20) من ذوي صعوبات التعلم و(20) عاديين، اختيروا بطريقة قصدية. استعنا بالأدوات التالية: اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء لجود نوف، ومقياس جودة حياة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية المكيف من طرف الباحثة، واستخدمنا المنهج الوصفي، استخدمنا الأساليب الإحصائية وهي المتوسط الحسابي، قيمة T، والانحراف المعياري، وجاءت النتائج كالتالي: إلى أن مستوى جودة الحياة مرتفع عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. كما أنه لا توجود فروق بين الذكور والإناث في جودة الحياة عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وعدم وجود فروق بين تلاميذ العاديين و ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في جودة الحياة.

الكلمات المفتاحية: جودة الحياة، ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي

Abstract:

The aim of this study was to reveal the quality of life of students with academic learning difficulties. For this purpose, the study was conducted on a sample of primary school students (40 students and 20 students with learning disabilities and 20 ordinary students) They were deliberately chosen. We used the following tools: Man's IQ test for GooNov .And the quality of life of people with academic learning difficulties adapted by the researcher, and we used the descriptive approach, we used the statistical methods of arithmetic mean, T value, and standard deviation. There are no differences between males and females in the quality of life of students with academic learning difficulties, and there are no differences between students and academic difficulties in quality of life.

Keywords: quality of life, academic learning difficulties, third year primary students

قائمة المحتويات

اهداء.....أ

كلمة شكر وتقدير.....ب

ملخص البحث.....ج

قائمة المحتويات.....د

قائمة الجداول.....هـ

قائمة الأشكال.....ظ

مقدمة.....12

الفصل الأول: مدخل الدراسة

دراسات السابقة حول صعوبات التعلم.....14

تحليل الدراسات السابقة لصعوبات التعلم.....15

أوجه الاستفادة من الدراسة.....16

إشكالية البحث.....17

التساؤولات.....18

الفرضيات.....19

أهداف البحث.....19

أهمية ودواعي اختيار الموضوع.....20

تحديد مصطلحات البحث وتعريفها اجرائيا.....21

الفصل الثاني: جودة الحياة

تمهيد.....23

تعريف جودة الحياة.....24

مبادئ جودة الحياة.....27

مقومات جودة الحياة.....28

معوقات جودة الحياة.....32

أبعاد جودة الحياة.....34

مؤشرات جودة الحياة.....35

الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة.....37

قياس جودة الحياة.....42

خلاصة.....44

الفصل الثالث: صعوبات التعلم

تمهيد.....46

تعريف صعوبات التعلم.....47

تصنيف صعوبات التعلم.....48.

صعوبات التعلم النمائية.....48

صعوبات التعلم الأكاديمية.....50
تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية.....50
تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمة.....51
صعوبة تعلم القراءة.....51
عوامل صعوبة القراءة.....51.
أعراض صعوبة القراءة.....55
خصائص الاطفال ذوي صعوبة القراءة.....56
تعريف صعوبة الكتابة.....56
عوامل صعوبة الكتابة.....58
أعراض صعوبة الكتابة.....60
خصائص الأطفال ذوي صعوبة الكتابة.....61
تعريف صعوبة الحساب.....62
عوامل صعوبة الحساب.....63
خصائص تلاميذ ذوي صعوبات الحساب..... ;.....69
علاج صعوبات التعلم.....70
خلاصة.....71

الفصل الرابع:اجراءات المنهجية للبحث

تمهيد.....73
الدراسة الاستطلاعية.....73
الهدف من الدراسة الاستطلاعية.....73

أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء اجراء دراستنا.....74

عينة الدراسة الاستطلاعية.....75

أدوات الدراسة الاستطلاعية.....76

تكييف مقياس جودة الحياة.....80

الدراسة الأساسية.....87

المنهج.....87

مجتمع وعينة الدراسة الاساسية.....87

تحديد متغيرات الدراسة.....88

وصف أدوات الدراسة.....89

الأساليب الاحصائية المستعملة.....89

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

عرض نتائج الدراسة.....91

عرض نتائج الفرضية العامة.....92

عرض نتائج الفرضية الاولى.....93

عرض نتائج الفرضية الثانية.....96.

مناقشة الفرضية العامة.....100

مناقشة الفرضية الأولى.....102

مناقشة الفرضية الثانية.....103

خاتمة.....106

الاقتراحات.....105

قائمة المصادر والمراجع.....106

الملاحق.....107

قائمة الجداول

الرقم	قائمة الجداول توضح	الصفحة
1	عرض الدراسات السابقة لمتغير صعوبات التعلم	7
2	عرض دراسات سابقة لمتغير جودة الحياة	8
3	نتائج التحصيل العاديين في المواد (الرياضيات واللغة)	75
4	نتائج التحصيل لذوي صعوبات التعلم في المواد الأساسية	76
5	مستوى الذكاء	78
6	صدق الاتساق الداخلي لبعد المادي	81
7	صدق الاتساق الداخلي لبعد الصحة	82
8	صدق الاتساق الداخلي لبعد الإنتاجية	82
9	صدق الاتساق الداخلي لبعد الألفة	82
10	صدق الاتساق الداخلي لبعد الأمان	83
11	صدق الاتساق الداخلي لبعد المكانة الاجتماعية	84
12	صدق الاتساق الداخلي لبعد السعادة	84
13	صدق الاتساق الداخلي لبعد الاهمية	85
14	صدق الاتساق الداخلي لبعد الرضا	85
15	مجتمع وحجم العينة	88
16	المعايير التي تم على أساسها اختيار عينة البحث	88
17	مجالات ومستويات جودة الحياة	91
18	المتوسط الحسابي الفرضي لمقياس جودة الحياة	92
19	المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور المقياس وترتيبها	93

20	الفرق بين تلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم	94
21	اختبار ليفين والمتوسط الحسابي للفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين	97
22	الفرق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم	98
23	اختبار ليفين والمتوسط الحسابي للفروق بين الذكور والاناث ذوي صعوبا التعلم.	99

قائمة الأشكال

الرقم	قائمة الاشكال توضح	الصفحة
1	العوامل الستة لجودة الحياة	28
2	العاملين أساسين في جودة الحياة	36
3	بعض الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة	37

مقدمة

مقدمة:

يعتبر التعليم الابتدائي ذو أهمية كبيرة في السلم التعليمي لكونه المرحلة التعليمية الأولى التي يتوقف عليها بدرجة كبيرة نجاح التلميذ في المراحل التعليمية الأخرى، ففي هذه المرحلة يكتسب التلميذ مختلف المهارات والعادات السلوكية الأساسية اللازمة لتكوينه كإنسان متعلم ومثقف، كما يتمكن من تنمية قدراته واستعداداته العقلية، ويكتسب الكثير من الميول والاتجاهات في الحياة، ويكتسب في هذه المرحلة كذلك المهارات الأساسية التي تمكنه من تحصيل المعرفة وهي القراءة والكتابة والحساب.

ويعتبر التحصيل الدراسي للتلميذ في مختلف مستوياته التعليمية الهدف الأساسي من وراء العملية التعليمية، ودليل على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ونجاح الخطة التربوية، وتعطي المجتمعات الراقية أهمية كبيرة للتحصيل الدراسي، وتتخذه كمعيار لرقي الأمة واتجاهها نحو تطوير نفسها ونموها حضاريا، ولا يظهر هذا الاهتمام من طرف الدولة فقط، بل من الآباء والمعلمين و المسؤولين عن العملية التعليمية ومن المجتمع ككل.

و لكونه الخطوة الأولى في طريق التربية، أصبح التعليم الابتدائي اليوم مصدر الاهتمام عند جميع أفراد المجتمع، ممّا جعل المؤسسات التربوية والتعليمية بوجه خاص في مختلف المجتمعات تهتم برعاية التلاميذ في هذه المرحلة، نظرا لأهميتها في حياة الأفراد.وعندما يلتحق تلاميذ التعليم الابتدائي بالمدرسة، يلاحظ المعلم وجود فروق بينهم، من حيث قدراتهم على استيعاب القراءة والكتابة والحساب وغيرها من المواد الدراسية، حيث نجد من التلاميذ من هو متفوق أكاديميا، ومنهم من هو عادي في تحصيله الأكاديمي، ومنهم من هو ضعيف في ذلك. ويتأثر ضعف التحصيل الأكاديمي بعوامل متعددة ؛ منها العوامل الأسرية والصحية و الاجتماعية والتربوية و النفسية، وبالتالي يؤدي إلى ما يعرف بصعوبات التعلم الأكاديمية لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية.

يعتبر موضوع صعوبات التعلم، من الموضوعات الجديدة في ميدان التربية الخاصة، حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقاً منصباً على أشكال الإعاقات الأخرى، كالإعاقة العقلية و السمعية والبصرية والحركية، و لكن بسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي و السمعي و البصري و الحركي و الذين يعانون من مشكلات تعليمية، بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم و خاصة في الجوانب الأكاديمية، ومشكلة صعوبات التعلم ليست مشكلة محلية ترتبط بمجتمع معين أو بدولة معينة أو بثقافة أو بلغة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عالمي توجد لدى بعض المتعلمين من مجتمعات مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة.حيث يشير "طلعت عبد الرحيم" إلى أن الطفل الذي يعاني من صعوبة التعلم تقهره مشكلات نفسية، وتستهلك جهده وطاقته في اتجاهين:يهدف أولهما إلى مقاومة التوتر الداخلي وثانيهما إلى كسب ثقة المدرسين والأقران، وهذا الجهد بلا شك يفوق قدرة الطفل العادي ويعتقد الطفل الذي يعاني صعوبة في التعلم أنه أقل من غيره.

تعد جودة الحياة هدفا أساسيا لكل شخص لذا تطور اهتمام علم النفس في السنوات الأخيرة في الموضوعات التي تؤكد على ايجابيات الشخصية الإنسانية الأصلية وذلك بعد أن تجاهل علماء النفس الجوانب الايجابية لدى الإنسان لعقود طويلة، وكان جل اهتمامهم بالجوانب السلبية، ويشدد علم النفس الإنساني عبر ضرورة أن تكون الحياة الداخلية والخارجية للإنسان أكثر عمقا وتوافقا مما يجعله أفضل قدرة على التعامل الكفء مع أقصى ظروف الحياة المحيطة به ، كما يعد موضوع جودة حياة من الموضوعات الحيوية التي تمثل لب علم النفس الايجابي، ولعل ذلك يعود إلى شعور الفرد بالسعادة وبالرضا عن حياته، والإقبال عليها بحماس والرغبة الحقيقة في معشيتها. ويرى" **روق**(2006)"بأن جودة الحياة هي الإحساس الإيجابي بحسن الحال كما يرصد بالمؤشرات السلوكية التي تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن ذاته وعن حياته بشكل عام وسعيه المتواصل لتحقيق أهدافه الشخصية ذات

القيمة والمعنى بالنسبة له، واستقلاليته في تحديد وجهة ومسار حياته وإقامته لعلاقات إيجابية مع الآخرين.

وقد تؤثر خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في إدراكهم للحياة التي يعيشونها، وقد تؤثر على جودة حياتهم، فلقد أكد نتائج دراسة "لويس" ونتائج دراسة "بومجارتين" على أن جودة حياة الأفراد ترتبط بالنمو الانفعالي والتحكم في المشاعر السلبية لهم.

تم تقسيم البحث إلى جانبين أساسين:

-**الجانب النظر**ي: ويشمل ثلاث فصول:

الفصل الأول: عبارة عن مدخل إلى الدراسة وخصص لعرض الدراسات السابقة وتحليلها، إشكالية الدراسة و فرضياتها، أهمية ودوافع اختيار الموضوع، وأهدافه. كما تناولت أهم التعاريف الإجرائية المتعلقة بالموضوع.

الفصل الثاني: كان حول جودة الحياة، بحيث احتوى على مفهوم جودة الحياة عند بعض المختصين، مبادئ ومقومات ومعوقات جودة الحياة كما تناولت أبعاد وقياس واهم اتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة.

الفصل الثالث: خصص لصعوبات تعلم، من حيث مفهومها وتصنيفها وأهم خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الأكاديمية(الكتابة والقراءة والحساب)، وأهم أعراض لهذه الصعوبات، وطريقة تشخيصها وكيفية علاجها.

أمّا الجانب التطبيقي: فقد شمل فصلين:

الفصل الرابع: خاص بمنهجية البحث والإجراءات الميدانية، نتطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية؛ ثمّ تطرقت للدراسة الأساسية ومكان إجرائها ومدتها وعينتها والأدوات المستعملة فيها والأسلوب الإحصائي المتبع في الدراسة.

الفصل الخامس: خصص لعرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة، ثم الخاتمة مع وضعت بعض الاقتراحات. وعرض المراجع التي اعتمدنها في البحث وعرض الملاحق.

الفصل الأول: مدخل الدراسة

الدراسات السابقة.

تحليل الدراسات السابقة.

إشكالية الدراسة.

الفرضيات.

أهداف البحث.

أهمية الدراسة ودواعي اختيار الموضوع.

تحديد المفاهيم الإجرائية.

1- الدراسات السابقة الخاصة بصعوبات التعلم:

ان مصطلح صعوبات التعلم لا يزال محل لبس وإشكال في ظل تعدد الدراسات والأبحاث التي تعني بدراسة صعوبات التعلم ، حيث قمنا باختيار بعض الدراسات ولكن لها علاقة مع متغيرات مختلفة وفي مجلات متعددة منها صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين، وبرامج المقترحة لعلاج صعوبات التعلم لذا قمنا بتلخيص بعض الدراسات فيما يلي:

الجدول رقم (1): يمثل الدراسات السابقة الخاصة بصعوبات التعلم :

الباحث والمرجع	عنوان	عينة الدراسة والمنهج المستخدم	الأدوات المستخدمة	النتيجة
دراسة عميرة محمد (2002) مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع – عمان– الأردن	برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة.	160 طفل وطفلة تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبية، المجموعة الثانية الضابطة مناظرة لها.	اختبار تشخيص عسر القراءة والكتابة، اختبارات التحصيلية	وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القراءة والكتابة لصالح المجموعة التجريبية نتيجة البرنامج العلاجي المطبق.
دراسة جمال الخطيب(2006)	أثر البرنامج التدريبي في تنمية	405 معلم ومعلمة	اختبار ألتحصيلي	توصلت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم مستوى

مستوى معرفة الصفوف العادية بالصعوبات التعليمية و أثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية – الأردن–	المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم	المنهج الوصفي المسحي والمنهج الشبه التجريبي	ومقياس تقدير رباعي	متوسط في معرفة بصعوبة التعلم هناك تباين ظاهري في مستوى المعرفة بصعوبات التعلم لدى المعلمين تبعا لمتغيرات الدراسة
دراسة علي أسعد حبايب(2010) صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي مجلة جامعة الأزهر بغزة	صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي	عينة طبقية عشوائية 123 معلم ومعلمة	استخدام الاستبانة 33 فقرة	–وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الإناث –توجد فروق في المؤهل العلمي لصالح ليسانس –لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والتخصص
دراسة منال بنت خالد محمد	علاقات التقدير الذات والدافعية	300 تلميذة	استبانه والمنهج المستخدم	–عدم وجود فروق ذات

الجريسي(2013) علاقات التقدير الذات والدافعية الانجاز الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والسويات.رسالة ماجستير بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.	الانجاز الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والسويات بمدرسة الابتدائية بمدينة الرياض.	68 تلميذة من ذوي صعوبات التعلم و232 من تلميذات السويات	المنهج الوصفي لارتباطي والمقارن	دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة في كل من تقدير الذات والدافعية الانجاز الدراسي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف نمط صعوبات التعلم الأكاديمية وعدم وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والدافعية الانجاز الدراسي لعينتي الدراسة.

الدراسات السابقة الخاصة لجودة الحياة:

على الرغم من تميز موضوع جودة الحياة بالجدة والحداثة فقد أجريت دراسات في دول العربية والأجنبية، ولكن له علاقة مع متغيرات أخرى وفي ميادين متعددة منها ذوي الاحتياجات الخاصة، والأطفال قبل التمدرس والطلبة الجامعيين، والنساء والشيوخ .

جدول رقم(2): يمثل الدراسات السابقة لجودة الحياة

الباحث والمرجع	عنوان	عينة الدراسة والمنهج المستخدم	الأدوات المستخدمة	النتيجة
دراسة العادلي كاظم كريدي(2006) ذكرتها رغداء نعيسة (2010) في دراستها بمجلة جامعة دمشق- المجلد 28- العدد الأول-2012- ص 145-181	مدى إحساس طلبة كلية التربية بالرستاق بجودة الحياة وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات	شملت الدراسة (51) طالب و (147) طالبة	اعتمد مقياس جودة الحياة أعد لهذا الغرض	وجود فروق في جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس والتخصص الدراسي.
هويدة حنفي	فعالية الذات	تكونت العينة من	استخدام مقياس	وجود علاقة

محمود وفوزية عبد الباقي الجمالي(2010) امابراك، مجلة علمية محكمة عن الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجية، المجلد الأول- العدد الأول(2010) ص 61-151	المدركة ومدى تاثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسيا	(202) طالب، (166) متفوقين من (36) المتعثرين.	فعالية الذات ومقياس جودة الحياة.	ايجابية بين فعالية الذات المدركة وجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، ومدى تأثيرها على المتفوقين وعدم وجود فروق تعزى لمتغير التخصص.
إسماعيل صالح الفرا وزهير عبد الحميد النواجحة(2012) مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية -	الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الدراسي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة	(300) دارس من جامعة القدس استخدام المنهج الوصفي.	إعداد مقياسي الدراسة وهما الذكاء الوجداني ومقياس جودة الحياة الأكاديمية.	وجود علاقة بين الذكاء الوجداني وجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي وجود علاقة بين جودة الحياة والتحصيل

المجلد 14- العدد 2- ص57-90	بمنطقة خان يونس التعليمية.			الدراسي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.
بحرة كريمة(2013) مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير تخصص التنمية البشرية وفعالية الادعاءات ، جامعة وهران	جودة الحياة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي	(622) تلميذ وتلميذة استخدام المنهج الوصفي	استخدام مقياس جودة الحياة	وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جودة الحياة والتحصيل الدراسي عدم وجود فروق في التفاعل الثنائي المرتفعين والمنخفضين، فرق دال في جودة الحياة من حيث المستوى المعيشي.

- تحليل الدراسات السابقة الخاصة بصعوبات التعلم:

عامل التاريخ والبلد:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تم عرضها نلاحظ انم تغيير الصعوبات التعلم حديث فكانت بداية الاهتمام بهذا المتغير سنة 2002 إلى غاية 2013 كما أن الدراسات معظمها تمت في الأردن والإمارات، وتم الاعتماد على الدراسات الحديثة، بحيث تم عرضها على التسلسل الزمني.

عامل المتغيرات:

من خلال الدراسات السابقة نلاحظ انم تغيير الدراسات السابقة تمت دراسته من الجوانب التالية، وذلك من خلال برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم ، وأثر البرنامج التدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم ، وعلاقات التقدير الذات والدافعية الانجاز الدراسي .

العينة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فإنها قد أجريت على عينات مختلفة من تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة عميرة محمد (2002) دراسة منال بنت خالد محمد الجريسي(2013)، أما دراسة دراسة جمال الخطيب(2006) و دراسة علي أسعد حبايب(2010) أجريت على المعلمين. وتم اختيار أغلب أفراد عينة الدراسات السابقة بالطريقة العشوائية.

المنهج:

الملاحظ من الدراسات السابقة أنها استخدمت مناهج متعددة منها من استخدم المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة عميرة محمد (2002) ومنها من استخدم المنهج الشبه التجريبي والمسحي مثل دراسة جمال الخطيب(2006) ودراسة أخرى استخدمت المنهج الوصفي ألارتباطي والمقارن مثل دراسة منال بنت خالد محمد الجريسي(2013).

الأدوات:

إن أغلبية الدراسات السابقة اعتمدت على اختبارات التشخيص مثل دراسة عميرة محمد(2002) ودراسة جمال الخطيب (2006) واستبانه في دراسات الأخرى، كما قام جمال الخطيب بالاعتماد على مقياس تقدير الرباعي.

- تحليل الدراسات السابقة الخاصة بجودة الحياة:

عامل التاريخ والبلد:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تم عرضها نلاحظ ان تغيير جودة الحياة حديث فكانت بداية الاهتمام بهذا المتغير سنة (2006) إلى غاية (2013) كما أن الدراسات معظمها تمت في دمشق و فلسطين، وأخرى في الجزائر مثل دراسة بحرة كريمة (2013) وتم الاعتماد على الدراسات الحديثة، بحيث تم عرضها على التسلسل الزمني.

عامل المتغيرات:

من خلال الدراسات السابقة نلاحظ انم تغيير الدراسات السابقة تمت دراسته من الجوانب التالية، وذلك من خلال تقدير الذات وفعالية الذات منهم هويدة وعبد الباقي(2010)، والذكاء

الوجداني لإسماعيل صالح الفرا، والتحصيل الدراسي لزهير عبد الحميد النواجحة(2012) و بحرة كريمة(2013).

العينة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فإنها قد أجريت على عينات مختلفة من طلبة المرحلة الأساسية، ، وطلبة الجامعات، وتم اختيار أغلب أفراد عينة الدراسات السابقة بالطريقة العشوائية .

المنهج:

الملاحظ من الدراسات السابقة أنه استخدم المنهج الوصفي .

الأدوات

إن أغلبية الدراسات السابقة اعتمدت على مقياس الخاصة بجودة الحياة، ومنهم من صممه مثل بحرة كريمة(2013)، ومنهم من استعان بأدوات أخرى إضافية حسب متغيرات دراسته منها مقياس فعالية الذات لحنفي وآخرون (2010) ومقياس الذكاء الوجداني للفرا و النواجحة(2013).

- الاستفادة من الدراسات السابقة:

-فهم العميق لمشكلة الدراسة، والوقوف على مستجداتها.

- كيفية اختيار عينة الدراسة، وكيفية التعامل معها.

-اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

- اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات.

– اختيار المنهج المستخدم المناسب لهذه الدراسة.

2_ إشكالية:

تعتبر صعوبة التعلم عند الأطفال من أهم المشاكل التي تحتاج إلى تفهم ومساعدة مستمرة من المربيين والمختصين خلال سنوات الدراسة من التعليم الابتدائي لأنها تؤدي إلى الفشل في الحياة ويكون لها تأثير على التحصيل الأكاديمي حيث تعد فئة صعوبات التعلم من الفئات الحديثة نسبيا قياسا بالفئات الخاصة الأخرى. أصبحت نسبة صعوبات التعلم في انتشار مستمر، بلغت في الولايات المتحدة الأمريكية حسب إحصاءات مكتب التربية الأمريكي(1984) حوالي 4% من مجموع تلاميذ المدارس من 3 إلى 21 سنة وتمثل هذه النسبة حوالي 40% من الذين تلقوا خدمات التربية الخاصة وهي بنسبة 72% للذكور و 28% لإناث. (إبراهيم صالح، 2007: 45).

