مجلة جامعة الملك سعود، م ٨، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٨٩ ـ ٥٢٨ (١٤١٦هـ / ١٩٩٦م).

دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم

زيدان أحمد السرطاوي

أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية باستخدام اختبار بيرس ـ هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد أن تحقق الباحث من ثباته وصدقه.

وتكونت عينة الدراسة من **٣٩٩** طالبًا، منهم **٢٨٠** طالبًا عاديًّا و**١١٩** طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم.

وتمثلت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة في:

١ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات، وذلك لصالح الطلاب العاديين، مما يعني أن الطلاب ذوي صعوبات يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين.

٢ ـ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات وذلك لصالح الإناث، مما يعني أن الذكور من الطلاب سواءً كانوا عاديين أو لديهم صعوبات في التعلّم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بالإناث من الطالبات.

مقدمة

يزداد اهتمام الباحثين بموضوع مفهوم الذات نظرًا لأهميته في حياة الفرد صغيرًا كان أم كبيرًا، حيث يُعدّ المحور الأساسي في بناء الشخصية، والإطار المرجعي لفهم شخصية الفرد.

ويؤكد إسماعيل [١] بأن الذات هي جوهر الشخصية، وأن مفهوم الذات يمثل حجر الزاوية فيها، لما له من تأثير كبير على تنظيم سلوك الفرد وتصرفاته، ولما له من علاقة مباشرة على شخصيته وصحته النفسية. ويؤكد زهران [٢، ص ص٧٥-٩٠] أن مفهوم الذات يحتل مكانًا جوهريًا في التوجيه النفسي.

ويرى بيرلنجر وجاج Berlinger and Gage بأن مفهوم الذات منظم تنظيمًا هرميًا، إذ يقع في قمة هذا التنظيم مفهوم الذات العام، والذي يمثل الاعتقادات التي يحملها الفرد عن نفسه، وهي ثابتة نسبيًا. وفي المستوى الثاني، توجد مجالات رئيسة لمفهوم الذات تتمثل في الذات الجسمية والذات الاجتماعية والذات المدرسية. ويقع في المستوى الثالث مجالات خاصة بمفهوم الذات ترتبط بنوعية النشاط الذي يقع فيه المجال [٣].

ويتشابه ذلك مع الإطار النظري الذي وضعه شافيلسون Shavelson وزملاؤه [٤] لمفهوم الذات، إذ وضع في قمة التسلسل مفهوم الذات العامة، الذي ينقسم إلى مفهوم ذات أكاديمي ومفهوم ذات غير أكاديمي. ويشمل الأول مفاهيم عن المواد التحصيلية في حين يشمل الثاني مفاهيم عن الذات الاجتماعية، والانفعالية والجسمية.

ويعرف لابين وجرين [٥، ص ص١١٢-١١٩] مفهوم الذات بأنه التقدير الكلي الذي يقرره الشخص عن مظهره وقدراته واتجاهاته وأفكاره ومشاعره، ويعمل كقوة موجهة لسلوكه.

ويرى صوالحة [٦] بأن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه، ويصف بها ذاته، هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتقويماتها، ومواقف وخبرات إدراكية اجتماعية وانفعالية يمر بها الفرد، مثل خبرات النجاح والفشل، والدور الاجتماعي، بالإضافة إلى الوضع الاقتصادي والاجتماعي وأمور أخرى تتصل بالإحباط والفشل.

ويرى دسوقي [٧] بأن مفهوم الذات يتأثر بكل من العوامل الذاتية والعوامل الاجتماعية، ويُدخل ضمن العوامل الذاتية كلاً من القدرة العقلية العامة والخصائص الجسمية والدوافع، حيث يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، ومستويات النجاح والفشل. وتشمل العوامل الاجتماعية الأسرة والمدرسة، حيث تقوم الأسرة بالتنشئة الاجتماعية للطفل وتوفير الرعاية الشاملة له، ومن خلالها تنعكس نظرتها على سلوك الطفل

وتصرفاته . وتلي الأسرة المدرسة في أهمية دورها في تكوين مفهوم الذات لدى الطفل بما يوفره مناخ المدرسة من فرص وتفاعل يساعد في تنمية ثقة الطفل في ذاته .