وفي السعودية بلغت النسبة 22،8% بالنسبة لصعوبة الانتباه والفهم والذاكرة و 20،6% بالنسبة لصعوبة القراءة والكتابة والتهجئة وذلك في سنة (1991) وفي الإمارات العربية المتحدة (1994) وصلت نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم إلى 13،8% .

أما العراق فقد أجريت الدراسة عام (2003) على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مدينة بغداد، أشارت أن نسبة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم هي 2،4% وهي نسبة تقع ضمن حدود النسبة المنتشرة في دول العالم الأخرى (الياسري،2006: 33).

أما عن واقع صعوبات التعلم في الجزائر، فحاله حال الدول العربية، فالمدرسة الجزائرية تعاني من وجود تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بحاجة إلى المتابعة، لأنهم يعانون سوء التكيف المدرسي، ونجد

في كثير من الأحيان المعلمين يخطئون في التمييز بين تلاميذ صعوبات التعلم، فيطلقون عليهم تسميات خاطئة كمتخلفين أو ضعفاء عقليا.

حيث تكمن صعوبات التعلم الأكاديمية في كونها من الصعوبات البسيطة، فالذين يعانون من صعوبات التعلم هم عادة أسوياء ولا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر غريبة تستوجب تقديم معالجة خاصة لهم، فهم التلاميذ الذين لديهم اضطراب يؤثر في قدراتهم على التعبير ما يرونه أو يسمعونه، أو في ربط المعلومات بمراكز المخ وأجزائه، ويمكن أن تظهر هذه الصعوبات بصورة صعوبات في اللغة المكتوبة أو المسموعة، حيث تعتبر مشكلة صعوبات التعلم الأكاديمية من المشاكل الأساسية التي يواجهها الكثير من المجتمعات المتقدمة حيث تصل نسبة انتشارها ما بين 12 الى 15% من أفراد المجتمع المتمدرسين، ففي دراسة حديثة قامت بها الرابطة الكويتية للدسليكسيا بالتعاون مع وزارة التربية الكويتية على عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثاني والثالث، توصلت الدراسة إلى أن الصعوبات القراءة والكتابة تعاني أكثر من الصعوبات شيوعا، فكانت النسبة 33،29% من العينة الإجمالية للدراسة تعاني من صعوبات التعلم وهذا المؤشر يدل على أن 11 من بين 33 تلميذ لديهم مشكلات قرائية وكتابية.(الزيتون، 2003: 125).

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافا عن معايير السلوك السوي للأطفال ممن هم في أعمارهم وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويظهر تأثيرها واضحا على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعلى قابليته للتعلم بل وتؤثر أيضا على شخصية الطفل صاحب الصعوبة في التعلم وقدرته على التعامل مع الآخرين سواء في المدرسة أو خارجها حيث يبعد نفسه عن واجبات والأنشطة التي تبدو أنها غير سارة لأنها غير مرتبطة برغباته الشخصية المباشرة وتختلف من طفل إلى آخر (عوض الله،2003

: 30-31). ومثل هذه الخصائص السابقة والتي يتميز بها الأطفال ذوي صعوبات التعلم قد تؤثر على إدراك الطفل للحياة التي يعيشها وتمنعه بما فيها من إمكانيات وموارد متاحة وبمعنى آخر قد تؤثر على جودة حياة لهؤلاء الأطفال، فلقد أكدت نتائج دراسة "لويس" على أن مستوى جودة الحياة الذي يدركه الفرد إنما يرتبط بالنمو الانفعالي والتحكم في المشاعر السلبية للفرد.

-تعتبر جودة الحياة أهمية في حياة التلميذ بصفة عامة وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة وتحتاج هذه الفئة إلى خدمات تساعدهم على التوافق مع ظروف الحياة، حيث قام "فوقية احمد السيد سنة(2006) " بدراسة اشتملت 50 طفل عادي و50 طفل ذوي صعوبات التعلم وأولياء الأمور بلغ عددهم 100 حيث كان اختلاف مستوى جودة حياة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم لصالح الدخل الأسرة المرتفع والموقع الجغرافي ومستوى تعليم الوالدين. حيث أن الهدف الذي ينشده أي مجتمع في الفترة القادمة هو تحسين جودة الحياة عند الأطفال ذوي صعوبات التعلم ولقد بدأ الاهتمام مؤخرا في الدول الأجنبية بتحسين جودة الحياة بشكل عام للأطفال ذوي صعوبات التعلم وعلى الرغم من هذا الاهتمام إلا إن المسؤولين لا يزالوا يطالبوا بمزيد من تحسين والاهتمام خاصة بالتعليم وتنمية المهارات والعمل والقدرة على الاختيار والمشاركة في الحياة المجتمعية لدى هؤلاء الأفراد ذوي صعوبات التعلم.

1 -حيث تحددت مشكلة بحثنا في التساؤلات التالي:

-ما مستوى جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية؟

-هل توجد فروق في مستوى جودة الحياة تعزى لمتغير الجنس؟

-هل يوجد فروق في مستوى جودة الحياة بين تلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي؟

2-الفرضيات:

-انخفاض مستوى جودة الحياة عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

-توجد فروق ذات في جودة الحياة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس.

- توجد فروق في مستوى جودة حياة بين تلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3- أهداف البحث: يهدف البحث إلى معرفة:

-مستوى جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

- الفرق في مستوى جودة الحياة بين التلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي.

-الفرق في مستوى جودة حياة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بين الذكور والإناث.

4- أهمية البحث ودواعي اختيار البحث:

نرى أن للبحث الحالي أهمية كبيرة منها نظرية وأخرى تطبيقية ميدانية وتتمثل فيما يلي:

- ✓ التعرف على أهم صعوبات التعلم الأكاديمية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الابتدائية، باختلاف مستوياتهم الدراسية وجنسهم، ومستوى جودة الحياة لديهم.
- ✓ تحديد الصعوبة الأكثر انتشارا في المرحلة الابتدائية.

- ✓ كون الباحثة لاحظت وجود عدد كبير من التلاميذ الذين يتمتعون بعوامل جسمية وصحية وعقلية جيدة، إلاّ أنّهم يظهرون صعوبة في تعلم القراءة والكتابة والحساب، و التي تؤدي في أغلب الأحيان إلى فقدان الثقة لدى التلاميذ وكرههم للمواد الدراسية .
- ✓ رغبة الباحثة في التوصل إلى نتائج تخدم بشكل خاص مستوى جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.

5- تعار يف مصطلحات اجرائيا:

جودة الحياة:

هي الدرجة التي تظهر من خلال الإجابة على مقياس جودة الحياة تلميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمي.

صعوبة التعلم الأكاديمية:

هم التلاميذ الذين يظهرون انخفاض في الحساب والقراءة والكتابة.

الفصل الثاني: جودة الحياة

تمهيد.

تعريف جودة الحياة.

مبادئ جودة الحياة.

مبادئ جودة الحياة.

مقومات جودة الحياة.

معوقات جودة الحياة.

أبعاد جودة الحياة.

مؤشرات جودة الحياة.

الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة.

قياس جودة الحياة.

خلاصة.

تمهيد

لقد ركز الكثير من الباحثين في الفترة الأخيرة على موضوع جودة الحياة وأجريت دراسات وبحوث في مجالات مختلفة عربية منها وأجنبية لمختلف الأعمار والأطوار والتخصصات حيث يذكر بأن: جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبيا على مستوى تناولها في البحث العلمي ،ومع ذلك نرى استخدامه قد توسع ليشمل جميع العلوم والتخصصات ، فهو لا يرتبط بمجال محدد من مجلات الحياة وإنما امتد ليشمل أغلب المجالات الصحية، النفسية والاجتماعية، الاقتصادية والبيئية. ويدل بعض الأحيان على التعبير عن رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية التي تقدم لأفراد المجتمع، أو أنه يستخدم للتعبير عن طريقة إدراك الأفراد لمدى قدرة هذه الخدمات على إشباع حاجتهم المختلفة.(إبراهيم، 2006:207)

1/ تعريف جودة الحياة:

على الرغم من الصعوبات التي واجهها العلماء في تحديد تعريف لجودة الحياة والتداخل الموجود بينهما وبين المفاهيم القريبة منها إلا أنها حضت بمجموعة من التعاريف نوردها على النحو التالي

1-1-تعريف الجودة لغة: (مادة: ج و د) جاد جودة: صار جيدا، وجد فلان سخا وبذل، أجاد أتى بالجيد من القول والعمل.(عبد فليه والزكي، 2004: 152).

فالجودة QUALITY أصلها الفعل الثلاثي "جود"، والجيد طبقا لابن منظور، نقيض الرديء، وجاد بالشيء جودة أي صار جيدا. (كاظم والبهدالي،2006: 69).

من خلال هذا يمكننا أن نعرف الجودة بأنها الرقي والدرجة العالية من الإتقان.

- أما تعريف الحياة فنورده في قول **الزاوي (1996)**:"الحياة نقيض الموت والحياة الطيبة، الرزق الحلال أو الجنة " (العجمي، 2015: 9).أي تعبر عن الحركة والعيش والتنفس والإحساس بالوجود في الدنيا.

1-2 التعريف الاصطلاحي لجودة الحياة :

نتطرق لبعض التعريفات لبعض العلماء والمنظمات لجودة الحياة فيما يلي :

-يعرفها كل من **ليمان (1989)** و**ستارك** و**غولدسبرى (1990)**" بأنها الشعور بالرضا".

-عرفها **تايلور و روجدان (1990)** "جودة الحياة بأنها رضا الفرد بقدره في الحياة والشعور بالراحة والسعادة."

-كما عرفها **جود(1990)** " بأنها امتلاك الفرص المناسبة لتحقيق أهداف ذات معنى".

– وعرفها **دوسون(1994)**" بأنها الشعور الشخصي بالكفاءة و إجادة التعامل مع التحديات".

(منسي وكاظم، 2010: 44).

– ذكر **آن** "**هرتمان**"تعريف منظمة الصحة العالمية (WHO ,1997) لجودة الحياة بأنها إدراك الفرد لوضعه في الحياة في سياق أو المحيط الثقافي والنظم القيمة التي يعيش فيها وبعلاقة مع أهدافه وتوقعاته ومعاييره وشؤونه."(منظمة الصحة العالمية،2005: 27) (WHO,1997) و (ANNE HARTMANN,2007 P18-19)

– ويشير **دونفان(1998)**"أن جودة الحياة تتضمن الوظائف الجسمية المتمثلة في انجاز الأنشطة اليومية والوظائف النفسية المتمثلة في الأفكار ولانفعالات والنشاط الاجتماعي والبيئي، والرضا عن الحياة بشكل عام".(بخش،2006 : 8).

– كما تشير منظمة اليونسكو إلى نوعية الحياة بأنها مفهوما شاملا يضم كل من الجوانب الحياة كما يدركها الأفراد، وهو يتسع ليشمل الإشباع المادي للحاجات الأساسية. والإشباع المعنوي الذي يحقق التوافق النفسي للفرد عبر تحقيقه لذاته، وعلى ذلك فجودة الحياة لها ظروف موضوعية، ومكونات ذاتية ولقد ارتبط هذا المفهوم منذ البداية بسعي المجتمعات الصناعية نحو التنمية والارتقاء لمتطلبات الأفراد عن طريق تحقيق الوفرة الاقتصادية لمواجهة إشاعات الأفراد وتطلعاتهم وطموحاتهم.(بخش،2006 : 9)

– يعرف **خميس (2010)**"بأنها وصول الفرد لدرجة النضج الشخصي والنفسي الذين يحققان له السعادة الذاتية، ومن ثم إيجاد معنى لحياته من خلال الأمل الذي يبعثه على كافة إشكال حياته بحيث يصبح راضيا عنها".(خدام مشا بقة، 2015: 35).

–تعريف "**ريبيكا رينوك (2006)** " بأنها الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأهمية ما يملك مهما كان ضئيلا ويستمتع به"(عويس،2006: 305).

– أما **مسعودي** يقول: "بأنها تتضمن الاستمتاع بالظروف المادية والإحساس بحسن الحال وإشباع الحاجات والرضا عن الحياة والحياة العاطفية الايجابية إلى جانب الصحة الجسمية الايجابية، وإحساسه بمعنى السعادة وصولا إلى عيش حياة متوافقة بين جوهر الإنسان والقيم السائدة في المجتمع". (مسعودي أمحمد، 2015: 205).

– كما يعرفها **أبو حلاوة، (2010)**" انه عادة ما يتم تعريف مفهوم جودة الحياة، في ضوء بعدين أساسين لكل منهما مؤشرات معينة البعد الذاتي، والبعد الموضوعي لجودة الحياة، ويتضمن البعد الموضوعي لجودة الحياة مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر".

– وتعرف **فوزية عن شرش(2015: 31)** " بأنها قياس لقدرة الفرد على الأداء بدنيا، وانفعاليا، اجتماعيا في سياق بيئته عند مستوى يتسق أو يتناغم مع توقعاته الخاصة".

–نستخلص مما سبق ذكره بأنه ليس لجودة الحياة تعريف واحد يتفق عليه الباحثون، مع وجود بعض المصطلحات والمفاهيم القريبة منها هي: (الرفاه، الرقي، الاستمتاع، الرضا عن الحياة، السعادة، القناعة، التفاؤل.) وان جودة الحياة تتغير حسب تغير الأفراد والمواقف التي يعيشها كل فرد والزمان والمكان والظروف، فهو شعور الفرد بالقناعة وصوله إلى الرقي ومنها التمتع بالحياة وذلك بشعوره بالرضا والسعادة والرفاه والترف والفرح وعيش حياة خالية من الاضطرابات السلوكية والنفسية والصحية، والعقلية تعود عليه بالأمن والطمأنينة والاستقرار والارتياح حتى يخدم نفسه والمجتمع الذي يعيش فيه، فهذه هي جودة الحياة فالمريض يرى جودة حياته في شفائه من المرض، والفقير في الغنى المادي(السكن، الملابس، الأكل، النقل....الخ) والمحب لعمله إتقانه والمعاق

في سلامة جسمه من الإعاقة، والأمي في الوصول إلى درجة عالية من التعليم والمتأخرات عن الزواج في تكوين الأسرة، والبطال في إيجاد عمل، والعقيم في

الإنجاب، فهنا ما يتمتع بجودة الحياة عن قراءته وتلاوته للقرآن الكريم، وصلاته والعمل الصالح وغيرهم من الأفراد.

2-مبادئ جودة الحياة:

تعتبر مبادئ جودة الحياة من الأمور المشتركة بين كل الأفراد فهي ذات مستوى محدد وثابت نسبيا مهما اختلف الأشخاص وتعددت المواقف.

-أما عن مبادئ جودة الحياة فقد أوضح (الهنداوي،2010 : 36) **و (جود 1990)**" بأن جودة الحياة تعتمد على مجموعة من المبادئ منها:

-أن هذه المبادئ مشتركة بين الشخص المعاق وغير المعاق (الأسوياء).

- أن جودة الحياة مرتبطة بمجموعة من الاحتياجات الرئيسية للإنسان ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها في الحياة.

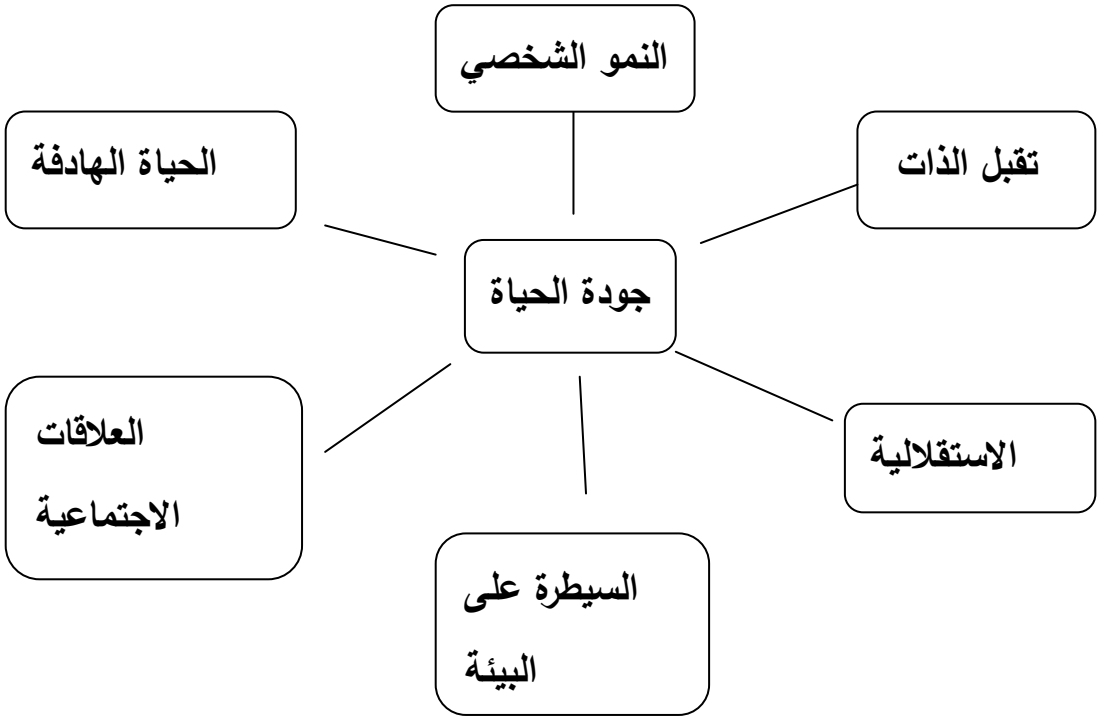
- أن معاني جودة الحياة تختلف باختلاف وجهات النظر الإنسانية، بمعنى أنها تختلف من شخص إلى آخر ومن عائلة إلى أخرى ومن برنامج تأهيلي إلى أخر ومن شخص مهني أخر.

- إن مفهوم جودة الحياة له علاقة وطيدة ومباشرة في البيئة التي يعيش فيها الإنسان أو ذاك.

- إن مفهوم جودة الحياة يعكس التراث الثقافي للإنسان و إلى الأشخاص المحيطين بها."

3- مقومات جودة الحياة (العوامل):

للوصول إلى جودة الحياة لابد أن تكون على قدر من المستوى في بعض المقومات التي ترتبط بالفرد، وهي تعرف بالعوامل المساعدة في تحديد جودة لحياة. وأحسن نموذج وضعه كل من "**روت**" و"**كيس**" نموذج لجودة الحياة يعرف باسم نموذج العوامل الستة لجودة الحياة نوضحه في المخطط التالي:



شكل رقم(1): يوضح العوامل الستة لجودة الحياة.(تواتي،2018: 160)

يوضح الشكل السابق مجموعة من العوامل المساعدة في جودة الحياة التي تمثل ما يلي:

3-1 النمو الشخصي:

هي قدرة الفرد على تنمية قدراته ولمكانته الشخصية لإثراء حياته(رجيعة، 2009: 189).

ومن صفاتها شعور الفرد بالنمو الارتقائي المستمر. إدراكه لتطوره وتوسع ذاته، انفتاحه للتجارب الجديدة، إحساسه الواقعي للحياة، شعوره بتحسين ذاته وتطور سلوكه يوما بعد يوم، سلوكه يتغير بطرائق تزيد من معرفته وفعاليته الذاتية.(مبارك ب ت:726-727).

3-2 الحياة الهادفة:

هي تشير إلى أن يكون للفرد هدف في الحياة، ورؤية توجه تصرفاته وأفعاله نحو تحقيق هذا الهدف مع المثابرة والإصرار.(رجيعة،2009 :189).

ومن صفاتها أن يمتلك الفرد المعتقدات التي تعطي معنى الحياة الماضية والحاضرة، أن يضع أهدافا تجعل حياته ذات معنى في تحقيقها، أن يسعى لتحقيق غاياته في الحياة، أن تكون له القدرة على توجيه أهداف حياته وعلى الإدراك الواضح لأهداف حياته، وأن يدرك أن صحته النفسية تكمن في إحساسه بمعنى الحياة (مبارك، ب ت:727). وهي الإجابة عن كيف يتواصل الأفراد إلى الإحساس الإيجابي بجودة الحياة، بالانتماء، بالمتعة، وبالغرض من خلال الانضمام والإسهام في نشاطات وخيرات أوسع وأسمى وأكثر دواما من الذات(مثل: الطبيعة، الجماعات الاجتماعية، المؤسسات، الحركات، التقاليد ونظم الاعتقاد) (أبو حلاوة، 2010: 20).

3-3 العلاقة الايجابية:

تدعى بالعلاقات المجمعة وهي تؤدي إلى الاتفاق والاجتماع وتساهم في تماسك ووحدة وتكامل المجتمع، ومن أمثلتها العلاقات الاجتماعية التعاونية التي تعتبر سعي مشترك للوصول إلى هدف مشترك

وكذا علاقات الصداقة القائمة على الإخلاص والاتحاد والتوافق.(بن سعيد، 2009: 28).

3-4 تقبل الذات:

هو رضا المرء في نفسه وعن صفاته وقدراته وإدراكه لحدده وهو اتجاه يكونه المرء الراضي عن نفسه وعن استعداده والمدرك لحدود معارفه (عبد المنعم، 1976: 774).

3-5 الاستقلالية:

يشير إليها **بياجيه** بأنها"سلوك ايجابي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويتخذ قراراته، ويتحمل المسؤولية في المواقف الاجتماعية "(الحسني والتميمي،2011).

3-6 السيطرة على البيئة (الكفاءة البيئية):

هي القدرة على تخيل واختيار البيئات المناسبة ومرونة الشخصية أثناء التواجد في البيئة.

ومن صفاته الكفاية الذاتية للفرد، قدرته على التحكم وإدارة نشاطاته وبيئته، وقدرته على الاستفادة من الفرص المتاحة لديه، وقدرته على اتخاذ الخيارات الملائمة لحاجته النفسية والاجتماعية، وكذا على اختيار قيمة الشخصية والتصرف بما يتناسب ومعايير مجتمعه. (رجيعة، 2009: 189).

وعليه يمكن حصر مقومات جودة الحياة من ما يلي :

- **مقومات جودة الحياة من الناحية الصحية وتشمل:**

1-الجسمية:

والتي تتمثل في المعافات وخلو الجسم من أي مرض عضوي أو إعاقة جسدية وفي حالة حدثها يتكيف مع وضعه الصحي والاستعداد للعلاج.

2-الاضطراب النفسي:

منها القلق أو الاكتئاب والخوف والإحباط والصراع الداخلي وغيرها، الوصول إلى الكفاءة الذاتية والنضج اللذان يساعدانه علة إحداث التوازن بين متطلبات والحاجات الداخلية والقيم السائدة في المجتمع والإحساس بالراحة والطمأنينة يصل إلى جودة الحياة .

3- العقلية:

تتمثل في القدرة على التفكير وحل المشكلات التي تواجهه في أقل وقت وبحكمة والقدرة على التخطيط وإدارة الوقت.

4-الصحة العامة:

وهي الاهتمام بالجانب النشاط الرياضي، الراحة والنوم، النظافة، وجبات الطعام.

5-المقومات المادية والاقتصادية:

وهي كل ما يتعلق بالمسكن والملبس، الدواء، الشغل، النقل....الخ.

6-المقومات الاجتماعية والأسرية:

وتتمثل في العلاقات الطيبة مع الآخرين منها أفراد الأسرة والزملاء في العمل، والأصدقاء والجيران وكل أفراد المجتمع بصفة عامة مع الاحترام المتبادل والوظائف الاجتماعية، مع الإحساس بالأمن والأمان.

7-السعادة الشخصية: التميز بكفاءة الشخصية، استمتاع بالحياة، التفاؤل، المرح، الشعور بأن الحياة لها معنى، الطموح للمستقبل، الشعور الداخلي بالسعادة.

8-المقومات الأكاديمية:

توفير الظروف المناسبة للدراسة منها الرغبة وحب الدراسة والقدرة على مزاولتها عندما يكون الفرد يمتلك مهارات حل المشكلات ومواجهة الضغوط والمواقف بحكمة مع القدرة على التحكم في انفعالاته والرضا عن حياته المعيشية والمادية في حدود أمكانته وظروفه الصحية. وينجح في تكوين علاقات مع الآخرين من قريب ومن بعيد وإحداث التوازن بين الحجات والمتطلبات الداخلية والخارجية في نفس الوقت الالتزام بالقيم والمعايير السائدة في المجتمع الذي يعيش فيه فعندها يسعد ومنها يرتقي بالجودة الحياة. (تواتي، 2018 :161).

4- معوقات جودة الحياة:

إن كل ما يخالف ويعاكس مقومات جودة الحياة أو يحول دونها يصبح من لا محالة من معوقاتها والتي تعمل على العرقلة والتوصل لجودة حياة يمكننا ذكرها في النقاط التالية:

4-1 الصحة العامة:

ونذكر منها الإحساس بالألم، قلة النوم، فقدان شهية، الأكل، عدم تخصيص وقت للنشاطات الرياضية وغيرها.

4-2 الصحية:

وهي الإصابة بالمرض أو وجود إعاقة (إعاقة حركية أو بصرية أو سمعية وغيرها) عدم تقبل المرض أو الإعاقة وعدم الرضا عن حالته وعدم تكيفه معها مع رفض العلاج.

4-3 العقلية: عدم القدرة على مواجهة المواقف وسوء التخطيط وإدارة الوقت، عدم القدرة على التفكير وحل المشكلات.

4-4 النفسية:

ونذكر من الإحساس بالخوف والقلق والتوتر، الفشل و الإحباط، عدم الثقة وتقدير الذات، الخوف من المستقبل....الخ.

4-5 الحالة الشخصية:

الشعور بعدم كفاءة الشخصية، عدم التمتع بالحياة، الإحباط، التشاؤم، الخوف من المستقبل.

4-6 عدم الرضا عن الحياة:

وذلك من خلال الشعور بعدم الكفاية المادية والاقتصادية (من السكن، والمأكل والملبس... الخ).

4-7 الأسرة و الاجتماعية:

نقص المساندة الأسرية، عدم تقبل الأسرة والانتماء إليها، سوء العلاقات مع الآخرين مع عدم كسب ثقتهم، وعدم الإحساس بتقديرهم.

4-8 الدينية:

نقص الوازع الديني وعدم التقيد بالأخلاق والالتزام بالقيم والمعايير السائدة في المجتمع وأداء الآخرين، والحقد والكره.

4-9 الاقتصادية: عدم توفر الظروف المناسبة والظروف المعيشية السيئة، وعدم توفر المسكن المناسب والدخل القليل.

4-10 الأكاديمية :

عدم القدرة على التكوين الأكاديمي المناسب، عدم توفير الظروف والإمكانيات المادية والنفسية المناسبة للدراسة، مع عدم وجود المساندة الايجابية لذلك . (تواتي، 2018 :162).

5- أبعاد جودة الحياة:

تشير الدراسات إلى أن جودة الحياة مرادفة للدرجة أو المستوى وان جودة الحياة بوجه عام تشير إلى الحياة النفسية، حتى على الرغم من تضمين الظروف البيئية ثم تقييمه من خلال ثلاث ظروف هي:

1. من خلال التقدير الذاتي للرضا عن الحياة بوجه عام (السعادة والاستمتاع).
2. التقدير الذاتي للرضا في مجالات أو جوانب معينة (العمل، الصحة، العلاقات مع الآخرين).
3. البيانات الديموغرافية بالنسبة لجودة الحياة المؤشرات الاجتماعية، والموارد أو العوائق.

(Frisch, al 2005)

وعادة ما يتحدد في مؤشرين:

1/ البعد الموضوعي والبعد الذاتي: إن غالبية الباحثين ركزوا على المؤشرات الخاصة بالبعد الموضوعي لجودة الحياة ويتضمن مجموعة من المؤشرات القابلة للملاحظة والقياس المباشر مثل أوضاع العمل ومستوى الدخل، المكانة الاجتماعية والاقتصادية وحجم المساندة المتاح من شبكة العلاقات الاجتماعية.

-ومع ذلك تظهر نتائج البحوث أن التركيز على المؤشرات لجودة الحياة إلا في جزء صغير من التباين في التقديرات الكلية لجودة الحياة، ومن هنا يتحدد بعدين لجودة الحياة هما:

2/ البعد الذاتي: ويقصد بها مدى الرضا الشخصي بالحياة، وشعور الفرد بجودة الحياة، شعور الشخص بالسعادة.

-**البعد الموضوعي:** وتشمل الصحة البدنية، العلاقات الاجتماعية، الأنشطة المجتمعية، العمل، فلسفة الحياة، وقت الفراغ، مستوى المعيشة، العلاقات الأسرية، الصحة النفسية، التعليم.

(العارف بالله الغندور، 1994: 27).

6-مؤشرات جودة الحياة: حسب "فالوفيلد":

6-1 المؤشرات النفسية: وتتبدى في شعور الفرد بالقلق والاكتئاب أو التوافق مع المرض أو الشعور بالسعادة.

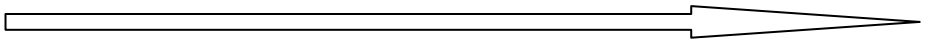
6-2 المؤشرات الاجتماعية: وتتضح من خلال العلاقات الشخصية ونوعيتها فضلا عن ممارسة الفرد للأنشطة الاجتماعية والترفيهية.

6-3 المؤشرات المهنية: تتمثل بدرجة رضا الفرد عن مهنته وحبه لها والقدرة على تنفيذ مهام وظيفته، وقدرته على التوافق مع واجبات عمله.

6-4 المؤشرات الجسمية والبدنية: وتتمثل بدرجة رضا الفرد عن حالته الصحية والتعايش مع الآلام والنوم والشهية في تناول الغذاء والقدرة الجنس.

العاملين أساسين في جودة الحياة

العامل الثاني	**العامل الأول**
القيام بأنشطة ايجابية مقدرة	القدرة على التوافق المواجهة

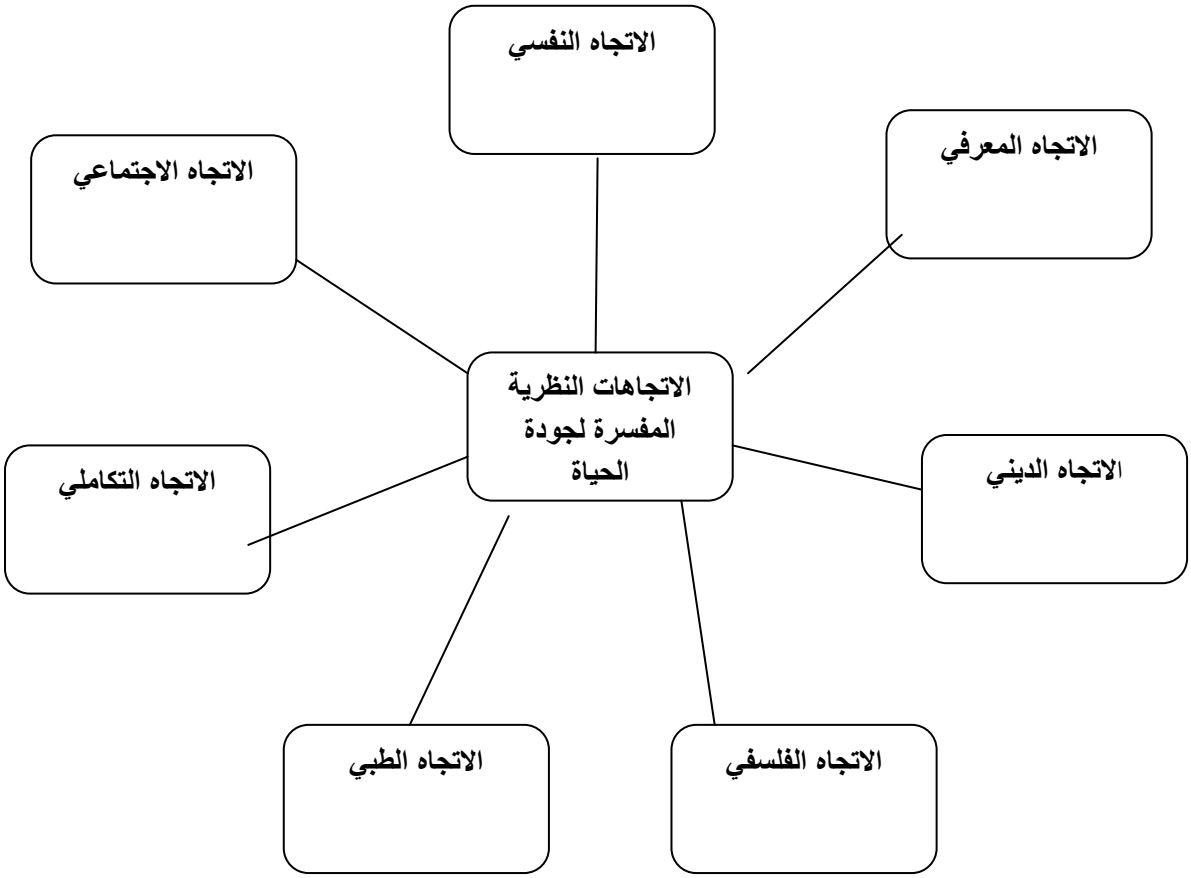


ايجابي	**سلبيي**

هنا تلعب دور الحياة والخبرات المتباينة التي نتعرض لها في كل مرحلة من مراحل حياتنا دورا شديد الأهمية في واقع الأمر في ثبات أو تغير رؤيتنا لجودة وعلى الرغم من أن لكل شخص توقعاته الكيفية الخاصة.

7- الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة:

لقد تعددت الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة منها الاتجاه النفسي والمعرفي والاتجاه الفلسفي والاتجاه الاجتماعي والطبي والديني والتكاملي وغيرها من الاتجاهات نوضحها فيما يلي:



الشكل رقم (2): يوضح بعض الاتجاهات النظرية المفسرة لجودة الحياة.

7-1 الاتجاه النفسي:

يعبر الاتجاه النفسي عن الحاجات النفسية للأفراد وتحقيق الذات والطموح ويتجلى هذا من خلال إدراك الفرد لما يدور حوله في البيئة التي يعيش فيها وكذا قدرته على التكيف معها وإشباع حاجته النفسية وراحته وكذا شعوره الداخلي بالسعادة والتوازن النفسي.

-حيث يقول **أبو حلاوة،(2010: 17-18)**:"يركز الاتجاه النفسي على إدراك الفرد كمحدد أساسي للمفهوم وعلاقة المفهوم بالمفاهيم النفسية الأخرى، وأهمها القيم والحاجات النفسية وإشباعها، وتحقيق الذات ومستوى الطموح لدى الأفراد، وبالتالي فالعنصر الأساسي لجودة الحياة يتضح في العلاقة الانفعالية القوية بين الفرد وبيئته، هذه العلاقة تتوسطها مشاعر وأحاسيس الفرد ومدركاته، فالإدراك ومعه بقية المؤشرات النفسية تمثل المخرجات التي تظهر من خلالها نوعية حياة الفرد."

- كما يضيف في هذا الخصوص **ابرهام ماسلو**"أن إشباع الحاجات هو المكون الأساسي لجودة الحياة، ولقد وضحها في هرم ماسلو للحاجات الإنسانية ورتبها حسب أهميتها من الحاجات الفسيولوجية وتليها حاجات الأمان إلى الحاجة الاجتماعية وبعدها الحاجة للتقدير وفي الأخير الحاجة لتحقيق الذات، يعني بعد تلبية الحاجات الأساسية يسعى الإنسان إلى تحقيق الذات والبحث عن السعادة والانجاز من الشعور بالرضا.(العمرات والرفوع، 2014: 268).

7-2 الاتجاه المعرفي:

يركز الاتجاه المعرفي المفسر لجودة الحياة على الجوانب عقلية ومدركات معرفية مرتبطة بالعمليات العقلية وبأسس التفكير السليم للمواقف والمشكلات التي تواجه الفرد في البيئة التي يعيش فيها، هذه المواقف كلما ارتبطت بالعقل والتفكير كلما اتجهت اتجاه المعرفة الواعية المبصرة لمكامن الأشياء وفي هذا الخصوص تشير **(بشرى عناد، ب ت: 723)** على أن " الاتجاه المعرفي يركز على فكرتين أساسيتين في تفسير جودة الحياة، الفكرة الأولى: أن طبيعة إدراك الفرد هي التي تحدد درجة شعوره بجودة الحياة وهذه تتوافق مع الاتجاه النفسي. والفكرة الثانية:في إطار الاختلاف الإدراكي الحاصل بين الإفراد، فان العوامل الذاتية هي الأقوى الأثر من العوامل الموضوعية في درجة شعورهم بجودة الحياة."

7-3 الاتجاه الإسلامي (الاتجاه الديني):

أول من تطرق لمفهوم جودة الحياة هو القرآن الكريم الذي أشار إليها بأنها السعادة والطمأنينة والسكينة، بحيث هناك من يرى جودة حياته في العمل لصالح وتلاوة القرآن أي راحة في الدنيا والفوز بالجنة.

-يقول **الحديبي(2007)**:"إلى أن الدين يوفر قاعدة وجدانية تضمن الأمن والاطمئنان النفسي والتوازن الانفعالي والتفاؤل وحب الحياة ورضاه عنها، كما يوفر إحساس بمعنى الحياة اليومية،فهو يخفف من وطأة الكوارث والأزمات التي تعترض طريق الفرد." كما أن الشعور الديني يؤدي إلى الإحساس بالسعادة والرضا عن الحياة والقناعة والإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره واليقين بان الله عز وجل يتدخل في الأحداث المهمة من اجل الأفضل دائما، ويتحقق ذلك من خلال الدعاء والصلاة والشكر. مما يوفر له أسمى صور الدعم والطمأنينة .(شقورة،2012 : 32).

7-4 الاتجاه الاجتماعي:

يرتبط الاتجاه الاجتماعي لجودة الحياة بالعلاقات التي تسير عمل مجموعة وتنظمها، فهي مقرونة بأداء مهمة معينة في داخل مجموعة، ولهذا يشير **هانكس(1984)**" أنه بدأ الاهتمام بدراسات جودة الحياة منذ فترة زمنية طويلة بحيث ركزت عل المؤشرات الموضوعية للحياة مثل معدلات المواليد والوافيات وضحايا المرضى ونوعية السكن ومستوى التعليمي والدخل لأفراد، بحيث أن هذه المؤشرات تختلف باختلاف المجتمعات، وترتبط جودة الحياة بطبيعة العمل الذي يقوم به الفرد وما يجنيه من عائد مادي من وراء عمله والمكانة المهنية للفرد وتأثير على الحياة ويرى العديد من الباحثين أن علاقة الفرد مع الزملاء تعد من العوامل الفعالة في تحقيق جودة الحياة.

(صالح إسماعيل، 2010: 43).

7-5 الاتجاه الفلسفي:

تعتبر جودة الحياة من المنظور الفلسفي عن المثالية والوصول إلى التحليق في عالم التسامح والإبداع المثمر والخيالي والذي يعبر عليه السعادة لا محدودة والتي ليست لها حدود ولا فواصل، وفي هذا الخصوص يقول **أبو حلاوة (2010)** يؤكد الاتجاه الفلسفي على أن جودة الحياة: " حق متكافئ في الحياة والازدهار".فمفهوم جودة الحياة حسب المنظور الفلسفي جاء من أجل وضع مفاهيم السعادة ضمن الثلاثية البرجماتية المشهورة، والمتمثلة في أن الفكرة لا يمكن أن تتحول إلى اعتقاد إلا إذا أثبتت نجاحها على المستوى العملي أو القيمة الفورية والمستوى العملي أقرب إلى مفهوم السعادة والرفاهية الشخصية منه إلى أي مفهوم آخر.

فالتعبير عنها يعتبر مجرد كلام لا يرقي للسعادة أن لم يرتبط بالمثالية والشعور بها لا يعبر عن المأمول الذي يدركه الفرد، بل يجب أن يرتبط بالواقعية والعملية التي تدور في كنف المحقق القابل للمحسوس والمرتبط بالقوة الداخلية الخارجية للفرد، بحيث ينظر إلى جودة الحياة من منظور فلسفي على أن السعادة المأمولة لا يمكن لإنسان الحصول عليها إذا حرر نفسه من أسرار الواقع والتحليق في فضاء المثالية تدفع بالإنسان إلى التسامي على ذلك الواقع وترك العنان للحظات من خيال إبداعي ثري، وبالتالي فجودة لحياة من هذا المنظور مفارقة للواقع تلمسا للسعادة متخيلة يعيش فيها الإنسان حالة من التجاهل التام لألام ومصاعب الحياة والذوبان في صفاء روحي مفارق لكل قيمة مادية.(بحرة كريمة، 2014: 23)

7-6 الاتجاه الطبي:

تعتبر جودة الحياة من المنظور الطبي بأنها العلاقة بين الصحة وسعادته وذلك بالرضا عنها وقناعتها بها، أي يدرك جودة حياته من خلال واقعه المعاش ولهذا جاء الاهتمام بالمرضى.

وفي هذا الصدد يذكر **المالكي (2011)** " بأنه بدأ الاهتمام بمفهوم جودة الحياة في المجال الطبي، حيث لاحظ الأطباء العلاقة بين الحالة الصحية للفرد وجودة الحياة من خلال معايير الجودة في الرعاية الصحية، وضرورة الاهتمام بقضايا الحياة لدى المرضى، حيث يدرك المرض جودة الحياة بصورة تختلف عن الأسوياء، والعمل على تنمية شبكة العلاقات الاجتماعية لديهم من خلال استراتيجيات فعالة." وهي تعطينا مؤشرات واضحة عن مدى إدراك الفرد للسعادة من خلال السلامة الجسدية والعقلية المرتبطة بصحته. (خدام، 2015: 35)

7-7 الاتجاه التكاملي:

يعتبر الاتجاه التكاملي لجودة الحياة على أن العناصر المرتبطة بالفرد ليست متفرقة بل هي وحدة واحدة متكاملة لا نستطيع التفرقة بين العناصر والمركبات المختلفة لها، في هذا الخصوص يشار على أن" هذا الاتجاه يرى جودة الحياة بأنها الحياة الجيدة وهي نفسها مثل العيش في حياة ذات نوعية عالية، بحيث أن هذه النظرية متعددة الجوانب وشاملة، تتضمن نظريات واقعية، هي الرفاه، الرضا عن الحياة، السعادة معنى الحياة، نظام المعلومات البيولوجية(الأقران)، إدراك قوة الحياة، إشباع الحاجات، وأيضا العوامل الموضوعية.(محمود والجمالي، 2010: 71).

وقد لخصت **(بشرى عناد، ب ت:728)** " الاتجاه التكاملي من خلال قول رواد هذا الاتجاه منهم **أندرسون(2003)** الذي طرح شرح تكامليا لجودة الحياة وأن إدراك الفرد لحياته يجعله يقيم شخصيا ما يدور حوله، كما يمكنه من أن يكون أفكار لكي يصل إلى الرضا عن الحياة، وان يكون ثلاثة سمات مجتمعة معا تؤدي إلى الشعور بجودة الحياة. الأولى: تتعلق بالأفكار ذات العلاقة بالهدف الشخصي الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه. والثانية: المعنى الوجودي الذي يتصف العلاقات بين الأفكار و الأهداف. والثالثة: الشخصية والعمق.

8- قياس جودة الحياة:

نظرا لعدم وجود معايير واضحة ومحددة لقياس مفهوم جودة الحياة، لذا كان هناك حذر شديد لعمل قياس لجودة الحياة مع ضرورة هذا القياس، ونجد أن العلماء والباحثين استخدموا العديد من المقاييس لقياس جودة الحياة وعند مناقشة مفهوم جودة الحياة من المهم أن نميز هذا المفهوم عن مفاهيم ذات علاقة ولكن تختلف من حيث المضمون ما بين الثقافة وجودة الحياة لأن الإدراك لجودة الحياة ارتباط وثيق مع الحدود الثقافية والتي تختلف من مجتمع لآخر.

هناك بعض الأمور التي يمكن من خلالها قياس جودة الحياة وهي الأمور يمكن قياسها مثل: الحالة الصحية، قابلية الحركة، جودة الحياة المنزل وغيرها. وهناك أمور أخرى لقياس جودة الحياة عن طريق الحصول على معلومات دقيقة عن حياة الشخص أو مدى كفاءة وفعالية النظام الذي يحيها الإنسان مثل: التوحيد، توزيع الدخل، توفر الوصول.

-**أدوات قياس جودة الحياة:** قسم **ويكلا ند** أنواع قياس جودة الحياة إلى ثلاث أنواع:

1/القياس العالمي: صمم أسلوبه العام من اجل قياس جودة الحياة بصورة متكاملة وشاملة وهذا قد يكون سؤالا وحيدا يتم سؤاله للشخص لحساب مقياس جودة الحياة الذي يسأل الناس عن رضاهم

ب/القياس العام: له أمور مشتركة مع القياس العالمي وصمم من اجل مهام وظيفته في الرعاية الصحية تم تحديده ليكون بصورة شاملة مثل: احتمالية تأثير المرض أو أعراض هذا لمرض على حياة المرضى.