ويرى روجرز Rogers [٨، ص٣٧] بأن الذات نوعان : ذات مدركة وذات مثالية، وأن مفهوم الذات قابل للنضج والتعلم نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته . ويؤكد صوالحة أيضًا بأن مفهوم الذات يتم تعلّمه وتطوّره عبر رحلة الحياة الطويلة التي يعيشها الفرد ويمارس خبرته فيها، كما وأن الوعي بالذات يزداد من خلال تفاعل الفرد مع بيئته وتأثّره بما فيها من عناصر . ويساعد ذلك على تطوير مفهوم ذاته من مجموعة المصادر المتمثلة بالذات الجسمية، وصورة الجسم، واللغة والتغذية الراجعة من الآخرين وخبرات التنشئة الاجتماعية [٦، ص٩٧] .

وفي هذا السياق يرى روجرز بأن التوافق وعدم التوافق للفرد يعتمد على مقدار التناسق أو التنافر بين مفهوم الذات لديه والخبرات التي يمر بها . فكلما كانت الخبرات التي يواجهها الفرد في المواقف اليومية الواقعية تتفق مع مفهوم الذات لديه، كان التوافق أفضل ويحقق مزيدًا من الاستقرار . في حين أن التناقض بين مفهوم الذات والخبرات الواقعية التي يواجهها الفرد تجعله عرضة للتوتر وسوء التوافق، سيما إذا كانت هذه الخبرات تهدّد الذات لديه [٩] .

وتعتبر خبرات النجاح السارة وخبرات الفشل المؤلمة التي يتعرض لها الطالب في المدرسة ذات أثر عظيم على درجة توافقه، وبالتالي على تنمية مفهوم الذات لديه وحسن تكيّفه . وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات عن وجود علاقة ارتباط قوية بين مفهوم الذات ومستوى التحصيل الأكاديمي .

ونظرًا لحداثة مجال صعوبات التعلّم في البيئة العربية وعدم توافر الدراسات — حسب علم الباحث — حول علاقة صعوبات التعلم بمفهوم الذات، فقد رأى الباحث أن من الأهمية بمكان إجراء دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين . وذلك لأن مفهوم الذات يعد عاملاً أساسيًّا ومهمًا في تنظيم السلوك البشري، ويمكّن التربويين والمرشدين والوالدين من فهم أعمق لسلوك الأطفال وتطورهم .

وبالتالي، فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من حاجة التربويين والأخصائيين النفسيين إلى تقويم أثر الصعوبة التعليمية على إدراك الأطفال ذوي صعوبة التعلم لذواتهم، مما يساعد

في تقديم البرامج العلاجية الملائمة، بغية تنمية مفهوم الذات وتعزيزه لديهم، وذلك عن طريق تحسين مستوى تحصيلهم في مجالات الصعوبة التي يعانون منها. وكذلك سوف تسلط هذه الدراسة الضوء على جانب مهم من جوانب شخصية الطالب من شأنه أن يلعب دورًا مهمًا في تحسين أدائه الأكاديمي أو إخفاقه في جميع مجالات الحياة.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدام اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات، وذلك بعد التحقق من ثباته وصدقه.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو التالي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة؟

فرضيات الدراسة

من خلال استعراض الدراسات السابقة والأدب التربوي في هذا المجال، فإن هذه الدراسة ستحاول اختبار صحة الفرضيات التالية:

١ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة.

٢ ـ لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على اختبار مفهوم الذات وأبعاده المختلفة.

مصطلحات الدراسة

صعوبات التعلم: يشير مصطلح صعوبة التعلم في هذه الدراسة إلى الطلاب الذين يعانون من صعوبة واضحة في أحد الموضوعات الأكاديمية المتمثلة بالقراءة أو الكتابة أو

الإملاء أو الرياضيات، بالرغم مما يتمتعون به من قدرات عقلية عادية ظهرت في أدائهم المناسب في بقية الموضوعات الدراسية الأخرى.

مفهوم الذات: يعرف بيرس Piers [١٠، ص ص١٢-١٥] مفهوم الذات بأنه مدركات الفرد لذاته، من حيث علاقتها بمجالات الحياة المهمة، إذ تتشكل هذه المدركات بشكل أساسي عبر تفاعل الفرد مع البيئة خلال مرحلة الطفولة، ومن خلال اتجاهات الآخرين وسلوكاتهم.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة في أنها اقتصرت على طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس من المرحلة الابتدائية.

وكذلك فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد باستجابات الطلاب على اختبار مفهوم الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

الدراسات السابقة

تشير نتائج كثير من الدراسات التي قارنت بين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين إلى أن ذوي صعوبات التعلّم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم.

فقد استخدم لارسن Larsen وزملاؤه [١١] الاختبار التصنيفي (الواقعي والمثالي) الذي تم اشتقاقه من اختبار كوبر سمث لتقدير الذات، وتوصلوا إلى أن طلاب الصفين الرابع والخامس ممن يعانون صعوبات في التعلم قد أظهروا تباعدًا دالاً في الاختبار التصنيفي الواقعي والمثالي مقارنة بما أظهره أقرانهم العاديين ممن لايعانون صعوبات أكاديمية.

وقد أظهرت دراسة برونكس Bruininks [١٢] أن طلاب المرحلة الابتدائية ممن يعانون صعوبات في التعلم قد أظهروا انخفاضًا دالاً في مفهوم الذات مقارنة بأقرانهم من الطلاب العاديين. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانوا أقل ألفة وأقل دقة في تقويم أوضاعهم الاجتماعية وأكثر حاجة للضبط من الطلاب العاديين.

وقد توصل بورسما وزملاؤه Boersma [١٣] في دراستهم لمفهوم الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي ممن يتلقون تعليمهم في الصفوف العادية — وذلك بعد تطبيقهم لاختبار مفهوم الذات — بأنهم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين في المجموعة الضابطة.

وأظهرت دراسة ديفرانسيسكو وتيلور DeFrancesco and Taylor [١٤] من خلال استخدامها لاختبار مارتنك - زيكوزكي لمفهوم الذات Martinek - Zaichkowsky Self-Concept بأن مفهوم الذات لدى مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم كان منخفضًا بدرجة دالة مقارنة بمفهوم الذات لدى مجموعة الطلاب العاديين. ووجدا أيضًا أن جنس الطلاب ليس له ارتباط بمفهوم الذات، في حين وجدا ارتباطًا إيجابيًّا دالًا بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي ومفهوم الذات.

ووجد وين Winne وزملاؤه [١٥] أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم أظهروا انخفاضًا في مفهومهم لذاتهم مقارنة بالطلاب العاديين والمتفوقين على الاختبار الأكاديمي الفرعي من اختبار كوبر سمث. ومع ذلك لم يجدوا فروقًا بين المجموعات الثلاث على الاختبارات الفرعية الخاصة بالبيت ومفهوم الذات العام للاختبار المذكور. وأظهرت الدراسة دليلًا ضعيفًا على أن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم لديهم مفهوم ذاتي عالٍ في كل من البعد الاجتماعي والبعد الجسمي.

وتبين من خلال دراسة كابمان وبورسما Chapman and Boersma [١٦] أن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم يحملون مفهومًا ذاتيًّا سالبًا بدرجة دالة حول قدرتهم في القراءة والتهجئة والرياضيات مقارنة بمفهوم الذات الذي تحمله المجموعة الضابطة. وتبين أيضًا أنهم يحملون إدراكًا منخفضًا لقدرتهم العامة وثقة أقل بالمدرسة واتجاهات أكثر سلبية نحوها.

وتحقق بلاك Black [١٧] وباتين Patten [١٨] من وجود ارتباط بين مفهوم الذات والتحصيل الأكاديمي. فقد اختار بلاك عينة من الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلّم في القراءة ممن تمت إحالتهم لعيادة المستشفى بسبب من صعوبة أكاديمية في المدرسة. وقد وجد أن متوسط درجات الأطفال الذين يعانون من صعوبة في القراءة على اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بمتوسط درجات الأطفال العاديين

على الاختبار نفسه . وأظهرت الدراسة أيضًا أن درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلّم على اختبار مفهوم الذات تقل مع زيادة العمر والصف الدراسي .