ج/ القياس الخاص: تم تطويره لمراقبة ردة فعل للعلاج في حالات خاصة وهذه الخطوات محصورة لمشاكل تميز مجموعة خاصة مع المرض، حيث يكون لهؤلاء المرضى حساسية للتغيير وكذلك قلة التصور لديهم في الربط مع تعريف معنى جودة الحياة

- **مقياس جودة الحياة لفريتش:** وهو يقيس الرضا عن الحياة، جودة الحياة، ويتضمن مقياس الجودة الذاتية 14 مجال للحياة مثل: العمل والصحة، وقت الفراغ، العلاقات مع الأصدقاء والأبناء، ومستوى المعيشة وفلسفة الحياة والعلاقات مع الأقارب والجيران والعمل... الخ حيث يطالب من المفحوص وتقدير الرضا في مجال معين من الحياة وكذلك قيمة أو أهمية ذلك المجال بالنسبة للسعادة العامة للفرد. (شيخي مريم، 2013: 92-93)

خلاصة

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا الفصل بأن جودة الحياة من المفاهيم الجديدة من حيث البحث، والذي اختلف الباحثين في تحديد مفهوم دقيق له وهذا نظرا لاختلاف التخصصات وتعدد المجالات، حيث أنها تتميز ببعض المؤشرات منها الموضوعية والذاتية والوجودية، ولها عوامل ومقومات تساعد الفرد ف ان يرتقي بجودة الحياة وبعض المعوقات التي تسهم في تدينها ويتم قياسها ببعض المقاييس الخاصة بجودة الحياة ولها أهمية في حياة الفرد فإدراك الواقع المعاش والرضا عنه هو ما يحقق التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي ومنه ثمة تخطي صعوبة الحياة والعيش بسعادة.

الفصل الثالث: صعوبات التعلم.

تمهيد.

تعريف صعوبات التعلم.

تصنيف صعوبات التعلم.

صعوبات التعلم النمائية.

صعوبات التعلم الأكاديمية.

تعريف صعوبات التعلم الأكاديمية.

تصنيف صعوبات التعلم الأكاديمة.

تعريف صعوبة تعلم القراءة.

عوامل صعوبة القراءة.

أعراض صعوبة القراءة.

خصائص الاطفال ذوي صعوبة القراءة.

تعريف صعوبة الكتابة.

عوامل صعوبة الكتابة.

أعراض صعوبة الكتابة.

خصائص الأطفال ذوي صعوبة الكتابة.

تعريف صعوبة الحساب

عوامل صعوبة الحساب.

خصائص تلاميذ ذوي صعوبات الحساب

علاج صعوبات التعلم.

خلاصة.

تمهيد

يعد موضوع صعوبات التعلم من الموضوعات الجديدة في مجال التربية الخاصة، التي شهدت نموا متسرعا واهتماما متزايدا بحيث أصبح محورا للعديد من الأبحاث والدراسات، حيث كان اهتمام التربية الخاصة سابقا منصبا على أشكال الإعاقات، كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية ولكن سبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي والذين يعانون من مشكلات تعليمية، فقد بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم خاصة في الجوانب الأكاديمية والتي تعد من أبرز الصعوبات شيوعا، إذ يعكس عجز المتعلم عن تلقي أو معالجة اللغة المسموعة أو المقروءة في عدم إنتاج لغة التحدث أو الكتابة أو الحساب، ثم تغلق أمام مفاتيح المعرفة والتعلم في مختلف المجالات الأساسية.

1-مفهوم صعوبات التعلم:

يقصد بصعوبات التعلم تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية، والتي تتمثل بالعمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ومن ثم فان أي اضطراب أو خلل يصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يفرز بالضرورة العديد من الصعوبات الأكاديمية ويكون السبب الرئيسي لها.

أشار عميرة إلى صعوبات التعلم بأنها مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي الذين يظهرون انخفاض في التحصيل الدراسي مقارنة مع زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالفهم أو التفكير، أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة، أو الكتابة أو التهجي أو النطق، أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة ويستبعد من حالات صعوبات التعلم ذوي الإعاقة والمضطربون انفعاليا أو المصابون بأمراض العيون وعيوب السمع وذوي الإعاقات المتعددة حيث ان إعاقتهم قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها.(عميرة، 2015 :23-33)

- كما عرفت بأنها اضطراب في العمليات العقلية، أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلات يظهر أثره في عدم القدرة على القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.(كولينجفورد، 2003: 65)

-**تعريف اللجنة الوطنية الأمريكية لإشراف على الأطفال المعوقين أمريكا (1968)**: ينص تعريفها على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة وقد تظهر في

اضطرابات الإصغاء أو التفكير أو الكلام أو القراءة، الكتابة أو التهجئة أو العمليات الحسابية ويتضمن هذا التعريف مصطلح الإعاقة الإدراكية أو الإصابة الدماغية أو الخلل الوظيفي الطفيف.

(عبد الباري، 1999: 85)

- **تعريف كارولينا(2006):** أن صعوبات التعلم تمثل أصعب المشكلات المدرسية، ذوي صعوبات التعلم هم التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في اللغة المكتوبة أو المنطوقة وتؤثر على اكتسابهم للقراءة أو الكتابة أو الحساب.(ملحم، 2007: 163)

2- تصنيف صعوبات التعلم:

تصنف صعوبات التعلم إلى قسمين أساسيا صعوبات التعلم النمائية وصعوبات التعلم الأكاديمية.

2-1 صعوبات التعلم النمائية:

يذكر السيد السيد" بان هذه الصعوبات تتعلق بالوظائف الدماغية وبالعمليات العقلية والمعرفية التي يحتاجها الطفل في تحصيله الأكاديمي، وقد تكون سبب حدوثها اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، ويقصد بها تلك الصعوبات التي تتناول العمليات ما قبل الأكاديمية التي تتمثل في العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير واللغة، والتي يعتمد عليها التلميذ في تحصيله الأكاديمي وهي من أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد ويمكن إن تقسم إلى قسمين:

1-أولية: مثل الانتباه والإدراك، والذاكرة.

2-ثانوية: مثل التفكير، والفهم واللغة الشفوية

2-2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

يقصد بها صعوبات الأداء المدرسي، المعرفي، الأكاديمي والتي تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير الكتابي والحساب وترتبط إلى حد كبير بصعوبات التعلم النمائية، فمثلا تعلم القراءة يتطلب الكفاءة والقدرة على الفهم واستخدام اللغة ومهارة الإدراك السمعي للتعرف على أصوات حروف الكلمات والقدرة البصرية على التمييز وتحديد الحروف.(البهي، 1999: 90)

-ونظيف عن عدس بأنها المشكلات تظهر عند تلاميذ المدارس وتبدو واضحة إذا حدث اضطرابا لدى الأطفال في العمليات النفسية السابق ذكرها(الصعوبات النمائية) بدرجة واضحة ويعجز تعويضها من خلالها وظائف أخرى، حيث يكون عندئذ صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجي أو القراءة أو إجراء العمليات الحسابية(عدس، 1998: 238)

- كما أشار إليها عبد الوهاب بأنها الاضطراب الواضح في تعلم القراءة والكتابة والحساب أو ثبات العمر ألتحصيلي لهذه المهارات، ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمل المدرسة.

(عبد الوهاب، 2003: 113)

- كما تشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الحساب وتبدو واضحة إذا حدث اضطراب لدى الطفل في العمليات النفسية النمائية، فتعلم القراءة يتطلب القدرة على فهم واستخدام المفردات اللغوية والقدرة على التمييز البصري بين الحروف والكلمات وكذلك القدرة على التمييز السمعي بين أصوات الكلام بالإضافة إلى إدراك الشكل من خلال الأرضية. وكذلك فان تعلم الكتابة يتطلب العديد من العمليات النمائية مثل القدرة على إدراك التتابع والتآزر بين حركة العين واليد وكذلك التكامل البصري الحركي والذاكرة البصرية، فكل هذه العمليات متطلبات أساسية لازمة لنجاح عملية الكتابة وبالمثل فان تعلم الحساب يتطلب قدرة على التصور

البصري وتعد الذاكرة البصرية والتمييز بين الشكل من أكثر العمليات أهمية في تعلم الحساب والهندسة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.(سالم وآخرون، 2006 : 14)

في البحث الحالي نركز على الصعوبات الأكاديمية وعليه نقوم بالتفصيل في تصنيفها.

2/ تصنيفات صعوبات التعلم الأكاديمية:

2-2-أ صعوبات القراءة: (عسر القراءة الديسلكسيا)

1/ تعريف صعوبة القراءة:

تعرف صعوبة القراءة أو عسر القراءة بأنه اضطراب أو قصور أو صعوبات نمائية والذي يشكل حالة حادة من صعوبات التعلم القراءة لبعض الأطفال.(البطانية وآخرون، 2005: 56)

- يفهم عسر القراءة كلاسيكيا على أنه مجمل الصعوبات المحددة التي تعترض التلميذ في تعلم القراءة بمعزل عن مستواه الفكري وعن توازنه العاطفي، ونجد بشكل عام في عسر القراءة النوعي أو التطوري قصورا في مجال الإدراك البصري والسمعي وفي التوجه الزمني والمكاني.(كاغلار، 1999: 56)

- كما يتمثل العسر في القراءة في اضطراب القدرة على القراءة، أو صعوبة في معرفة وإنتاج اللغة المكتوبة بعيدا عن كل تأخر عقلي أو حسي.(MARIE, DRUVAUD, 1997 ; P415)

- كما عرف عسر القراءة في الفترات الأولى من انتشاره على أنه مرض، كما وصفه آنذاك العالم أمريكي "**ميكائيل**" بأنه مرض العصر ويقصد به الأطفال الذين يعانون من اضطرابات خاصة في القراءة.(A.A.TOMATIS ,1978 :P14)

2/ عوامل صعوبة القراءة:

2-1 العوامل الجسمية:

تشير العوامل الجسمية إلى تلك العوامل التي تعزى إلى التراكيب الوظيفية والعضوية أو الفيزيولوجية التي تشيع بين الأطفال ممن يعانون من صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات القراءة على وجه الخصوص.

- إن الأطفال الذين يعانون من نوع من الاختلال العصبي الوظيفي، التي تمثل اضطراب السيطرة أو السيادة المخية أو ما يسمى بالجانبية، وتوضح الدراسات والبحوث التي أجريت حول هذه الجوانب إلى غزو صعوبات التعلم القراءة إلى العوامل الوراثية أو الجنينية وأن هناك ارتباطات أسرية قوية في صعوبات التعلم القراءة بين أفراد وأبناء هذه الأسر، خاصة لدى الأطفال الذين تنخفض مستويات ذكاءهم عن زملائهم العاديين.(ملحم،2002: 296-297)

2-2 العوامل البيئية:

وتشكل العوامل البيئية سببا رئيسيا آخر في ضعف القراءة لدى الأطفال ويرى عدد من التربويين أن فشل الأطفال في اكتساب مهارات القراءة يرجع أساسا إلى عدم تدريبهم عليها من خلال عمليات التعليم التي يقوم بها المعلمون على نحو فعال وملائم، كما أن ممارسات بعض المعلمين الخاطئة تساعد على تكوين صعوبات القراءة لدى الأطفال، ومن هذه الممارسات:

-ممارسات التعليم لا يتفق مع الاستعدادات النوعية الخاصة بهؤلاء الأطفال.

- إهمال التعامل أو التفاعل مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالقدر الذي يتم مع غيرهم من الأطفال العاديين.

– استخدام مواد تعليمية صعبة إلى الحد الذي يعيب الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بالإحباط.

– ممارسة تعليم القراءة بمعدل يفوق استيعاب الأطفال لها خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات القراءة.

– تجاهل الأخطاء النوعية المتكررة التي تصدر من بعض الأطفال لتصبح بعد ذلك عادة سلوكية مكتسبة أو معلمة من قبلهم.

– الفشل في ملاحظة أخطاء القراءة التي تصدر عن الطفل أو إهمالها وعدم الاهتمام لها لسبب تكرارها وما تتطلبه من جهد لتصحيحها.

ولا شك بأن الفروق الثقافية أو الحرمان الثقافي والاختلال اللغوي والاضطرابات الأسرية والمشكلات الانفعالية، التي يمر بها بعض الأطفال تشكل هي أيضا عوامل هامة في تكوين صعوبات القراءة لديهم. (ملحم،2002: 297)

2-3 العوامل النفسية:

يمكن القول أن العوامل النفسية التي تقف وراء صعوبات القراءة تتمايز فيما يلي:

أ/ اضطراب الإدراك السمعي:

إن عملية الإدراك تبدأ باستشارة حواس الفرد من خلال السمع أو البصر أو بهما معا وخلال عمليات الاستقبال ينتقي المخ تنظيمات أو تراكيب لهذه المثيرات أو الاستشارات، وتشير الدراسات إلى أن القراءة تمثل دائرة مغلقة أو مستمرة من الاستشارة والاستجابة، وبها تنتج كل لحظة إدراكية أثرها ألتتابعي مت التمييز والإدراك للمعنى، وان القراءة ترتبط بالخصائص الإدراكية المتمثلة في:

- التمييز بين الأشكال والأرضية والإغلاق السمعي والبصري.

- التعميم والتعلم والتمييز والتمايز والتكامل الإدراكيين.

- تمييز الكلمات

- تمييز الأصوات خلال الكلمات

- الإغلاق السمعي

- القدرة على المزج أو الدمج.

ب/ **اضطراب الإدراك البصري:**

أوضحت الدراسات ان الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة خاصة وصعوبات التعلم بصفة عامة يعانون من صعوبات في التمييز بين الشكل والأرضية وضعف الإغلاق البصري، وثبات الشكل وإدراك الوضع في الفراغ، وإدراك العلاقات المكانية.

ج/الاضطرابات اللغوية:

فالحصيلة اللغوية للطفل وقاموسه اللغوي يؤثران بشكل مباشر على تعلمه وتفسيره للمادة المطبوعة أو المقروءة وفهمه لها. فقد يفهم بعض الأطفال اللغة المنطوقة أو المسموعة ولكنهم لا يستطيعون فهم استخدام اللغة في الكلام والتعبير وتنظيم الأفكار، وهذا يعكس بالضرورة انفصالا ملموسا بين الفكرة واللغة، بالإضافة إلى سوء استخدام الكلمات والمفاهيم.

د/اضطراب الذاكرة:

أوضحت الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة يجدون صعوبة في الاسترجاع ألتتابعي للمثيرات المرئية، كما أنهم يحققون درجات منخفضة علم اختبارات الذاكرة البصرية وذلك نتيجة لعدم كفاءة عمليات الانتباه الانتقائي وقد تكون وظائف العصبية المعرفية هي التي تقف وراء هذا الفشل وتتمايز اضطرابات الذاكرة في نوعين كلاهما يؤدي إلى صعوبات القراءة وهما اضطراب الذاكرة البصرية واضطراب الذاكرة السمعية.

هـ/اضطراب مستوى الذكاء:

بينت الدراسات والبحوث إلى أن العديد من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة هم ذوي الذكاء العادي، مما يشير إلى انه ليس من الضرورة أن يكون مستوى الذكاء الطفل الذي يعاني من صعوبات القراءة منخفض بينما أشارت دراسات أخرى إلى ارتباط دال ايجابيا بين التحصيل القرائي والذكاء، بمعنى أن الذكاء يرتبط على موجب بالتحصيل القرائي، وان صعوبات القراءة أكثر قابلية للعلاج من خلال التدريب والتعليم المبرج، والمعلمون هم أكثر العناصر إسهاما في ذلك.

(ملحم، 2002،ص 298-299)

2-4 العوامل الاقتصادية- الاجتماعية:

إن العوامل الاقتصادية والاجتماعية غالبا ما تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا، فمن المستحيل تحديد نسبة معينة كحالات صعوبة القراءة الناجمة عن أي عامل من العوامل بمفرده فمن العوامل الاقتصادية والاجتماعية غالبا التي تؤثر على صعوبات القراءة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للفرد، وجود الأب بالمنزل، علاقات الأخوة بعضهم ببعض وعلاقات الآباء والأبناء، فنحن غالبا ما نحلل من أهمية هذه

العوامل وكأنها عوامل لها تأثير ضعيف في صعوبات القراءة، إلا أن ذلك عكس الواقع، وهنا تستطيع أن نقول تأكيد انه يبدو إن هناك مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر في القدرة على القراءة.

2-5 العوامل التربوية:

يشير سالم وآخرون(2006: 151-152) بان كثير من الباحثين يذكرون أن هناك عددا من العوامل التربوية التي تكون سببا من أسباب صعوبات القراءة منها طرق تدريس القراءة، شخصية المعلم، سياسة النقل في المدرسة من عام لأخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي، وفي ضوء العوامل التربوية التي تساهم في صعوبات القراءة نجد أن هؤلاء التلاميذ يفتقدون القدرة على القراءة ، فلابد من إيجاد طرق التدريس ملائمة مع تحليل كامل للمهارات التي يجب أن يعرفها المعلم من أجل التمكن من تدريس القراءة، وبدون هذا التحليل الكامل لكل لمهارات الفرعية لا يستطيع المعلم التمكن من طرق تدريس القراءة.

3-أعراض صعوبة القراءة:

نذكر عن جوزيف(JOSEPH ET AUTRE, 1999) أعراض صعوبة القراءة في النقاط التالية:

- خلط في شكل الحروف المتشابهة أو التي لها رسوم متشابهة.

- خلط في الأصوات أو خلط في الكتابة الصوتية، خاصة الحروف المتشابهة صوتيا.

- قلب الحروف وصعوبة في تشفير الأصوات المركبة.

- إهمال الحروف أو الكلمات كاملة.

- صعوبة في القيام بالربط بين الأصوات المسموعة اللغة المنطوقة والحروف المعروضة

- مشكل الإيقاع يعني عدم القدرة على إعادة إنتاج الترانيم الإيقاعية.

- ترك السطور، ترك عدة كلمات (JOSEPH ET AUTRE, 1999 ; P284)

4-خصائص الأطفال ذوي صعوبات القراءة:

يتميز أطفال ذوي صعوبات القراءة بمجموعة من الخصائص يشير إليها. دوميلي (DOMELLY, 2002 ;P28)

-كثير من هؤلاء الأطفال يكونون أذكياء وطبيعيون من الناحية الجسمية والعقلية ولديهم رغبة في تعلم القراءة.

- يعاني هؤلاء الأطفال من صعوبة في جعل الآخرين يفهمون ما يريدون وهم يفهمون ما يقوله الآخرين إلا أنهم يفشلون في إتباع التوجيهات المقدمة لهم.

- يواجهون صعوبة في شرح أفكارهم كتابيا أو شفويا.

- لديهم ضعف في التوجه يمين- يسار.

2-2- ب/ صعوبة الكتابة:

1/ تعريف صعوبة الكتابة:

هي الشكل الثاني من أشكال صعوبات التعلم الأكاديمية، فنحن نرى أن الطفل يبدأ منذ السنوات الأولى باستخدام الأقلام العادية كأقلام الرصاص وأقلام التلوين في البيت بما يسمى بالخربشة، وهو في العادة لا يعلم أن الكبار يستخدمون الرموز للتعبير عن معاني محددة، حتى يتعلم ذلك في رياض الأطفال أو المدارس الابتدائية.(كوافحة وآخرون، 2003: 128)

-هي الصعوبة التي تتعلق باللغة المكتوبة وتوصف في هذه الحالة بأنها الفشل في انتاج لغة مقبولة وقابلة للفهم والقراءة بشكل تعكس المعرفة بالموضوع، الذي كتب عنه، ويواجه التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مشاكل في الخط، حيث أن كتابتهم بخط اليد عادة ما تكون بطيئة وغير مقروءة وفي مجال التعبير الكتابي، فان الأطفال ذوي صعوبات التعلم يرتكبون الكثير من الأخطاء القوا عدية الأسلوبية.

(البطانية وآخرون، 2007: 216)

_ عسر الكتابة أو صعوبات الكتابة هي عسر أو اضطراب الكتابة الذي يعكس اضطراب في العديد من المهارات أو القدرات الأخرى.(الزيات، 1997: 516)

2-عوامل صعوبة الكتابة:

تتدخل مجموعة من العوامل في صعوبة الكتابة نذكر منها:

2-1 العوامل المتعلقة بالطالب:

يذكر الملحم (2002: 310) العوامل المتعلقة بالطالب منها العوامل المعرفية والعقلية ، والعوامل النفسية والعصبية:

أ/ العوامل المعرفية والعقلية:

تشير إلى مستوى ذكاء التلميذ وقدراته، واستعداداته العقلية وخلقية أو بنية معرفية، وكفاءة وفاعلية عمليات المعرفة، المتمثلة في انتباه، و إدراك والذاكرة، بالإضافة إلى مدى كفاءة نظام تجهيز المعلومات لديه وقد اتفقت العديد من الدراسات على أن التلاميذ على ان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عامة وذوي صعوبات الكتابة خاصة، يفتقرون إلى القدرات النوعية الخاصة التي ترتبط بالكتابة كالذاكرة البصرية والقدرة على استرجاع من الذاكرة إلى جانب القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

ب/ العوامل النفسية والعصبية:

أوضحت الدراسات المتعلقة في هذا المجال أن حدوث أي خلل او قصور أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الطفل يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطرابات في الوظائف المعرفية وإدراكية واللغوية والأكاديمية والمهارات السلوكية ومنها مهارات الكتابة.

ج/ العوامل الانفعالية:

ونظيف عن الزيات لقد أشارت الدراسات والبحوث إلى آن الاضطراب العصبي المركزي والبعض الوظائف النفسية العصبية لدى ذوي صعوبات التعلم تترك بصماته على النواحي الانفعالية الدافعية، فيبدو الطفل مكتئبا ومحبطا ويميل إلى الانسحاب من مواقف التنافس ألتحصيلي، القائم على استخدام الكتابة وتظهر عليهم بعض علامات الميل إلى العدوان المستقر أو الكامن أو الصريح.(الزيات، 1998: 496)

أما سالم وآخرون(2006: 172-173) فيضيف اضطراب الإدراك البصري اضطرابات الذاكرة البصرية نقص الدافعية واستخدام اليد اليسرى:

د/اضطراب الإدراك البصري:

إن تعلم الكتابة يتطلب من الطفل أن يعرف يميز بصريا بين الأشكال والحروف والكلمات والأعداد وكذلك يميز بين الاتجاهين اليمين واليسار ويميز الخط الرأسي والخط الأفقي ومطابقة الأشكال والحروف والأعداد والكلمات على نماذجها ورسم الخرائط واستخدامها وكل هذا ان لم يتعلمه الطفل يؤدي إلى صعوبات في تعلم الكتابة.

هـ/ اضطرابات الذاكرة البصرية:

إن الأطفال الذين لا يستطيعون تذكر الأشكال والحروف والكلمات بصريا قد تكون لديهم صعوبات في تعلم الكتابة وتسمى هذه العملية بفقدان الذاكرة البصرية، وقد يعود ذلك إلى ضعف استخدام التخيل والتصور لدى هؤلاء الأطفال وغالبا تظهر هذه العملية في مرحلة الطفولة المبكرة.

و/ نقص الدافعية:

يعتبر من الأسباب الهامة في صعوبات التعلم الكتابة حيث يبدو الطفل محبط والملاحظ على الطفل كثرة الغياب في حصص الإملاء والتعبير وتظهر عليه علامات الاضطراب الانفعالي اتجاه عملية الكتابة وقد يرجع هذا إلى دور كل من المعلمين والوالدين المنعدم وذلك في تشجيع الطفل واستشارته ومكافئته وتعليمه خطوة خطوة فضلا عن ميله للحركة الزائدة وفرط التشاؤم واللهو واللعب.