وقام كابمان وبورسما Chapman and Boersma [١٩ ، ص٥٦] بدراسة اشتملت على ١٦٢ طالبًا من طلبة الصف الثالث وحتى السادس الابتدائي ، منهم ٨١ طالبًا عاديًّا ، و٨١ طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم . وهدفا من خلال دراستهما إلى التعرف على خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم ، والضبط الداخلي ، وتوقعات الأمهات والمدرسين ، ووعي الأمهات بمدركات الأطفال الذاتية . ومن اللافت للنظر أن المقارنة بين مجموعتي الأطفال ذوي صعوبات التعلم والعاديين أظهرت أنه بالرغم من أن مفهوم الذات العام لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لايختلف عن المجموعة الضابطة ، فقد كان مفهوم الذات الأكاديمي لديهم أكثر سلبية ، كما كانت اتجاهاتهم نحو المدرسة سلبية بشكل عام . وعلاوة على ذلك ، اعتبرت مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم أن النجاح في المجال الأكاديمي ناتج عن عوامل خارجية . في حين أرجعت كلتا المجموعتين الفشل الأكاديمي إلى مسؤوليتهم الشخصية وانخفاض القدرة لديهم . وقد أظهرت الدراسة أيضًا أن توقعات الأمهات والمدرسين من الأطفال ذوي صعوبات التعلّم كانت منخفضة بدرجة دالة مقارنة بالأطفال العاديين في المجموعة الضابطة .

ويؤكد بيركي Purkey [٢٠] أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم مقارنة بأقرانهم العاديين . وقد عزا براين وبراين Bryan and Bryan [٢١] مفهوم الذات السلبي إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي وما يترتب عليه من نتائج سلبية بسبب ما يواجهونه من رفض من قِبل زملائهم ومدرسيهم .

وطبقًا لما ذهبت إليه مارجلت وزاك Margalist and Zak [٢٢] ، فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلّم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب الضعف والقوة في شخصيتهم ، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض في تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية .

وبيّنت دراسة شيو Chiu [٢٣] التي استهدفت التعرف على الفروق بين الطلاب المتفوقين والعاديين والمتخلفين في تقدير الذات ، والتي أجريت على عينة مكونة من ٤٥٠ طالبًا في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب

المتفوقين والعاديين من جهة، وبين المتخلفين من جهة أخرى. ولكنها لم تجد فروقًا دالة بين المتفوقين والعاديين، وذلك عند استخدامهم لمقياس كوبر سمث لتقدير الذات.

ومن جانب آخر، أظهرت دراسة روزنبرغ وجاير Rosenberg and Gaier [٢٤] باستخدام اختبار كوبر سمث لتقدير الذات عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مفهوم الذات العام بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين. ولكن درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم أظهرت ميلاً نحو مفهوم ذات عام أكثر سلبية مما أظهرته درجات الطلاب العاديين. في حين كانت هناك فروق دالة في مفهوم الذات الاجتماعي لصالح الطلاب العاديين.

ووجد تولفسون وزملاؤه Tollefson وزملاؤه [٢٥] من خلال استخدامهم لاختبار روزننبرغ لمفهوم الذات أن متوسط الدرجات على هذا الاختبار لاتفرق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة روزنبرغ وجاير السابقة.

وقام هوك وهوك Houck and Houck [٢٦] بالتحقّق من العلاقة بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لدى ٣٧ طالبًا يعانون من صعوبات في التعلم تراوحت أعمارهم مابين ٨-١٤ سنة، منهم ١٩ طالبًا مسجلاً في فصول خاصة، في حين يتلقى ١٨ طالبًا الخدمة من خلال غرفة المصادر. وقد أشارت نتائج الطلاب على كل من اختبار مفهوم الذات واختبار التحصيل واسع المدى إلى عدم وجود اختلاف في التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات لكلا المجموعتين، وإلى وجود ارتباط منخفض بين التحصيل الأكاديمي ومفهوم الذات كما تم قياسه في هذه الدراسة ومع هؤلاء الأطفال.

وتوصلت وايلي Wylie [٢٧، ص ص١٤٣-١٥٠] من خلال مراجعتها للأدب السابق حول أثر الجنس على مفهوم الذات، إلى عدم وجود دليل لأثر الجنس على مفهوم الذات في أي مرحلة عمرية، حيث أوضحت أن أية فروق في عناصر محددة من مفهوم الذات قد تضيع حين يتم جمع الاستجابات على الفقرات للحصول على الدرجة الكلية.

وفي دراسة دوسيك وفلاهيرتي Dusek and Flaherty [٢٨] لمفهوم الذات، فقد أشارا إلى وجود فروق في جوانب محددة من مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالجنس، إذ يحمل الأولاد مفاهيم عالية عن ذاتهم فيما يتعلق بالقوة الجسمية والتحصيل والقيادة، في حين

يحملون مفهومًا منخفضًا عن ذاتهم في الجانب الاجتماعي .