ز/ استخدام اليد ليسرى:

لا يعتد بتفضيل الطفل إحدى اليدين في الكتابة قبل مرور عدة سنوات من عمر الطفل ويلاحظ أن غالبية الأطفال حوالي 90 % منهم يفضلون استخدام اليد اليمنى وحوالي 9 % يستخدمون اليد اليسرى لا يؤدي إلى أي صعوبة في الكتابة ولكن ما يسبب تلك الصعوبات هو فشل عملية التدريس في تزويد الطفل أن يستخدم يده ليسرى وتصحيح كتابته في المراحل المبكرة في وسط كل من فيه يكتبون باليمنى

2- العوامل المتعلقة بنمط التعليم وأنشطته وبرامجه:

على الرغم من أن العديد من العوامل التي تقف خلف صعوبات التعلم بصفة عامة وصعوبات الكتابة بصفة خاصة تقع خارج نطاق مجال سيطرة المدرس، إلا إن الدراسات والبحوث تشير إلى إن دور المدرس ونوعية التدريس يظلان العاملان الرئيسيان المدعمان لتعلم التلميذ.(الزيات، 1998: 496)

3- العوامل الأسرية والاجتماعية والبيئية:

يرى المربون والمتخصصون المشغلون بصعوبات التعلم أنه يتعين ألا يقتصر تناول صعوبات التعلم من الجانب الأكاديمي فقد بمعزل عن المؤثرات الأسرية والبيئية ذلك ان العديد من المربين يلاحظون إن صعوبات التعلم ظاهرة متعددة الأبعاد وأنها ذات أثار سلبية ومشكلات تتجاوز النواحي الأكاديمية إلى النواحي أخرى اجتماعية وانفعالية تترك بصماتها على مجمل شخصية الطفل من كافة النواحي مما زاد

من اهتمام الباحثين للعوامل الأسرية ومدى فاعليتها في تنمية وتطوير عملية التعلم عند الطفل.

(ملحم، 2002: 311)

3-أعراض صعوبة الكتابة:

يذكر البطانية(2007: 216) بأنه توجد عدة أشكال من الصعوبات في قدرة الأفراد ذوي صعوبات التعلم التعليمية على كتابة الموضوعات التعبيرية تتمثل في:

-عدم تنظيم الكتابة

- مشكلة في التعبير عن الأفكار الجيدة على الورقة

- يفتقر إلى العرض الواضح في الكتابة

- خط اليد غير واضح ومشوه بشكل يصعب على القراءة

- حجم الأحرف وتباعدها غير ملائما

- ضعف القابلية للرسم

-استعمال غير ملائم لتراكيب النص

- الأخطاء النحوية وأخطاء الترقيم داخل الجمل

-التنظيم الرديء للفقرات

- حذف الأحرف أو الكلمات.

4/ خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم:

يمتاز ذوي صعوبات التعلم الكتابة بالعديد من الخصائص السلوكية التي تميزهم عن غيرهم من الأطفال الأسوياء نذكر منها حسب (البطانية،2005 : 168):

-النسخ بصورة غير دقيقة.

- الحاجة إلى الوقت طويل بصورة مفرطة لإكمال العمل الكتابي.

- كتابة الحروف المتصلة في الكلمة بصورة منفصلة.

- يجعلون العيون قريبة من الصفحة عند الكتابة.

- يمسك القلم بصورة خاطئة.

- عدم تجانس الحروف عند الكتابة وخلط ما بين الحروف الكبيرة و الصغيرة بصورة متجانسة.

- يرتكب أخطاء عكس الحروف بصورة متكررة.

- تشويه صورة الحرف عند الكتابة.

- يرتكب أخطاء في ترتيب الكلمات في الجملة.

- يواجه مشكلات في تفسير و تركيب الجمل.

- يواجه صعوبة في إكمال الفراغات في الجمل.

- بطء في معالجة اللغة الشفهية أو الكتابية أو كلها.

- صعوبة في استخلاص أفكار من النص.

- يتأخر كثيرا عند محاولة تذكر الكلمات.

- يواجه مشكلات في فهم قواعد و استخدام اللغة.

- العجز في تصويب الأخطاء التي يرتكبها.

يشير " **آن**" التلاميذ ذوي صعوبات الكتابة غالبا ما يظهر لديهم أربع خصائص على النحو التالي:

-إمساك القلم (القبض على القلم) يكون بطريقة الشاذة و غير العادية.

- الأصابع تقترب بشدة من بين القلم.

- صعوبة في تنفيذ كلمات الشطب و المحو لكلمات غير المرغوب فيها.

- اضطرابات في محاذاة الأحرف.

ويرى **جراهام** أن الغالبية العظمى من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات ذات درجة كبيرة فالكتابة، و يضيف إن الاختبار الذي تم عن النتائج الكتابي لهؤلاء التلاميذ يشير إلى:

ـ أوراقهم غالبا تحتوي على أخطاء في النص و استعمال الفواصل و النقاط و الحروف الاستهلالية.

ـ تميل كتابتهم إلى تكون مكتوبة بطريقة غير عادية قصيرة و ضعيفة التنظيم.

ـ إليهم صعوبة في تنفيذ العمليات المعرفية اللازمة للكتابة الفعالة.

ـ مراجعتهم لكتابتهم تبدو غير فعالة و تتميز بالتبسيط في اكتشاف و تصحيح الأخطاء الميكانيكية.

ـ يظهرون انتباه قليل لعمل و تنفيذ التغيرات البديلة.

3-صعوبة الحساب (عسر الحساب):

صعوبات الحساب أكثر المجالات المهملة في البحث المتعلق بصعوبات التعلم، حيث ركزت الدراسات على صعوبة القراءة مع إهمال الصعوبات الحساب بشكل واضح وبلا مبرر، ورغم أن الصعوبات الحساب شائعة بشكل واضح كالصعوبات في المجالات الرئيسية الأخرى، و توضح نتائج الدراسات أن حوالي6 % من الأطفال في عمر المدرسة قد يكون لديهم صعوبات تعليمية خطيرة في الحساب.

(سالم، 2006: 160)

3-1 تعريف صعوبة الحساب:

تعتبر الصعوبة في الرياضيات من أشكال الصعوبات التعليمية الشائعة بين ذوي صعوبات التعلم وتهتم الرياضيات باستخدام الرموز و قدرة الشخص عل استخدام هذه الرموز، فالتلميذ لا يستطيع أن يميز بين هذه الأرقام أو الرموز و هوا ما يسمى تعتبر الرياضيات أي عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام وكذلك المعادلات الرياضية و من مظاهرها عدم قدرة التلميذ على التعامل مع الأرقام 2، 6 أو 7-8، وفي عمليات الجمع أيضا قد يجمع 3+4+5=543 كما أنه لا يستطيع الفروق بين إشارات الضرب (X) أو الجمع(+). (كوافحة، 2003: 129)

3-2 عوامل صعوبة الحساب:

يمكن إرجاع عوامل وأسباب صعوبة التعلم الرياضيات إلى مجموعة من العوامل فقد أشار إلى البعض منها عوض الله (2006: 161) :

3-2-1/ إصابة المخ:

لجا المنظرون القدامى إلى افتراض أنه إصابة المخ أحد أسباب صعوبات الحساب، حيث تؤثر الاضطرابات التي تصيب المخ في اكتساب المهارات الرياضية، وقد أوضح الباحثون أنهم استطاعوا نسب أو غزو وظائف معينة إلى الأجزاء المختلفة للعقل بواسطة اختبار الصدمات المختلفة والأورام المتنوعة حيث وجد بعض الباحثين أن هناك مراكز معينة في مخ الإنسان مسؤولة عن إجراء الرياضيات وقد استنتجت بعض الدراسات بعد فحص جثث البالغين بعد الوفاة ضعف القدرة على الحساب قد ينشأ من إصابة في العظم لجداري أو الأجزاء الصدغية لقشرة المخ، أن الأداء الرياضي الجيد يتطلب سلامة العديد من هذه المناطق القشرية وتعكس مشكلات الحساب الخلل الوظيفي للمخ.

3-2-2/ اللاتماثل بين نصفي المخ:

إن فهم أسباب صعوبات الحساب لدى الأطفال يتطلب على الأقل معرفة عامة ببعض الأفكار والقضايا المحيطة بعدم التماثل الذهني، ولقد كان معروفا أن النصف الأيسر للدماغ يختلف عند النصف الأيمن وليس ضرورة مرآة دقيقة لبعضها، وهذا مطابق لتركيبها ووظيفتها فكل نصف له وظائفه الخاصة به أما الفرق المعروف جيدا بينهما هو أن النصف الأيسر دائما يكون مهما بالوظائف اللغوية، بينما يميل النصف الأيمن إلى المعالجة الشكلية، ويؤدي الاضطراب في النصف الشمالي إلى قصور في حل المشكلات بينما يؤدي الاضطراب في النصف الأيمن للمخ إلى عيوب القدرة على التعامل مع الأرقام مثل استخدام العلامات العشرية والجمع والاستعارة .

وأضاف عبد الفتاح(1998: 83) نسبة الذكاء و صعوبة الانتباه:

3-2-3/ نسبة الذكاء:

فقد أشار العديد من العلماء إلى إن تعلم الرياضيات يرتبط بنسبة ذكاء لا تقل عن المتوسط وما يرتبط بها من قدرات رياضية مثل القدرة العددية والقدرة المكانية والقدرات الهندسية والقدرة الاستدلالية ورغم أن التسليم بان ذوي صعوبات التعلم لا يدخلون ضمن فئات المتخلفين عقليا وإنما هم اقرب إلى المتأخرين دراسيا وبطيء التعلم.

3-2-4/ صعوبة الانتباه:

حيث يعاني التلاميذ من مشكلات المداومة والنشاط الزائد فلا يركزون في تمييز ومقارنة الأعداد والأشكال الهندسية والرموز الجبرية وفهم المطلوب من المسائل الرياضية.

ونضيف عن عوض الله (2006: 163) الصعوبات اللغوية والقصور الإدراكي:

3-2-5/ الصعوبات اللغوية:

اعتبر "**كون**" أن اللغة تؤثر في الحساب وفي فهم الألفاظ الموجودة بالمسألة وفهم المفردات اللغوية وتؤثر أيضا على القدرة على قراءة المسألة، ويبدو أن الكفاءة في اللغة والقدرة اللفظية ذات تأثير مهم على الانجاز الحسابي عموما بالنسبة لأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال الذين يجدون صعوبة في التعلم واقترح أن العيوب اللغوية التي تعيق القراءة قد تعيق الحساب.

3-2-6/ القصور الإدراكي:

الإدراك الحسي هو العملية التي يتعرف الطفل بواسطتها على المعلومات أو يستمد المعلومات مما يستقبله من أعضاء الحس وإذا كانت هذه الأعضاء سليمة ولم تزل المعلومات غير قادرة على الانتقال فمن المفترض أن يكون هناك اختلال وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتشير مشاكل الإدراك الحسي بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم فيحدث تحريف الرموز والعلامات والكلمات وعلى سبيل المثال: يخلط الأطفال بين عمليتي (+،−) والبعض يخلط بين العلامات (+2، −2) ويخلط آخرون بين رقمي (6،9) أو بين (3،8) وبين (5،8) وغالبا ما يعرف الطفل الكسور الحسابية وهناك أطفال يخلطون بين (71،17) وآخرون يخلطون بين المربع وبين أربع خطوط غير متصلة لقطعة دائرية ومنهم من يعجز عن قراءة الأعداد أو المتتالية بصورة صحيحة.

وأشار عبد الفتاح(1998: 83) إلى مشكلات الشكل والأرضية و صعوبة التذكر وصعوبة المشكلة:

أ/ مشكلات الشكل والأرضية:

ويبدو واضحا في عدم القدرة بعض التلاميذ على التمييز بين المثيرات اللونية المتعددة الموجودة على الأرضية وعد القدرة على حل المشكلات أو المسائل الرياضية الموجودة في صفحة مزدحمة.

ب/ **صعوبة التذكر: وتشمل:**

1/ صعوبة التذكر البصري: المتعلقة باستدعاء الأرقام والأشكال والتعرف عليها.

2/ صعوبة التذكر السمعي: المتعلقة بالشروح التدريسية واسترجاع مضمونها عند حل المسائل الحسابية.

ج/ **صعوبة المشكلة:** وهو خاص بحل المسائل الحسابية، هل يعتمد على المحاولة والخطأ أم يعتمد على المجردات والاستدلال والاستنتاج؟ هل يتم في إطار التربوي والتأمل أم يتأمل في إطار الاندفاع؟ هل يسير وفق خطوات متسلسلة تقضي منطقيا إلى الحل أو يتفق وفق خطوات عشوائية متخبطة؟ .

أما البطانية (2005: 118) أضاف مجموعة من العوامل منها قصور التوجه العام و العوامل المدرسية و العوامل الاجتماعية والعوامل الوراثية.

1/ قصور التوجه العام:

يعتبر الزمن والمكان والكمية والمقدار والترتيب والحجم والمسافة والطول من المفاهيم غير المحسوسة وأيضا من الأساسيات المهمة المرتبطة بتعلم الحساب ويعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضعف الشعور وقلة الإدراك للمفاهيم المتصلة بالعلاقات مثل أعلى و أسفل أو فوق وتحت.

2/ العوامل المدرسية:

إن الاهتمام الكبير بالعلامات التي يجب الحصول عليها من قبل الطلاب والتي تحدد مستقبل الطالب التعليمي سواء أكان في مراحل التعليم الثانوي أو الجامعي، حيث يتم تحديد مستقبل الطالب وفقا لما يحصل عليه من علامات في مراحله الدراسية حتى انعكس ذلك الأمر على اهتمامات الأسرة ليصبح منصبا نحو العلامات بدلا من مقدار المعرفة التي جناها الطالب من المنهاج والطريقة التي يقدم بها والذي أفرز لنا ظواهر سلبية اقتصادية وتربوية واجتماعية بالإضافة إلى الظواهر النفسية التي تترك أثارها على الطالب والأسرة سواء على المدى القريب أو البعيد والذي يصبح حملا ثقيلا على الطالب نفسه مما يدفعه إلى تكوين صورة سلبية عن نفسه وعن المادة التعليمية ولقد أفرزت عمليات الاهتمام بالعلامات كمؤشر للتحصيل العديد من الظواهر التربوية السلبية كان من بينهما انتشار الملخصات وتقلص جهد الطالب ودوره في استيعاب المادة العلمية وظاهرة التركيز على العلامات النهائية والتفوق

الزائد وغيرها من الظواهر التي تسهم في تأخير واستخدام الرياضيات كوظيفة حياتية وعملية عقلية معرفية مما يساهم في زيادة صعوبة تعلم الرياضيات

3/ العوامل الاجتماعية:

تلعب الثقافة الاجتماعية دورا هاما وبارزا على تطلعات وطموح الطالب وتوجيهه في الحياة وما يختاره فالتنافس القائم في هذا الجمل يلقي بثقله على كاهل الطالب الذي أصبح ينظر الى الرياضيات نظرة سلبية، ولقد ازدادت هذه وضوحا عندما تم تقليص الوزن النسبي للرياضيات مما يدفع العديد من الطلبة الى التحول عن اختيار الرياضيات لاختيار مواد أخرى لها نفس الوزن النسبي في توزيع العلامات والذي يتضح من خلال عدد الشعب والطلبة الذين يتجهون اتجاه الرياضيات قياسا مع المواد الأخرى، ان كل هذه الممارسات الاجتماعية والتربوية أسهمت في زيادة إمكانية صعوبة تعلم الرياضيات.

4/ **العوامل الوراثية:**

تسعى المنظومة التعليمية نحو إعداد الطالب إعداد كاملا من حيث المستوى التعليمي والمحتوى التعليمي ونواتج عمليات التعليم المعرفية لكن اتجاهات الطالب وميوله هي التي توجه الطالب نحو نوعية الاعدا الأكاديمي فاختيار الطالب لتخصص ما إنما هو نتيجة منطقية لاهتمامه، لذلك فإننا نلاحظ عزوف بعض الطلاب عن دراسة الرياضيات على الرغم من أهمية النمط الأكاديمي في إعداد الطالب المستقبل التعليمي ليتجه نحو التخصص آخر يتناسب مع ميوله والتي قد تعود إلى ضعف اكتساب الطالب للمفاهيم والعلاقات والقواعد والقوانين الرياضية أو عدم اهتمام الطالب المبكر في توظيف الخبرات والأنشطة الرياضية في الحياة اليومية مما يجعلها تمثل عبئا ثقيلا عليه في المستقبل مما يفقده الفهم التراكمي للرياضيات وتوظيف ذلك في الحياة اليومية.

3- خصائص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الحساب:

إن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم الحساب لديهم مجموعة من الخصائص فنذكر نقلا عن (البطانية(2007: 186)منها مايلي:

1ـ ضعف في القدرات العقلية الحسابية و صعوبة في التعامل معا الأرقام.

2ـ يواجه صعوبة في إجراء العمليات الحساسية القائمة على الاستخلاف.

3ـ صعوبة في إجراء العمليات الحسابية مثل الجمع أو الطرح .

4ـ لديه صعوبة في تعلم المفاهيم الحسابية.

5ـ أخطاء شائعة في قراءة و كتابة و استرجاع الأرقام في الجمع و القسمة و الطرح و الضرب.

6ـ ضعف في الذاكرة قصيرة المدى مما سبب له صعوبة في استيعاب و تجهيز العمليات الحسابية.

7ـ ضعف في الذاكرة الرقمية، و التي تبرز على صورة عدم القدرة على حفظ و تذكر المفاهيم الحسابية وترتيبها.

8ـ صعوبة في إدراك الصورة الكلية، أو علاقة الكل بالجزء أو الجزء بالكل.

9ـ صعوبة في تذكر الأحداث و الحقائق التاريخية و نتائجها.

10ـ صعوبة في إدراك الأطوال و المساحات و الأحجام مما يصعب عليه تقديرها.

11ـ صعوبة في تذكر القوانين الرياضية.

12ـ صعوبة في تحويل وحدات الأطوال، و المساحات و الأحجام.

13ـ صعوبة في قراءة المسائل الرياضية.

14ـ قلق و خوف دائم من مادة الحساب، و يأس من تعلمها، ولديه مفهوم سلبي نحو تعلم الحساب.

15ـ ضعف في معالجة المعلومات الحسابية و التي تبرز على صورة ضعف في التحصيل إلى ضعف الانتباه و الذاكرة.

16ـ صعوبة في تقدير الزمن، و الاتجاهات يمين ـ يسار ـ تحت ـ فوق.

4 ـ علاج صعوبات التعلم:

– التكفل بذوي صعوبات التعلم و علاجهم يعتمد على عدة طرق و أساليب يمكن إجمالها وهذا حسب ما جاء به(يوسف إبراهيم،2010: 139):

1ـ مراعاة الفروق الفردية و نواحي القصور الخاصة لدى كل حالة.

2ـ مراعاة المستوى اللغوي للطفل (من حيث التعبير، الاستيعاب، الإعادة.... الخ).

3ـ استخدام الطريقة الكلية و الجزئية في التعلم.

4ـ الاعتماد على الأدوات الحسية في التعلم (ألوان، مكعبات، شفافية....الخ).

5ـ تكثيف الأنشطة المعتمدة على كل من الإدراك البصري والسمعي

6– توظيف جميع الحواس في وضعية التعلم. واستخدام أسلوب التعزيز.

الخلاصة:

من خلال ما تطرقنا إليه في فصل صعوبات التعلم اكتشفنا بأنها مشكلة كبيرة جدا، تكمن خطورة هذه المشكلة في تأثيراتها السلبية العميقة الجوانب الانفعالية و الدافعية من شخصية الطفل، التي تلعب دور حاسما في أدائه المدرسي و تحصيله، حيث يتزايد مع استبداد وشعور الطفل بالإحباط والتوتر والقلق وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه و مجاراتهم في الدراسة، و فشله في تحسين معدل تحصيله، تبدي تقديره لذاته وربما يتميز مفهومها سالبا عن الذات و هذا ما يجعل صعوبات التعلم مجال ذو أهمية كثيرة وبالغة لان الطفل ذوي صعوبات التعلم يحتاج إلى رعاية خاصة.

الفصل الرابع: إجراءات المنهجية للبحث.

تمهيد

الدراسة الاستطلاعية.

الهدف من الدراسة الاستطلاعية.

أهم الصعوبات التي واجهتنا أثناء اجراء دراستنا.

عينة الدراسة الاستطلاعية.

أدوات الدراسة الاستطلاعية.

الدراسة الأساسية.

منهج الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

تحديد متغيرات الدراسة

وصف أدوات الدراسة

الأساليب الإحصائية المستعملة.

تمهيد:

لا يخلو أي بحث علمي من الدراسة الاستطلاعية حيث يعد هذا النوع من الدراسة أولى مراحل التي يعتمد عليها الباحث في كل دراسة علمية في مختلف المجالات وخاصة الإنسانية والاجتماعية، إذ نسعى من خلالها إلى إلقاء نظرة علمية على تواجد جدية الموضوع الذي سبق وأن قمنا بطرحه في الجانب النظري، فهي تساعدنا في الكشف عن التغيرات التي يمكن أن تكون لها علاقة بأحد متغيرات البحث أو أكثر من متغير بنسبة ارتباط معينة.

-الدراسة الاستطلاعية:

1/ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

-تحديد موضوع الدراسة بدقة

- تعطينا نظرة أولية حول المتغيرات المراد دراستها

- التعرف على ميدان البحث خاصة فيما يتعلق بتوقيت التدريس

-التأكد من توفر الخصائص العينة المناسبة للدراسة الحالية.

-أخذ نظرة أولية وعامة عن الحالات وكيفية التعامل معها، ليتسنى للباحث التطبيق.

- تحديد وضبط فرضيات البحث من منظور عملي تطبيقي.

- اختيار الأدوات المناسبة والتعرف على طريقة تطبيق الاختبار.

2/ مجال المكاني للدراسة الاستطلاعية:

يعتبر مكان إجراء البحث من الركائز الأساسية التي يجب أن ينطلق منها الباحث لبناء بحث علمي دقيق لأنه يمكن الباحث من أن يخطو خطوات علمية مضبوطة ويسهل عليه ضبط عينته واستعمال مختلف التقنيات العلمية.

تم إجراء هذه الدراسة على مستوى مدارستي الابتدائية لولاية مست غانم مدرسة "بلقاسم بلحلوش"، "بلبشير حمو" بعدما قمنا بأخذ إذن التربص من مديري المؤسسة.

3/ المجال الزمني للدراسة الاستطلاعية:

-امتدت الدراسة الاستطلاعية من بداية 17 مارس2019 إلى غاية 18 ابريل2019

4/ مجال البشري للدراسة الاستطلاعية:

تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية 50 تلميذ وتلميذة في مدرستي الابتدائية، اختيرت من أربعة أقسام السنة الثالثة ابتدائي ذات التحصيل الدراسي المتدني في المواد الأساسية(الرياضيات، القراءة، الكتابة).

5/ أدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدنا في الدراسة الاستطلاعية على أداتين وهذا بهدف التشخيص لاختيار العينة المناسبة للدراسة الأساسية وهي:

1/ نتائج التحصيل في المواد الأساسية.

2/ اختبار رسم رجل ل جودا نف لقياس الذكاء

3/ مقياس تشخيص صعوبات التعلم من وجهة نظر المعلمين. بلبشير معمرية انظر الملحق رقم()

أ/ نتائج التحصيل في المواد الأساسية:

جدول رقم(1): يوضح نتائج التحصيل العاديين في المواد (الرياضيات واللغة)

رقم الحالة	اللغة العربية	الرياضيات	رقم الحالة	اللغة العربية	الرياضيات
1	9،00	10،00	11	10،00	9،00
2	8،50	10،00	12	9،00	10،00
3	8،00	9،50	13	9،00	7،50
4	10،00	9،00	14	7،50	8،00
5	10،00	7،50	15	8،00	8،00
6	9،00	8،00	16	8،50	9،50
7	9،50	7،00	17	7،00	8،50
8	8،50	10،00	18	9،00	9،00
9	8،00	9،00	19	9،50	10،00
10	8،00	10،00	20	8،50	10،00

جدول رقم (2): يوضح نتائج التحصيل لذوي صعوبات التعلم في المواد الأساسية.

رقم الحالة	اللغة العربية	الرياضيات	رقم الحالة	اللغة العربية	الرياضيات
1	3،00	2،00	12	2،00	4،00
2	4،00	1،50	13	2،00	1،50
3	3،50	1،50	14	3،50	1،00
4	2،50	2،00	15	1،5	3،00
6	3،00	1،00	16	2،50	2،00
7	4،00	4،50	17	1،50	3،00
8	1،50	2،00	18	2،00	2،00
9	3،00	4،00	19	4،00	3،50
10	2،00	2،50	20	4،5	1،00

ب/اختبار رسم الرجل لجود انف:

-الهدف منه:

تحديد معامل ذكاء الطفل، وهو اختبار يصلح لقياس ذكاء الأطفال من 4 سنوات إلى 13 سنة.

-وصف الأداة:

صاحب اختبار رسم رجل "جودا نف" يعتبر اختبار الرجل من المحاولات الأولى للباحثة يجعل قياس الذكاء بطريقة سهلة وواضحة، هو من الأدوات التي تعرف انتشار واسع في بلدان العالم، وعلى أكثر صعيد نفسي، وأيضا وسيلة من وسائل البحث العلمي في الجامعات، والمعاهد، قامت جودا نف بوضع هذا الاختبار سنة (1926)، وقد حظي باهتمام بالغ واستخدم كمؤشر أولي لذكاء.

(جنون، 2012: 188).

وقد تم تعديله(1936) ويؤكد هذا التعديل ما الاختبار الأصلي، على دقة الطفل في الملاحظة وارتقاء تفكيره المجرد وليس المهارة الفنية في الرسم، بالإضافة إلى ذلك هو من الاختبارات التي يسهل تطبيقها وتصحيحها والتي تضمن تعاون الطفل واندماجه في أدائه كما أنه غير لفظي لا يعتمد على القدرة اللغوية فالمبدأ الأساسي للاختبار هو معرفة الأشياء والأجسام بواسطة الرموز والصور على مزيد من الذكاء. **(حسينة،2008: 121)**

ج-الخصائص السيكومترية للاختبار: (الصدق والثبات)

1/ ثبات الاختبار:

أشارت ملياني(2017) نقلا عن **ماكرتي** أن معامل الثبات تم حسابه بطريقتين:

الأولى: عن طريق تطبيق المقياس وكان معامل الثبات يساوي 0،68.

الثانية:عن طريق تطبيق التجزئة النصفية وكان معامل الثبات يساوي 0،89.

2/ تعليمات الاختبار:

تتلخص تعليمات هذا الاختبار الشفوية في أن يطلب من الأطفال المراد قياس ذكاءهم استبعاد كل ما قد يوجد أمامهم، ما عدا قلم الرصاص وورقة بيضاء ويطلب من الطفل أن يرسم رجلا في الورقة البيضاء التي أمامه مع عدم استخدام الممحاة حيث يكون نص التعليمة كالتالي: سأعطيك ورقة وترسم عليها رجلا، وتفعل ذلك بأحسن ما عندك ولك الوقت الكافي لفعل ذلك.

3/ تصحيح الاختبار:

تعطى درجة واحدة عن خط يضعه المفحوص طبقا للتفاصيل السابق ذكرها.

تجمع الدرجات وتحول إلى العمر العقلي المقابل لها طبقا للجدول الذي سنقوم بتوضيحه لاحقا.

إذا زاد العمر الزمني للمفحوص عن 13 عام يعتبر كأقصى عمر زمني لاستخراج معامل الذكاء 13 (156 شهرا)

جدول رقم(3) توضح فيه مستوى الذكاء

الحالات	الدرجة	العمر العقلي	العمر الزمني	معامل الذكاء
1	27	117	106	110
2	25	111	100	111
3	34	138	99	139
4	29	123	122	100
5	24	108	104	103
6	30	126	100	126
7	23	105	108	97
8	27	117	117	100
9	40	156	114	136
10	32	132	98	134
11	28	120	98	122
12	31	129	110	117

13	33	135	106	127
14	26	114	109	104
15	29	123	106	116
16	30	126	100	126
17	35	141	108	130
18	33	135	120	113
19	28	120	106	113
20	36	144	107	134

- **تصنيف معاملات الذكاء**

70-80: على حدود الضعف العقلي. 80-90: أقل من المتوسط. 90-110: متوسط

110-120: فوق المتوسط. 120-140: ذكي جدا. 140 فما فوق: عبقري.

التعليق:

لقد تم تطبيق اختبار رسم لقياس الذكاء على (50) تلميذ وتلميذة الذين لديهم تدني في التحصيل الدراسي في المواد الأساسية استبعدنا التلاميذ الذين لديهم مستوى الذكاء اقل من المتوسط ، تم قبول التلاميذ الذين نسبة ذكاءهم متوسطة وأكثر من المتوسط كما هو موضح في الجدول السابق هذا والذي يوضح أن العينة لا تعاني من تدني مستوى الذكاء، لان تلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يجب أن يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط وفوق المتوسط. حيث تم حساب نسبة الذكاء وفق المعادلة التالية:

العمر العقلي/ العمر الزمني ×100

-مقياس جودة الحياة:

قام بتصميم مقياس جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدى الأطفال والمراهقين كومينس (cumins , 1997) وقام بتعريبه وتقنينه فوقية السيد ومحمد حسين.

-وصف المقياس:

الجزء الأول: الجانب الموضوعي يهتم بجمع المعلومات المرتبطة بالطفل يتكون من 07 أبعاد فرعية الارتياح المادي، الصحة ، الإنتاجية، الألفة، الأمان، المكانة الاجتماعية، السعادة الوجدانية، وكل بعد يتكون من 03 أسئلة فرعية.

الجزء الثاني: يركز على شعور الطفل نحو بعض الجوانب المتعددة في حياته من حيث درجة الأهمية والرضا.

-ثبات المقياس:

قام أحمد اللوغاني وآخرون (2018) بتقنينه والذي قام بحساب معاملات ثبات مقياس جودة الحياة التلاميذ (الجانب الموضوعي) باستخدام معامل ألفا لكرونباخ

1) أبعاد الجانب الموضوعي :

الارتياح المادي 0.5*، الصحة 0.49*، 0,51*الإنتاجية، 0,47*ألآلفة، 0,52*ألامان، المكانة الاجتماعية 48,0*، السعادة الوجدانية 0.54*.

2)أبعاد الجانب الذاتي:

معاملات ثبات مقياس جودة الحياة الأطفال (الجانب الذاتي) باستخدام معامل ألفا لكرونباخ

الأهمية0,51*، الرضا 0,57*

يتضح من النتائج السابقة أن جميع معاملات ألفا كرونباخ ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) لكل من جانبي مقياس جودة الحياة الأطفال، مما يدل على أنه على درجة مقبولة من الثبات.

-صدق المقياس:

وقدر صدق المقياس ب (0.50) وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) مما يدل على أن مقياس جودة الحياة التلاميذ على درجة مقبولة من الصدق، من خلال هذه النتائج أصبح المقياس صالح للتطبيق.

-تكييف المقياس جودة حياة تلاميذ دوي صعوبات التعلم:

استخدمت الباحثة مقياس صعوبات التعلم الأكاديمية للمرحلة الإبتدائية للدكتور بشير معمرية مختص في علم النفس التربوي بجامعة الحاج لخضر بباتنة (الجزائر). إن التلميد الذي تقع درجته في الاختبار (94) أنّه تلميذ يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية قليلة ويمكن اعتباره تلميذ عادي ، و التلميذ الذي تقع درجته من(94) فما فوق هو تلميذ يعاني من صعوبات تعلم أكاديمية بصورة كبيرة.

يحتوي على 47 فقرة مقسمة إلى ثلاثةّ أبعاد كالتالي:

- البعد الأول : بعد صعوبة القراءة يحتوي على16 فقرة.
- البعد الثاني : بعد صعوبة الكتابة يحتوي على12فقرة .
- البعد الثالث: بعد صعوبة الحساب يحتوي على19 فقرة .

هذا المقياس موجه للمعلمين الذين يدرّسون في المرحلة الابتدائية بهدف الإجابة عليه ؛ فكل معلم يقرأ المقياس يختار استجابة من بين الاستجابات الثلاثة لكل فقرة ،بحيث تمنح لكل استجابة درجة كالتالي :

- الإجابة بقليل تعطى له درجة واحدة .
- الإجابة بمتوسط تعطى له درجتان .
- الإجابة بكثير تعطى له ثلاث درجات.

4 . طريق التصحيح والحصول على الدرجات الخام(أنظر الملحق رقم06):

للحصول على الدرجة الخام للمقياس تضرب العلامات التي يضعها المعلم في الخانة كالتالي :قليلا × 1، متوسطا × 2 ،كثيرا × 3 ؛ ثمّ تجمع نتائج حاصل الضرب والمجموع هو الدرجة الخام للمفحوص على المقياس وتتراوح بين (47 و141) ويعني ارتفاع الدرجة الخام ارتفاع صعوبات التعلم الأكاديمية ،و يعتبر التلميذ الذي يقع تحت الدرجة المتوسطة

5 . حساب صدق وثبات المقياس:

أ . صدق المقياس :

إعتمدت الباحثة ؛في دراستها لمعرفة مدى صدق المقياس على صدق المحكمين وصدق التناسق الداخلي.

ب _ صدق المحكمين:

لحساب صدق المحكمين عرض المقياس على سبعة أساتذة مختصين في علم النفس والتربية اثنان من جامعة مستغانم[1] ، وأربعة من جامعة وهران[2] و واحد من المركز الجامعي بغيلزان،

و الجدول التالي يوضح إجابات المحكمين على المقياس

تحصل المقياس على نسبة موافقة ب86% على كل فقرة من فقراته ؛ بحيث اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معيارا لصدقه؛ كما ركزت الباحثة على العبارات الغير المناسبة تماما والغير المناسبة وبما أنّه لا توجد أي عبارة غير مناسبة نقبل المقياس على ما هو عليه مكون من 47 فقرة.

ج _ صدق التناسق الداخلي

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس تمّ تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون ، واعتمادا على التجزئة النصفية قسم كل بعد إلى قسمين واعتبر القسم الأول المتغير (س) والقسم الثاني المتغير (ص) ؛ حيث حسبت الباحثة معامل ارتباط كل بعد على حدا و معامل ارتباط المقياس ككل ثم تمّ تصحيح معامل الارتباط عن طريق معادلة سبيرمان براون ؛الاختبار يدل على ثباته ،و صدق الاختبار يدل على ثباته

1-الأسس العلمية لمقياس جودة الحياة:

-**عينة التقنين:** تلاميذ دوي صعوبات التعلم والعاديين المتمدرسين في أقسام السنة الثالثة ابتدائي قدر حجمهم ب(30) تلميذ وتلميذة.

-صدق الاتساق الداخلي

الجدول رقم (4) يوضح بعد المادي

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	نوع المسكن الذي تعيش فيه	**,625****	0.01
2	هل يملك الوالدين مكان المعيشة خاص بهم	**,808****	0.01
3	كم تملك من ملابس وألعاب مقارنة بالأخرين من نفس عمرك.	**,765****	0.01
-	**البعد المادي**	1	-

الجدول رقم (5) يوضح بعد الجانب الصحة

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	كم عدد مرات التي ترددت فيها على الطبيب في الثلاث شهور الماضية	**,444***	0.05
2	هل لديك مشكلات صحية مستمرة.	**,644****	0.01
3	هل يوجد علاج تاخذه كل يوم بانتظام	**,775****	0.01
-	**البعد الصحة**	1	-

دال عند مستوى الدلالة: 0.05 .*

دال عند مستوى الدلالة: 0.01 .**

الجدول رقم (6) يوضح بعد الانتاجية

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	المداومة على الدراسة في المدرسة.	**,958****	0.01
2	في المتوسط كم عدد سعات التي تشاهد فيها التلفاز يوميا	**,481****	0.01
-	**البعد الانتاجية**	1	-

دال عند مستوى الدلالة: 0.01 .**

الجدول رقم (7) يوضح بعد الألفة

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	كم عدد المرات التي تتحدث فيها الى صديق مقرب الى قلبك.	**,868****	0.01
2	اذا كنت تشعر بالحزن أو الاحباط، فكم مرة يجدي فيها شخص في القيام به؟	**,702****	0.01

3	عند قيامك بشيء خاص بك فهل يساعدك شخص في القيام به	,885**	,053
-	**البعد الالفة**	1	-

دال عند مستوى الدلالة: 0.01 .**

الجدول رقم (8) يوضح بعد الامان

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	كم عدد مرات التي تقضيها في النوم جيدا؟	**,789****	0.01
2	هل تشعر بالأمان في المنزل؟	**,791****	0.01
3	كم مرة تشعر فيها بالقلق خلال اليوم؟	**,672****	0.01
-	**بعد الامان**	1	-

دال عند مستوى الدلالة: 0.01 .**

الجدول رقم (9) يوضح بعد المكانة الاجتماعية

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الذهاب الى الجمعيات الرياضية	**,640****	0.01
2	الالتقاء مع الاصدقاء	**,601****	0.01
3	مشاهدة الأحداث الرياضية واقعيا (في الملعب) وليس من خلال التلفاز	**,656****	0.01
4	التسامر مع الجيران	**,723****	0.01
5	الأكل بالخارج	**,672****	0.01
6	الذهاب الى السينما	**,682****	0.01
7	زيارة العائلة	**,532****	0.01

8	ممارسة الرياضة	**,668****	0.01
–	**بعد المكانة الاجتماعية**	1	–

دال عند مستوى الدلالة: 0.01 .**

الجدول رقم (10) يوضح بعد الجانب السعادة

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	كم مرة تستطيع فيها القيام بالاشياء التي تريد فعلا القيام بها؟	**,816****	0.01
2	عندما تستيقظ في الصباح كم مرة تتمنى أن تبقى مستلقي في السرير طوال الوقت؟	**,933****	0.01
3	كم مرة تكون لديك أمنيات لا تحقق؟	**,923****	0.01
–	**البعد السعادة**	1	–

0.01 .**دال عند مستوى الدلالة:

الجدول رقم (11) يوضح بعد الأهمية

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
1	اهتم بالأشياء التي أملكها	,203	,282	غير دال
2	اهتم بصحتي.	**,397***	0.05	دال
3	اهتم بما أقوم به وما أنجزه في الحياة.	–,007	,970	غير دال
4	اهتم بالعلاقات التي تربطني بأسرتي و بأصدقائي	**,415***	0.05	دال
7	أشعر بالأمان	,292	,118	غير دال
8	اهتم بمساعدة الآخرين خارج المنزل	,553**	0.01	دال

9	اهتم بسعادتي الشخصية	,634**	0.01	دال
-	**بعد الأهمية**	1	-	

دال عند مستوى الدلالة0.01 .**

دال عند مستوى الدلالة:0.05 .*

الجدول رقم (12) يوضح بعد الرضا

الرقم	العـــبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	انا راض عن الاشياء التي امتلكها	,170	,370
2	انا راض عن حالتي الصحية	**,565****	0.01
3	انا راض عن عما أنجزه في الحياة.	**,656****	0.01
4	انا راض عن العلاقات التي تربطني بأسرتي وبأصدقائي	**,378***	0.05
5	أشعر بالأمان	,034	,860
6	انا راض عن قيامي بأشياء بالتعاون مع الآخرين خارج المنزل.	**,372***	0.05
7	انا راض عن سعادتي الشخصية.	**,782****	0.01
-	**بعد الرضا**	1	-

دال عند مستوى الدلالة: 0.01 .**

دال عند مستوى الدلالة:0.05 .*

بعد حساب اتساق البنود مع المحاور والمحاور مع أداة القياس تم حذف البنود غير المتسقة مع محاورها أصبح المقياس في شكله الأول .

الثبـــات:

تم حساب ثبات أداة القياس من خلال طريقتين هما:

أولا- معامل ألفا كرونباخ:523,

ثانيا- طريقة التجزئة النصفية:

سبيرمان براون 375, ,

وبعد معادلة التصحيح يصبح: **معامل جوتمان** 545,

بعد الانتهاء من تقدير صدق وثبات تم الاحتفاظ بالبنود التي أظهرت اتساق داخلي جيد، أصبح المقياس قابل للتطبيق. انظر **الملحق رقم ()** الشكل النهائي للمقياس.

8- العراقيل والصعوبات التي واجهتنا أثناء إعداد البحث:

-عدم إرجاع بعض التلاميذ للأدوات الدراسة .

- ضيق الوقت بسبب تراكم ساعات الدراسة بالنسبة للباحثة.

- عدم إجابة التلاميذ على عدد من الفقرات والأبعاد .

-قلة الدراسات والبحوث خاصة التي تربط بالمتغيرين جودة الحياة وصعوبات التعلم.

-الدراسة الأساسية:

1/ منهج الدراسة:

إن المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي وهو المناسب لوصف وتحليل الظواهر التربوية، وتحليل العوامل المختلفة بهدف الكشف والتفسير واستخلاص الملاحظات والنتائج، ومن اجل الاطلاع والإلمام الجيد بموضوع الدراسة والإحاطة بجوانبه المختلفة.

2/ مجالات الدراسة الأساسية:

2-1 المجتمع والعينة:

- **المجتمع:** تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين من أربعة أقسام من السنة الثالثة ابتدائي وقدر عددهم 150 تلميذ.

- **عينة الدراسة الأساسية:** قدر حجم عينة الدراسة الأساسية(40) تلميذ وتلميذة منها 20 تلميذ من ذوي صعوبات التعلم و20 تلميذ عادي. تم اختيارهم بطريقة قصدية .

جدول رقم(13): يوضح المجتمع و حجم العينة

التلاميذ / الأقسام	المجتمع	العينة	
		العاديين	دوي صعوبات التعلم
القسم الأول	38	5	3
القسم الثاني	40	5	7
القسم الثالث	35	5	8
القسم الرابع	37	5	2
المجموع	150	40	

4/ المعايير التي تم على أساسها اختيار عينة البحث:

تلاميذ ذوي صعوبات التعلم	تلاميذ العاديين
مستوى ذكاء أكثر من متوسط	مستوى الذكاء أكثر من المتوسط
معيد السنة الثانية	غير معيد السنة
مقياس تشخيص صعوبة التعلم الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين	يدرس في السنة الثالثة من نفس القسم.
العمر الزمني من 8 سنوات إلى 10 سنوات	العمر الزمني من8 سنوات إلى 10 سنوات
تدني في التحصيل الدراسي للمواد الأساسية (الرياضيات، اللغة).	مستوى التحصيل متوسط أو فوق المتوسط في المواد الأساسية (الرياضيات واللغة.)

الجدول رقم (14) يوضح المعايير التي تم على أساسها اختيار عينة البحث

5/ المجال الزمني الدراسة الأساسية:

-امتدت الدراسة الاستطلاعية من بداية 21ابريل2019 إلى غاية 16ماي2019 .

6/المجال المكاني للدراسة الأساسية:

تم إجراء هذه الدراسة على مستوى بعض مدارس الابتدائية لولاية مست غانم مدرسة "بلقاسم بلحلوش"

"بالبشير حمو" بعدما قمنا بأخذ إذن التربص من مديري المؤسسة.

4/ الأدوات: مقياس جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

5/الأساليب الإحصائية:

الانحراف المعياري.

المتوسط الحسابي.

اختبار T . TEST

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج البحث

عرض نتائج ومناقشة الفرضية العامة.

عرض نتائج ومناقشة الفرضية الاولى.

عرض نتائج ومناقشة الفرضية الثانية.

خاتمة.

التوصيات.

-عرض النتائج:

عرض نتائج الفرضية العامة:

الفرضية العامة: التي تشير إلى أن مستوى جودة الحياة مرتفع عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

جدول رقم (15) يوضح مجالات ومستويات جودة الحياة

المستويات	المجالات
مستوى اقل من المتوسط	83-262
مستوى أكثر من المتوسط	263-543

جدول رقم (16) يوضح المتوسط الحسابي الفرضي لمقياس جودة الحياة

المتوسط الحسابي الفرضي للابعاد	727
المتوسط الفرضي للمقياس ككل	1678

جدول رقم (17) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور المقياس

الرقم	الأبعاد	عدد الفقرات	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	الارتياح المادي	7	443	63 .285	3.247	4
2	الصحة	3	232	77 .333	6.218	5
3	الإنتاجية	2	83	41.5	6.442	9
4	الألفة	3	263	87.666	6 .620	6
5	ألامان	3	228	76	6.164	7

6	المكانة	9	543	60.333	7.541	1
7	السعادة	3	212	70.666	5.944	8
8	الأهمية	8	473	59.125	2.906	2
9	الرضا	7	439	62.714	3.233	3
المجموع	9	45	2916	598.679	48 .315	-

التعليق:

يتضح لنا من خلال الجدول أن المتوسطات الحسابية لأبعاد المقياس تتراوح بين(66،87-5،41) بانحراف معياري تروح بين (64،7-90،2). وقد جاء بعد المكانة الاجتماعية في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (60.333) وانحراف معياري (7.541)، ثم جاء في المرتبة الثانية بعد الأهمية قدر المتوسط الحسابي ب (59.125) والانحراف المعياري ب(2.906)، أما في الرتبة الثالثة جاء بعد الرضا قدر المتوسط الحسابي ب(62.714) والانحراف المعياري ب (3.233)، وفي الرتبة الرابعة بعد الارتياح المادي قدر المتوسط الحسابي ب(3.233) والانحراف المعياري قدر ب(3.247)، اما بعد الصحة جاء في المرتبة الخامسة قدر ب(333. 77) والانحراف المعياري قدر ب(6.218)، أما المرتبة السادسة جاء بعد الألفة قدر المتوسط الحسابي ب(87.666) والانحراف المعياري قدر ب(620. 6)، وفي المرتبة السابعة جاء بعد الأمان قدر المتوسط الحسابي ب(76) والانحراف المعياري قدر ب(6.164)، وجاء في المرتبة الثامنة بعد السعادة قدر المتوسط الحسابي ب(70،666) والانحراف المعياري قدرة ب(5،944)، أما في المرتبة الأخيرة جاء بعد الإنتاجية قدر المتوسط الحسابي ب(41،5) والانحراف المعياري قدر ب (6.442).

مناقشة الفرضية العامة:

والتي تشير أن مستوى جودة الحياة مرتفع عند تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمتمثلة في الإنتاجية، الارتياح المادي، الصحة، الأمان، الألفة، المكانة الاجتماعية، السعادة، الأهمية و الرضا.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (17) والذي يمثل مستويات جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي أفضت إلى مستوى مرتفع في جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهذا راجع الى اختلاف مستوى جودة الحياة الأطفال ذي صعوبات التعلم باختلاف مستوى دخل الأسرة و المستوى المعيشي ومستوى التعليمي للوالدين، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة زقاوة أحمد (2018) حول "جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي"، حيث توصلت النتائج إلى أن التلاميذ يتمتعون بمستوى جودة حياة مرتفع .كما اتفقت مع دراسة بحرة كريمة(2013) حول جودة حياة تلميذ وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، حيث توصلت النتائج الى مستوى جودة الحياة كان مرتفعا في جودة الحياة الأسرية والاجتماعية يليه المدرسية والنفسية والارتياح النفسي. وكانت النتائج الدراسة الحالية معارضة مع دراسة رغداء نعيسة (2010) حول "جودة حياة لدى طلبة جامعتي دمشق" حيث توصلت النتائج إلى وجود مستوى متدنٍ من جودة الحياة الجامعية لدى طلبة كل من جامعتي دمشق وتشرين .

-عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم لجودة الحياة.

-الفرق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين:

مجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
مادي صعوبات التعلم	**20**	**3 ,8660**	**,80484**
العاديين	**20**	**3,7665**	**,76505**
الصحة صعوبات التعلم	**20**	**3,4335**	**,88071**
العاديين	**20**	**3 ,5335**	**,56584**
إنتاجية صعوبات التعلم	**20**	**2,1000**	**1,08337**
العاديين	**20**	**2,6750**	**,90721**
ألفة صعوبات التعلم	**20**	**4,2175**	**,73527**
العاديين	**20**	**4,3830**	**,94583**
الأمان صعوبات التعلم	**20**	**3,8165**	**,74567**
العاديين	**20**	**3,9005**	**,53014**
مكانة صعوبات التعلم	**20**	**3,0265**	**,73602**
العاديين	**20**	**2,7835**	**,62604**
سعادة صعوبات التعلم	**20**	**3,6170**	**,90126**
العاديين	**20**	**3,7835**	**1,00538**
أهمية صعوبات التعلم	**20**	**03,414**	**,37451**
العاديين	**20**	**3,3200**	**,37577**
الرضا صعوبات التعلم	**02**	**3 ,1360**	**,60831**
العاديين	**20**	**2,9565**	**,45875**

جدول رقم(18): يوضح الفروق بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين

	اختبار ليفين على المساواة بين الفروق		اختبار المتوسط الحسابي	
	الانحراف المعياري	الدلالة الاحصائية (sig)	قيمة t	درجة الحرية
فرضية الفروق المتساوية المادي	0،008	0،928	0،401	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			0،401	37،903
فرضية الفروق المتساوية الصحة	3،248	0،079	42-7	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			42-7	32،402
فرضية الفروق المتساوية إنتاجية	224،1	0،276	1،8-20	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			1،8-63	36،863
فرضية الفروق المتساوية الألفة	0،928	0،341	0،61-8	38
فرضية الفروق الغير المتساوية	35،821	0،61-8		

فرضية الفروق المتساوية أمان	1،235	0،273	0،41- 1	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			0،41- 1	34،299
فرضية الفروق المتساوية مكانة	0،972	0،330	1،125	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			1،125	37،046
فرضية الفروق المتساوية سعادة	0،243	0،625	0،55- 1	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			0،55- 1	37،555
فرضية الفروق المتساوية أهمية	0،068	0،796	0،792	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			0،792	38،000
فرضية الفروق المتساوية الرضا	1،407	0،243	1،054	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			1،054	35،330

عند مستوى دلالة (0،05)

جدول رقم (19) يوضح اختبار ليفين والمتوسط الحسابي للفروق بين ذوي صعوبات التعلم العاديين

التعليق:

من خلال الجدول الذي يوضح لنا مقارنة بين تلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم من خلال حساب قيمة"ت" حيث كانت النتائج كالتالي: اختبار "ت" للعينتين المستقلتين كانت قيمتها 1،05 عند درجة الحرية (38) ودلالة احصائية 0،24 وهي أكبر من الدلالة 0،05.

مناقشة الفرضية الأولى:

التي تشير انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتمثلة في الإنتاجية، المادي، الصحة، الأمان، الألفة، المكانة الاجتماعية، السعادة، الأهمية والرضا.

من خلال نتائج البحث المتوصل إليها في الجدول رقم(18) والذي يمثل مقارنة بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في مستوى جودة الحياة، والتي أفضت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) . وهذا يعني أن تلاميذ ذوي صعوبات التعلم لهم مستوى جودة حياة وشعور جيد نحو حياتهم المدرسية ورضاهم عن مستواهم التعليمي والاجتماعي من خلال اللعب مع الأصدقاء وزيارة الأقارب، حيث تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد أبو الرب (2013) والتي كانت حول "جودة حياة لدى المعاقين سمعيا مقارنة بالعاديين حيث توصلت النتائج الى وجود دلالة إحصائية بين المعاقين والعاديين في جميع أبعاد جودة الحياة"، كما تعارضت مع دراسة لبنى(2018) والتي كانت دراستها حول "جودة الحياة ذوي اضطرابات التعلم حيث أضفت النتائج الى وجود فرق دال إحصائي بين تلاميذ العاديين وتلاميذ ذوي اضطرابات التعلم.

تحققت فرضية البحث التي تشير لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة الحياة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتمثلة في الإنتاجية، المادي، الصحة، الأمان، الألفة، المكانة الاجتماعية، السعادة، الأهمية والرضا.

-عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية الثانية: التي تشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور والإناث في مستوى جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم

جدول(20) يوضح الفروق بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم

مجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري
ذكور مادي	10	3،9990	،80155
إناث	10	3،7330	،82809
ذكور الصحة	10	3،9990	،80155
إناث	10	3،7330	،82809
ذكور إنتاجية	10	1،9500	،86442
إناث	10	2،2500	1،29636
ذكور الألفة	10	4،4340	،64892
إناث	10	4،0010	،78489
ذكور الأمان	10	3،8680	،67096
إناث	10	3,9005	1،05744
ذكور مكانة	10	3,0265	،45347
إناث	10	3،7670	،86330

ذكور سعادة	10	3،7010	،76218
إناث	10	3،5330	1,00538
ذكور أهمية	10	51403,	،29512
إناث	10	31403,	،43218
ذكور الرضا	10	0103 ,1	،70226
إناث	10	3،1710	،53413

التعليق:

من خلال الجدول رقم(5) الذي يوضح لنا مجموع المتوسطات للإبعاد في استجابات التلاميذ على مقياس جودة الحياة و الانحراف المعياري لجودة الحياة حسب الجنس حيث أبعاد المتوسطات الحسابية تتراوح ما بين(3،9990 و1،9500) بانحراف معياري يتروح ما بين(1،29512) و(29512،)وقد جاء بعد الألفة في المرتبة الأولى حيث قدر المتوسط الحسابي ب(43404،4) والانحراف المعياري قدر ب(64892،) للذكور وقدر المتوسط الحسابي لإناث ب(4،0010) والانحراف المعياري قدر ب(78489،)

	اختبار ليفين على المساواة بين الفروق		اختبار المتوسط الحسابي	
	الانحراف المعياري	دلالة احصائية SIG	قيمة "ت"	درجة الحرية
فرضية الفروق المتساوية المادي	262،	,615	,730	18
فرضية الفروق الغير المتساوية			,730	17 ,981
فرضية الفروق المتساوية الصحة	,262	,615	,730	18
فرضية الفروق الغير المتساوية			,730	17,981
فرضية الفروق المتساوية إنتاجية	2 ,673	,119	−,60 9	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			−,60 9	15,682
فرضية الفروق المتساوية الألفة	,367	,552	1,34 5	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			1 ,34 5	17,386

فرضية الفروق المتساوية أمان	,304	,588	,290	18
فرضية الفروق الغير المتساوية			,290	17,100
فرضية الفروق المتساوية مكانة	3,882	,064	1 ,91 0	18
فرضية الفروق الغير المتساوية			1,91 0	13,615
فرضية الفروق المتساوية سعادة	1,051	,319	,408	18
فرضية الفروق الغير المتساوية			,408	16,364
فرضية الفروق المتساوية أهمية	1,122	,304	1,20 9	38
فرضية الفروق الغير المتساوية			1,20 9	15,894
فرضية الفروق المتساوية الرضا	1,845	,191	−,25 1	81
فرضية الفروق الغير المتساوية			−,25 1	16,802

مستوى دلالة 0،05

جدول رقم (21) يوضح اختبار المتوسط الحسابي واختبار ليفين للفروق بين الجنسين

التعليق:

من خلال الجدول الذي يوضح لنا مقارنة بين الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم من خلال حساب قيمة"ت" حيث كانت النتائج كالتالي: اختبار "ت" للعينتين المستقلتين كانت قيمتها 1 عند درجة الحرية (18) ودلالة احصائية 0،19 وهي أكبر من الدلالة 0،05.

مناقشة الفرضية الثانية:

حسب نتائج الدراسة الحالية والتي أضفت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة حياة تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس(ذكور/ اناث) ، و المتمثلة في كل من المحور الذاتي والمحور الموضوعي، وهذا يعني أن ذوي صعوبات التعلم ذكور لهم نفس الخصائص مع الإناث.

حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة داهم (2015) حول جودة الحياة وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي حيث توصلت نتائج إلى لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة الحياة لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس. ودراسة محمد 2017 حول واقع جودة الحياة لدى أساتذة التعليم الابتدائي توصلت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لجودة الحياة ترجع الى الجنس، كما اتفقت مع دراسة لبنى(2018) حول دراسة " جودة حياة ذوي اضطرابات التعلم النمائية توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة بين الجنسين ذكر–أنثى وجودة الحياة لديهم.

ولقد عارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة زقاوة احمد(2018) حول "جودة الحياة وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ التعليم الثانوي" حيث توصلت النتائج الى وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس في جودة الحياة.

خاتمة

يعتبر التعلم من القضايا التي اهتم بها المختصون في علم النفس وعلوم التربية ،لأّنه الأساس في اكتساب المهارات ، وأي عائق يعترضه يحول دون تحقيق أهدفه ولا شك أنّ صعوبات التعلم الأكاديمية من أهم هذه العوائق التي تعتبر مشكلة تربوية يعاني منها الأطفال.

تتجلى هذه الصعوبات في تعلم المواد الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب ،ممّا يؤدي إلى عجز التلميذ في مزاولة دراسته في المراحل اللاحقة التي تنتج عنه فشل دراسي قد يتحول إلى فشل اجتماعي، لذا لابد من اهتمام المعلم بهذه المشكلة باعتباره المشخص الأول بحكم قربه من التلميذ .

ومن خلال الدراسة أنه حتى يصل التلميذ إلى تجويد حياته عليه توظيف علم النفس الايجابي في حياة والتي تشير الى أن الحياة مليئة بكل ماهو جميل وتحمل معنى الفضائل والقوة الايجابية حتى يصل الى درجة الرضا عن الحياة والتفاؤل بالمستقبل والنظرة الايجابية نحوه.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، فانه يمكن تقديم مجموعة من الاقتراحات على النحو التالي:

-إعداد برامج إرشادية وعلاجية لذوي صعوبات التعلم .

-حسن إعداد الطفل قبل التمدرس ببرامج تقلل من نسبة ذوي صعوبات التعلم.

-حسن متابعة مسار الدراسي ووضع مناهج ووسائل مناسبة.

- الاهتمام بتنمية المجتمع ومحاولة توفير جميع الإمكانيات التي من شأنها أن تسهم في جودة حياة الأطفال، كتوفير المكتبات العامة، والمتنزهات والمراكز التجارية بصفة خاصة في المناطق الريفية.

-تؤكد نتائج الدراسة الحالية على أهمية إجراء المزيد من الدراسات للتعرف على العلاقات بين المصادر المتاحة في المجتمع والجوانب الاقتصادية من جانب وجودة حياة الأطفال بصفة عامة والأطفال ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

-التكفل بفئة ذوي صعوبات التعلم من خلال إعداد المعلمين وتحسين تكوينهم في مظاهر الصعوبات وتشخيصها ، وإعداد برامج دراسية مبنية على أسس تربوية.

- إجراء دراسات مسحية عن ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الجزائرية، خاصة الابتدائي .

-تأخير سن التمدرس حتى سن السادسة لتمكين الطفل من النضج والنمو السليم واللعب.

قائمة المراجع:

- إبراهيم، محمد صالح.(2007). ***القياس والتشخيص في التربية الخاصة***(ب.ط).الأردن. دار البداية.
- كامل، عبد الحميد الزيتون.(2000). ***التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة***، (ط2). القاهرة. عالم الكتب.
- صالح، عميرة علي.(2005). ***صعوبات التعلم القراءة والكتابة والتشخيص والعلاج***.(ط1).مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- محمد عبد الله إبراهيم، وسيد عبد الرحيم صديق.(2006). ***دور الأنشطة الرياضية في جودة الحياة لدى طلبة جامعة قابوس***. وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة، جامعة السلطان قابوس-18-19 ديسمبر،277-288.
- محمد حامد، ابراهيم الهنداوي.(2011). ***الدعم الاجتماعي وعلاقتها بمستوى الرضا عن جودة الحياة لدى المعاقين حركيا***. بمحافظات غزة جامعة الأزهر. غزة
- فوقية احمد السيد عبد الفتاح ، ومحمد حسين سعيد حسين.(2006).***مقياس جودة الحياة للأطفال ذوي صعوبات التعلم***. بحث مقدم الى مؤتمر العلمي والرابع بكلية التربية ببني سويف.
- إسماعيل صالح الفرا وزهير، عبد الحميد النواجحة.(2012).***الذكاء الوجداني وعلاقته بجودة الحياة والتحصيل الأكاديمي لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة***. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد14 العدد 2 ص 57-99
- بحرة، كريمة. (2013). ***تخصص التنمية البشرية وفعالية الأداءات***.مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير جامعة وهران.
- علي، مهدي كاظم وعبد الخالق، نجم البهدالي.(2006). ***جودة الحياة لدى طلبة الجامعة العمانيين والليبيين*** دراسة ثقافية مقارنة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعيين، العدد(20) سبتمبر 2015، دورة علمية محكمة نصف سنوية(67-87).
- سعيد بن رفعان، العجمي.(2015). ***جودة الحياة وعلاقتها بالتوجه نحو المستقبل لدى طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية" دراسة عاملية***. أطروحة(دكتورا)

تخصص علم النفس الجنائي.منشورة. خلية العلوم الاجتماعية والادراية، قسم علم النفس. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- منظمة الصحة العالمية. (2015). ***مقياس جودة الحياة الصورة المقتصرة*** (ترجمة بشرى أحمد). القاهرة، مكتبة أنجلو المصرية.
- أميرة، طه بخش.(2006). ***جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا والعاديين.*** بالمملكة العربية السعودية
- محمود، عبد الحليم منسي وعلي، مهدي كاظم.(2006). ***تطوير وتقنيين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة سلطنة عمان.*** امابراك مجلة علمية محكمة تصدر عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم التكنولوجية.
- محمد، أحمد خدام المشابقة.(2013). ***جودة الحياة كمنبىء لقلق المستقبل لدى طلاب كلية التربية والآداب في جامعة الحدود الشمالية***.مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 3'(1) 2015 . 33-49
- مسعودي ،امحمد. (2015). ***بحوث جودة الحياة في العالم العربي دراسة تحليلية***.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (20)سبتمبر 203-220.
- حياة، تواتي.(2018). ***مستوى المهارات الحياتية وعلاقته بجودة الحياة عند الطالب الجامعي، دراسة ميدانية على طلبة علم النفس في الجامعة الجزائرية***، أطروحة الدكتوراه، تخصص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس جامعة ابو بكر بلقايد- تلمسان-
- فاروق، عبد فليه واحمد، عبد الفتاح زكي. (2004). ***معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا***. إسكندرية، دار الوفاء لدنيا طباعة والنشر.
- بشرى، عناد مبارك (ب، ت). ***جودة الحياة وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لدى النساء المتأخرات على الزواج***. مجلة كلية الآداب (99)، 714-771.
- عبد الحميد، عبد العظيم رجيعة.(2009). ***التحصيل الأكاديمي وإدراك جودة الحياة النفسية لدى مرتفعي ومنخفضي الذكاء الاجتماعي من طلاب كلية التربية بالسويس***، مجلة كلية التربية (19) جامعة الإسكندرية.
- عبد المنعم، حنفي.(1976). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار العلم للملايين.

- البهي، السيد فؤاد.(1997). ***الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة***(ط1). القاهرة
- المكتب الانجلو مصرية.
- السيد عبد الحميد، سليمان السيد.(2005). ***صعوبات فهم اللغة ماهيتها واستراتجياتها*** .(ط1). القاهرة. دار الفكر العربي.
- سيد، كولينجفورد. (2003).***مشكلات تعلم القراءة عند الأطفال مجموعة النيل العربية***.(ط1) القاهرة.
- عدس، محمد.(1998). ***صعوبات التعلم***.(ط1). عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- محمد، عميرة.(2002). ***برنامج مقترح لعلاج صعوبات التعلم القراءة والكتابة لدى التلاميذ غرف المصادر بالمدرسة الابتدائية التأسيسية بدولة الإمارات العربية المتحدة***.عمان. الاردن. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- جمال ،الخطيب.(2006). ***اثر البرنامج التدريبي في تنمية المعرفة بصعوبات التعلم على مستوى معرفة المعلمين بصعوبات التعلم وأثر برنامج لتطويره في القناعات التدريسية***.الأردن.
- علي ، أسعد حبايب. (2010).***صعوبات التعلم القراءة والكتابة من وجهة نظر معلمي الصف الأول الأساسي***.مجلة جامعة الأزهر –غزة–
- سامي، محمد ملحم. (2001). ***سيكولوجية التعلم والتعليم–الأسس النظرية والتطبيقية***،(ط1) الأردن .دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- فتحي، الزيات.(1998). ***صعوبات التعلم والتعليم_الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية***.(ط1) مكتبة النهضة المصرية .
- منال بنت خالد،محمد الجريسي.(2013).***علاقات التقدير الذات والدافعية الانجاز الدراسي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم والسويات***. رسالة ماجيستر بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن مسعود الإسلامية.–الرياض–
- هويدة حنفي محمود، فوزية عبد الباقي الجمالي.(2010).***فعالية الذات المدركة ومدى تأثيرها على جودة الحياة لدى طلبة الجامعة من المتفوقين والمتعثرين دراسي***. مجلة علمية محكمة من الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجية. المجلد الأول–العدد الأول(2010) ص 61–151.

- هوغيت، كاغلار. تعريب فؤاد شاهين. (1999) . ***علم النفس المدرسي.*** (ط2). عويدات للنشر والطباعة.
- عبد الناصر، أنيس عبد الوهاب.(2003). ***الصعوبات الخاصة في التعلم- الاسس النظرية والشخصية***. مصر. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عبد الفتاح، محمد دويدار.(1996). ***مناهج البحث في علم النفس***.الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.
- أسامة، محمد البطانية و آخرون.(2005). ***صعوبات التعلم- النظرية والممارسة***. (ط1). الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أسامة ، محمد البطانية وآخرون.(2007).***علم النفس الطفل غير العادي.***(ط1).الاردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- تيسير، مفلح كوافحة.(2004). ***علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة***.(ط1).الأردن. للنشر والتوزيع والطباعة.
- تيسير، مفلح كوافحة وعمر فواز عبد العزيز.(2003). ***مقدمة في التربية الخاصة***. الأردن.(ط1). دار للنشر والتوزيع والطباعة.
- شقورة، يحي عمر شعبان. (2012).***المرونة النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات***.رسالة الماجستير. جامعة الأزهر.غزة.
- عدس، عبد الرحمان وعبيدات، ذوقان وكايد، عبد الحق(د.ت) ***البحث العملي: مفهومه ، أدواته، أساليبه***. عمان. الأردن.
- حسين، نوري الياسري. (2006). ***صعوبات التعلم الخاصة***.(ط1) لبنان. الدار العربية للعلوم.
- أحمد، زقاوة.(2018).***جودة حياة وعلاقتها بالمتغيرات الشخصية لدة تلاميذ التعليم الثانوي.*** ARAB JOURNAL DE PSYCHOLOGY ,ISSUE5 , SUMMER 2018، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية المركز الجامعي أحمد زبانة.غليزان.
- بشير، معمرية.(2015). جودة الحياة لدى المتقاعدين وفق مقياس المئوي لمنظمة الصحة العالمية بحث ميداني على عينات جزائرية، المجلة العربية للعلوم الانسانية،(46)

المراجع الاجنبية:

- ANNE, HARTMAM .(2007) . étude longitudinale de la qualité de vie et des startegies ajustement des patients avec un cancer et de leur « accompagnants – référent », psychologie 14 décembre 2007 , université Rennes 2,2007, France
- A.A.Tomatis (1978), éducation et dyslexé,4 edutions les edutions E.S.F Paris .
- Joseph Ndayisiba et nicole decrandmont(1999) ,les enfants différents les éditions logiques canada .quebec,

الملحق رقم(1)

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
مادي	3,8889	,74963	30
س1	3,8333	1,23409	30
س2	4,1333	,86037	30
س3	3,7000	1,02217	30

Corrélations

		مادي	س1	س2	س3
مادي	Corrélation de Pearson	1	,625**	,808**	,765**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30
س1	Corrélation de Pearson	**,625****	1	,152	,041
	Sig. (bilatérale)	**,000**		,424	,830
	N	**30**	30	30	30
س2	Corrélation de Pearson	**,808****	,152	1	,753**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,424		,000
	N	**30**	30	30	30
س3	Corrélation de Pearson	**,765****	,041	,753**	1
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,830	,000	
	N	**30**	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=صحة س6 س5 س4
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
```

/MISSING=PAIRWISE.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
صحة	3,4333	,80301	30
س4	3,2000	1,42393	30
س5	3,2667	1,41259	30
س6	3,8333	1,11675	30

Corrélations

		صحة	س4	س5	س6
صحة	Corrélation de Pearson	1	,444*	,644**	,775**
	Sig. (bilatérale)		,014	,000	,000
	N	30	30	30	30
س4	Corrélation de Pearson	,444*	1	-,285	,043
	Sig. (bilatérale)	,014		,127	,820
	N	30	30	30	30
س5	Corrélation de Pearson	,644**	-,285	1	,488**
	Sig. (bilatérale)	,000	,127		,006
	N	30	30	30	30
س6	Corrélation de Pearson	,775**	,043	,488**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,820	,006	
	N	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=س8 س9 الانتاجية

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الانتاجية	2,3500	1,12303	30
س8	2,3667	1,15917	30
س9	4,2000	1,21485	30

Corrélations

		الانتاجية	س8	س9
الانتاجية	Corrélation de Pearson	1	,958**	-,281
	Sig. (bilatérale)		,000	,133
	N	30	30	30
س8	Corrélation de Pearson	**,958****	1	-,348
	Sig. (bilatérale)	**,000**		,060
	N	**30**	30	30
س9	Corrélation de Pearson	**,481****	-,348	1
	Sig. (bilatérale)	**,133**	,060	
	N	**30**	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

CORRELATIONS

/VARIABLES=الالفة س12 س11 س10

/PRINT=TWOTAIL NOSIG

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/MISSING=PAIRWISE.

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الالفة	4,1889	,88271	30
س10	4,1333	1,10589	30
س11	4,2333	1,04000	30
س12	3,3000	1,05536	30

Corrélations

		الالفة	س10	س11	س12
الالفة	Corrélation de Pearson	1	,868**	,702**	,085
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,655
	N	30	30	30	30
س10	Corrélation de Pearson	***,868****	1	,482**	,053
	Sig. (bilatérale)	***,000***		,007	,780
	N	***30***	30	30	30
س11	Corrélation de Pearson	***,702****	,482**	1	,311
	Sig. (bilatérale)	***,000***	,007		,094
	N	***30***	30	30	30
س12	Corrélation de Pearson	,885**	,053	,311	1
	Sig. (bilatérale)	,655	,780	,094	
	N	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الامان س15 س14 س13
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الامان	3,8556	,67058	30
س13	4,1667	,69893	30
س14	4,1000	,95953	30
س15	2,7667	1,00630	30

Corrélations

		الامان	س13	س14	س15
الامان	Corrélation de Pearson	1	,789**	,791**	,272
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,146
	N	30	30	30	30
س13	Corrélation de Pearson	**,789****	1	,694**	,057
	Sig. (bilatérale)	**,000**		,000	,764
	N	**30**	30	30	30
س14	Corrélation de Pearson	**,791****	,694**	1	-,011
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,000		,955
	N	**30**	30	30	30
س15	Corrélation de Pearson	**,672****	,057	-,011	1
	Sig. (bilatérale)	**,146**	,764	,955	
	N	**30**	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=مكانةاجتما س24 س23 س22 س21 س20 س18 س17 س16
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE
```

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
مكانةاجتما	2,9556	,74427	30
س16	2,5333	1,13664	30
س17	1,9000	1,15520	30
س18	2,4333	1,50134	30
س20	2,5667	1,22287	30
س21	3,2667	1,11211	30
س22	3,4667	1,10589	30
س23	3,6333	1,12903	30
س24	4,0333	1,09807	30

Corrélations

		مكانةاجتما	س16	س17	س18	س20
مكانةاجتما	Corrélation de Pearson	1	,640**	,601**	,656**	,723**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30
س16	Corrélation de Pearson	**,640****	1	,462*	,325	,395*
	Sig. (bilatérale)	**,000**		,010	,080	,031
	N	**30**	30	30	30	30
س17	Corrélation de Pearson	**,601****	,462*	1	,583**	,481**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,010		,001	,007
	N	**30**	30	30	30	30
س18	Corrélation de Pearson	**,656****	,325	,583**	1	,688**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,080	,001		,000
	N	**30**	30	30	30	30
س20	Corrélation de Pearson	**,723****	,395*	,481**	,688**	1
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,031	,007	,000	

	N	**30**	30	30	30	30
س21	Corrélation de Pearson	**,672****	,211	,183	,403*	,367*
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,263	,334	,027	,046
	N	**30**	30	30	30	30
س22	Corrélation de Pearson	**,682****	,097	,119	,269	,461*
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,610	,532	,151	,010
	N	**30**	30	30	30	30
س23	Corrélation de Pearson	**,532****	,185	-,029	,016	,231
	Sig. (bilatérale)	**,002**	,329	,879	,935	,220
	N	**30**	30	30	30	30
س24	Corrélation de Pearson	**,668****	,344	,193	,179	,191
	Sig. (bilatérale)	,000	,062	,307	,343	,312
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=سعادة س25 س26 س27
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE
```

	Moyenne	Ecart type	N
سعادة	3,7333	,89443	30
س25	3,5333	,97320	30
س26	3,8333	,94989	30
س27	3,8333	1,08543	30

Corrélations

		سعادة	س25	س26	س27
سعادة	Corrélation de Pearson	1	,816**	,933**	,923**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30
س25	Corrélation de Pearson	,816**	1	,622**	,577**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001
	N	30	30	30	30
س26	Corrélation de Pearson	,933**	,622**	1	,875**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	30	30	30	30
س27	Corrélation de Pearson	,923**	,577**	,875**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	
	N	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الاهمية س34 س33 س32 س31 س30 س29 س28
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الاهمية	3,4048	,33990	30
س28	3,7000	,74971	30
س29	3,7333	,82768	30
س30	2,5000	1,00858	30
س31	2,5667	1,00630	30
س32	3,2000	1,24291	30
س33	4,2000	,99655	30

س34	3,9333	,90719	30

Corrélations

		الاهمية	س28	س29	س30	س31			
الاهمية	Corrélation de Pearson	1	,203	,397*	-,007	,415*			
	Sig. (bilatérale)		,282	,030	,970	,022			
	N	30	30	30	30	30			
س28	Corrélation de Pearson	,203	1	,200	-,433*	,142			
	Sig. (bilatérale)	,282		,289	,017	,455			
	N	30	30	30	30	30			
س29	Corrélation de Pearson	**,397***	,200	1	-,496**	-,019			
	Sig. (bilatérale)	**,030**	,289		,005	,919			
	N	**30**	30	30	30	30			
س30	Corrélation de Pearson	-,007	-,433*	-,496**	1	,221			
	Sig. (bilatérale)	,970	,017	,005		,241			
	N	30	30	30	30	30			
س31	Corrélation de Pearson	**,415***	**,142**	-,019	,221	1			
	Sig. (bilatérale)	**,022**	**,455**	,919	,241				
	N	**30**	**30**	30	30	30			
س32	Corrélation de Pearson	,292	-,414*	-,382*	,220	-,039			
	Sig. (bilatérale)	,118	,023	,037	,243	,840			
	N	30	30	30	30	30			
س33	Corrélation de Pearson	,553**	,222	,527**	-,549**	-,083			
	Sig. (bilatérale)	,002	,239	,003	,002	,665			
	N	30	30	30	30	30			
س34	Corrélation de Pearson	,634**	,172	,481**	-,264	-,222			
	Sig. (bilatérale)	,000	,362	,007	,159	,239			

	N	30	30	30	30	30		

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
الرضا	3,0667	,59168	30
س35	3,5667	,93526	30
س36	2,9667	1,09807	30
س37	3,0667	1,25762	30
س38	2,6667	1,15470	30
س39	2,5667	1,52414	30
س40	3,6000	1,47625	30
س41	3,0333	1,37674	30

Corrélations

		الرضا	س35	س36	س37	س38			
الرضا	Corrélation de Pearson	1	,170	,565**	,378*	,034			
	Sig. (bilatérale)		,370	,001	,040	,860			
	N	30	30	30	30	30			
س35	Corrélation de Pearson	,170	1	-,115	,143	-,170			
	Sig. (bilatérale)	,370		,544	,452	,368			
	N	30	30	30	30	30			
س36	Corrélation de Pearson	**,565****	-,115	1	-,223	,181			
	Sig. (bilatérale)	**,001**	,544		,236	,338			
	N	**30**	30	30	30	30			
س37	Corrélation de Pearson	**,378***	,143	-,223	1	,182			
	Sig. (bilatérale)	**,040**	,452	,236		,336			
	N	**30**	30	30	30	30			
س38	Corrélation de Pearson	,034	-,170	,181	,182	1			
	Sig. (bilatérale)	,860	,368	,338	,336				

	N	30	30	30	30	30			
س39	Corrélation de Pearson	**,372***	,033	,073	-,146	-,496**			
	Sig. (bilatérale)	,043	,862	,700	,440	,005			
	N	30	30	30	30	30			
س40	Corrélation de Pearson	**,782****	-,055	,374*	,182	-,223			
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,773	,042	,336	,237			
	N	**30**	30	30	30	30			
س41	Corrélation de Pearson	**,820****	-,042	,548**	,118	-,145			
	Sig. (bilatérale)	**,000**	,826	,002	,534	,446			
	N	30	30	30	30	30			

Echelle : ALL VARIABLE

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclu[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,523
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	,550
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			,375
Coefficient de Spearman-	Longueur égale		,545

Brown	Longueur inégale	,545
Coefficient de Guttman		,545

a. Les éléments sont : س1، س2، س3، س4، س5، س6، س7، س8، س9، س10، س11، س12، س13.

b. Les éléments sont : س20، س21، س18، س17، س16، س15، س14، س22، س23، س24، س25، س26، س27، س28، س29، س30، س31، س32، س33، س34، س35، س36، س37، س38، س39، س40، س41.

```
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données0.

SAVE OUTFILE='C:\Users\mpi 0518\Documents\نتائج طالبة حياة.sav'
  /COMPRESSED.
DATASET ACTIVATE Jeu_de_données0.

SAVE OUTFILE='C:\Users\mpi 0518\Documents\نتائج طالبة حياة.sav'
  /COMPRESSED.
NEW FILE.
DATASET NAME Jeu_de_données1 WINDOW=FRONT.

SAVE OUTFILE='C:\Users\mpi 0518\Documents\2 نتائج طلبة حياة.sav'
  /COMPRESSED.
T-TEST GROUPS=مجموعة(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=رضا أهمية سعاده مكانة امان الفة انتاجية الصحة المادي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Statistiques de groupe

مجموعة		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المادي	صعوبات التعلم	20	3,8660	,80484	,17997
	عادين	20	3,7665	,76505	,17107
الصحة	صعوبات التعلم	20	3,4335	,88071	,19693
	عادين	20	3,5335	,56584	,12652

انتاجية	صعوبات التعلم	20	2,1000	1,08337	,24225
	عادين	20	2,6750	,90721	,20286
الفة	صعوبات التعلم	20	4,2175	,73527	,16441
	عادين	20	4,3830	,94583	,21149
امان	صعوبات التعلم	20	3,8165	,74567	,16674
	عادين	20	3,9005	,53014	,11854
مكانة	صعوبات التعلم	20	3,0265	,73602	,16458
	عادين	20	2,7835	,62604	,13999
سعاده	صعوبات التعلم	20	3,6170	,90126	,20153
	عادين	20	3,7835	1,00538	,22481
أهمية	صعوبات التعلم	20	3,4140	,37451	,08374
	عادين	20	3,3200	,37577	,08402
رضا	صعوبات التعلم	20	3,1360	,60831	,13602
	عادين	20	2,9565	,45875	,10258

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl					
المادي	Hypothèse de variances égales	,008	,928	,401	38					
	Hypothèse de variances inégales			,401	37,903					
الصحة	Hypothèse de variances égales	3,248	,079	-,427	38					
	Hypothèse de variances inégales			-,427	32,402					
انتاجية	Hypothèse de variances égales	1,224	,276	-1,820	38					
	Hypothèse de variances inégales			-1,820	36,863					

الفة	Hypothèse de variances égales	,928	,341	-,618	38					
	Hypothèse de variances inégales			-,618	35,821					
امان	Hypothèse de variances égales	1,235	,273	-,411	38					
	Hypothèse de variances inégales			-,411	34,299					
مكانة	Hypothèse de variances égales	,972	,330	1,125	38					
	Hypothèse de variances inégales			1,125	37,046					
سعاده	Hypothèse de variances égales	,243	,625	-,551	38					
	Hypothèse de variances inégales			-,551	37,555					
أهمية	Hypothèse de variances égales	,068	,796	,792	38					
	Hypothèse de variances inégales			,792	38,000					
رضا	Hypothèse de variances égales	1,407	,243	1,054	38					
	Hypothèse de variances inégales			1,054	35,330					

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المادي	ذكور	10	3,9990	,80155	,25347
	اناث	10	3,7330	,82809	,26187
الصحة	ذكور	10	3,9990	,80155	,25347

	اناث	10	3,7330	,82809	,26187
انتاجية	ذكور	10	1,9500	,86442	,27335
	اناث	10	2,2500	1,29636	,40995
الفة	ذكور	10	4,4340	,64892	,20521
	اناث	10	4,0010	,78489	,24820
امان	ذكور	10	3,8660	,67096	,21217
	اناث	10	3,7670	,84747	,26799
مكانة	ذكور	10	3,3210	,45347	,14340
	اناث	10	2,7320	,86330	,27300
سعاده	ذكور	10	3,7010	,76218	,24102
	اناث	10	3,5330	1,05744	,33439
أهمية	ذكور	10	3,5140	,29512	,09332
	اناث	10	3,3140	,43218	,13667
رضا	ذكور	10	3,1010	,70226	,22207
	اناث	10	3,1710	,53413	,16891

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الما دي	Hypothèse de variances égales	,262	,615	,730	18
	Hypothèse de variances inégales			,730	17,981
الص حة	Hypothèse de variances égales	,262	,615	,730	18
	Hypothèse de variances inégales			,730	17,981
انتا جية	Hypothèse de variances égales	2,673	,119	-,609	18

	Hypothèse de variances inégales			-,609	15,682
الفة	Hypothèse de variances égales	,367	,552	1,345	18
	Hypothèse de variances inégales			1,345	17,386
امان	Hypothèse de variances égales	,304	,588	,290	18
	Hypothèse de variances inégales			,290	17,100
مكانة	Hypothèse de variances égales	3,882	,064	1,910	18
	Hypothèse de variances inégales			1,910	13,615
سعاده	Hypothèse de variances égales	1,051	,319	,408	18
	Hypothèse de variances inégales			,408	16,364
أهمية	Hypothèse de variances égales	1,122	,304	1,209	18
	Hypothèse de variances inégales			1,209	15,894
رضا	Hypothèse de variances égales	1,845	,191	-,251	18
	Hypothèse de variances inégales			-,251	16,802

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Supérieur
المادي	Hypothèse de variances égales	1,03167
	Hypothèse de variances inégales	1,03173
الصحة	Hypothèse de variances égales	1,03167
	Hypothèse de variances inégales	1,03173
انتاجية	Hypothèse de variances égales	,73518
	Hypothèse de variances inégales	,74625
الفة	Hypothèse de variances égales	1,10960
	Hypothèse de variances inégales	1,11132
امان	Hypothèse de variances égales	,81713
	Hypothèse de variances inégales	,81985
مكانة	Hypothèse de variances égales	1,23686
	Hypothèse de variances inégales	1,25215
سعاده	Hypothèse de variances égales	1,03400
	Hypothèse de variances inégales	1,04025
أهمية	Hypothèse de variances égales	,54769
	Hypothèse de variances inégales	,55102
رضا	Hypothèse de variances égales	,51618
	Hypothèse de variances inégales	,51919

الملحق رقم(2)

تحويل الدرجات الى العمر العقلي.

الدرجة	العمر العقلي المقابل		الدرجة	العمر العقلي المقابل	
	الشهر	السنة		الشهر	السنة
1	3	3	26	6	9
2	6	3	27	9	9
3	9	3	28	-	10
4	-	4	29	3	10
5	3	4	30	6	10
6	6	4	31	9	10
7	9	4	32	-	11
8	-	5	33	3	11
9	3	5	34	6	11
10	6	5	35	9	11
11	9	5	36	-	12
12	-	6	37	3	12
13	3	6	38	6	12
14	6	6	39	9	12
15	9	6	40	-	13
16	-	7	41	-	13
17	3	7	42	-	13
18	6	7	43	-	13
19	9	7	44	-	13
20	-	8	45	-	13
21	3	8	46	-	13
22	6	8	47	-	13
23	9	8	48	-	13

13	–	49	9	–	24
13	–	50	9	3	25

الملحق (3)

جامعة عبد الحميد ابن باديس

شعبة علم النفس

تخصص الارشاد والتوجيه

عزيزي التلميذ ..... عزيزتي التلميذة

ضع علامة (x) أمام القوس المناسب عند الإجابة التي تراها مناسبة لك عند كل سؤال.

من فضلك اطلب المساعدة إذا وجدت أي شيء غير مفهوم وأجب عن كل الأسئلة ولا تستغرق وقتا طويلا في الإجابة عنها.

الاسم :.....

المدرسة :

القسم : السنة الثانية( ) السنة الثالثة ( )

تاريخ الميلاد:.....

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

الجزء الأول: (الجانب الموضوعي):

يطلب هذا الجزء تقديم معلومات عن جوانب متعددة من حياتك . من فضلك ضع علامة (x) أمام القوس الذي يصف بدقة موقفك.

1-**الارتياح المادي** :

أ-أين تعيش؟ نوع المسكن الذي تقيم فيه.

( ) منزل في عمارة ( ) فلة منزل في الارض ( ) حجرة ( ) نوع اخر.....

_ هل يملك الوالدين مكان المعيشة (ملك خاص) ( )

- **يقوموا بدفع إيجار** ( ) - **يقيمون** مع العائلة ( ) - إجابة أخرى .....

ب-كم تملك من ملابس وألعاب مقارنة بالآخرين من نفس عمرك؟ ( ) تقريبا أكثر من كل فرد

( ) متوسط ( ) أكثر من أغلب الناس ( ) أقل من أغلب الناس ( ) تقريبا أقل من كل فرد

ج- إذا كان أحد والديك لديه وظيفة . من فضلك أذكر اسم الوظيفة.

وظيفة الأب :.....

وظيفة الأم :.....

2- الصحة:

أ- كم عدد المرات التي ترددت فيها على الطبيب في الثلاث شهور الماضية؟

( ) ولا مرة ( ) 3-4 (تقريبا مرة في الشهر)

( ) 5-7 (تقريبا مرة في الأسبوع أو أكثر) ( ) 8 أو أكثر(تقريبا مرة في الأسبوع أو أكثر)

ب- هل لديك أي مشكلات صحية مستمرة (دائمة)؟

( ) نعم ( ) لا

إذا كانت الإجابة بنعم من فضلك حدد نوعها: (سمعية، بصرية، بدنية، صحية، تواصلية... الخ)

نوع الحالة الصحية:.....

ج- هل يوجد علاج تأخذه كل يوم بانتظام؟

نعم ( ) لا( )

إذا كانت الإجابة بنعم من فضلك حدد نوعه:

( ) تتطلب نظارات للقراءة ( ) تتطلب حقن يومي ( ) تتطلب علاج يومي - تتطلب.....

3-الانتاجية:

أ- كم عدد الساعات التي تقضيها فيما يلي كل أسبوع؟(المتوسط في الثلاث شهور الماضية)

1- المداومة على الدراسة في المدرسة:

( ) طول الوقت ( )عادة ( )أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة نادرا

ج- في المتوسط كم عدد ساعات التي تشاهد فيها التلفاز يوميا ؟

( ) لا يوجد ( ) من 1- 2 ساعة ( ) من 3-5 ساعات ( ) من6 ساعات فأكثر

4-الألفة:

أ- كم عدد المرات التي تتحدث فيها إلى صديق مقرب إلى قلبك؟

( ) يوميا ( ) مرات متعددة أسبوعيا ( ) مرة في الأسبوع ( ) مرة في الشهر ( ) أقل من مرة في الشهر

ب-إذا كنت تشعر بالحزن أو الإحباط، فكم مرة يجدي فيها شخص اهتمامه بك؟

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

ج-عند قيامك بشيء خاص بك فهل يساعدك شخص في القيام به؟

نعم ( ) لا( )

إذا كانت الإجابة بنعم من فضلك حدد كم مرة:

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

5- الأمان:

أ- كم عدد المرات التي تقضيها في النوم جيدا ؟

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

ب – هل تشعر بالأمان في المنزل ؟

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

ج- كم مرة تشعر فيها بالقلق خلال اليوم ؟

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

6 – **المكانة الاجتماعية :**

أ- فيما يلي قائمة بالأنشطة التي يمكن قضاء وقت الفراغ فيها،ضع علامة () لتحدد كم عدد المرات التي تقضيها في المتوسط شهريا في الحضور أو القيام بأي منها :

النشاط	عدد المرات شهريا
الذهاب إلى الجمعيات الرياضية	
الالتقاء مع الأصدقاء	
مشاهدة الأحداث الرياضية واقعيا (في الملعب) وليس من خلال التلفاز	
التسامر مع الجيران	
الأكل بالخارج	
الذهاب إلى السينما	
زيارة العائلة	
ممارسة رياضة	
نشاطات أخرى.....	

– كم عدد المرات التي يطلب منك فيها الآخرين خارج المنزل أن تسدي لهم نصيحة ؟

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

7–**السعادة الوجدانية :**

أ- كم مرة تستطيع فيها القيام بالأشياء التي تريد فعلا القيام بها؟

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

ب–عندما تستيقظ في الصباح كم مرة تتمنى أن تبقى مستلقي في السرير طوال اليوم؟

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

ج- كم مرة تكون لديك أمنيات لا تتحقق ؟

( ) طول الوقت ( ) عادة ( ) أحيانا ( ) ليس دائما ( ) تقريبا ولا مرة

الجزء الثاني :(الجانب الذاتي):

1-الأهمية:

ما أهمية كل مما يلي من جوانب الحياة بالنسبة لك ؟

من فضلك أجب من خلال وضع علامة(x) أمام القوس في الخانة المناسبة أمام كل سؤال، لاحظ أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لذا أختار إجابة واحدة يعبر بدقة عن أهمية كل مجال بالنسبة لك:

درجة الأهمية / جوانب الحياة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
اهتم بالأشياء التي املكها.					
اهتم بصحتي.					
اهتم بما أقوم به وما أنجزه في الحياة.					
اهتم بالعلاقات التي تربطني بأسرتي وبأصدقائي.					
أشعر بالامان.					
اهتم بمساعدة الآخرين خارج المنزل.					
اهتم بسعادتي الشخصية.					

- الرضا:

ما مدى رضاك عما يلي من جوانب الحياة، لاحظ أنه لا توجد إجابات صحيحة، لذا من فضلك ضع علامة (x) أمام القوس الذي يصف بدقة مدى رضاك عن كل جانب :

درجة الأهمية / جوانب الحياة	دائما	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا	أبدا
أنا راض عن الأشياء التي امتلكها.							
أنا راض عن حالتي الصحية.							
أنا راض عن عما أنجزه في الحياة.							
أنا راض عن العلاقات التي تربطني بأسرتي وبأصدقائي.							

اشعر بالأمان.							
أنا راض عن قيامي بأشياء بالتعاون مع الآخرين خارج المنزل.							
أنا راض عن سعادتي الشخصية.							