وذهب مارش Marsh وزملاؤه [٢٩] إلى أنه ، بالرغم من وجود دليل ضعيف لاختلاف الجنس على مفهوم الذات الكلي ، إلا أن للجنس أثرًا على أبعاد محددة عن مفهوم الذات .

وتوصل توق والطحان [٩ ، ص ص٥-٤٤] إلى أن هناك فروقًا حقيقية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات ، وأن هذه النتيجة لصالح الذكور . كما أن هذه النتيجة ذاتها تم التوصل إليها في خمسة جوانب من الجوانب الستة التي يتضمنها مقياس مفهوم الذات المستخدم في تلك الدراسة ، وهي الجانب العقلي ، والجانب الاجتماعي ، والجانب الانفعالي ، والجانب الجسمي والثقة بالنفس .

وتوصلت دراسة دسوقي [٧ ، ص ص٨٣-١٢٥] إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مفهوم الذات العام وأبعاد الاختبار المتمثلة بالحالة الدراسية ، والشعبية ، والسعادة والرضا ، في حين أشارت النتائج إلى أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أبعاد السلوك ، والمظهر الجسمي والقلق ، حيث أوضحت الدراسة أن الذكور أقل انضباطًا من الإناث ، في حين أن الإناث أكثر قلقًا من الذكور ، وأن الذكور أكثر اهتمامًا بمظهرهم الجسمي من الإناث .

وفي دراسة أجرتها اليس Ellis [٣٠ ، ص ص١٧-٢٤] على عينة اشتملت على ٣٠٠ من الطلاب والطالبات بهدف تحديد الفروق بين الذكور والإناث في بعض المتغيرات ، ومنها مفهوم الذات ، فقد توصلت الدراسة من خلال استخدام تحليل التباين إلى أن هناك فروقًا بسيطة في مفهوم الذات بين الإناث والذكور .

كما أظهرت دراسة بل ووارد Bell and Ward [٣١] التي أجريت على عينة من ٧٢ طالبًا وطالبة ، منها ٣١ طالبًا و٤١ طالبة ، بعض الفروق في أبعاد مفهوم الذات بين الذكور والإناث .

تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين على مفهوم الذات غير ثابتة . فقد أظهرت الكثير منها فروقًا دالة بين المجموعتين على اختبارات مفهوم الذات ، في حين أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق كبيرة بينهما . ومن جانب آخر ، ركزت الدراسات السابقة على المقارنة بين مجموعتي الطلاب على مفهوم الذات العام ، وأهملت أبعاد مفهوم الذات من مثل المظهر

الجسمي، والتقبل الاجتماعي، والسعادة والقلق، والحالة العقلية والمدرسية، وتناولت بشكل محدود جدًا علاقة الجنس بمفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلّم.

وفي ضوء ذلك يريد الباحث أن يتحقق من الفروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين على مفهوم الذات وأبعاده المختلفة من خلال استخدام اختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات، وأثر متغير الجنس على ذلك، وذلك في البيئة العربية ممثلة بالسعودية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق حقيقية بين المجموعتين على الاختبار المستخدم في هذه الدراسة وأبعاده المختلفة.

الطريقة

عينة البحث

اشتملت عينة البحث على **٣٩٩** طالبًا من طلاب وطالبات المرحلة الابتدائية من مدينة الرياض، وتراوحت أعمارهم مابين **١٠-١٣** عامًا. وقُسِّمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة الطلاب العاديين، وبلغ عددهم **٢٨٠** طالبًا، ومجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلّم، وبلغ عددهم **١١٩** طالبًا. وجدول رقم ١ يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية والجنس.

جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة الدراسية والجنس.

الجنس / الحالة	ذكور	إناث	المجموع
طلاب ذوو صعوبات التعلم	٥٥	٦٤	١١٩
طلاب عاديون	٢٠٥	٧٥	٢٨٠
المجموع	٢٦٠	١٣٩	٣٩٩

أما جدول رقم ٢، فيبين توزيع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية والحالة الدراسية والجنس.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد العينة حسب الصفوف الدراسية والحالة الدراسية والجنس .

الصف	طلاب ذوو صعوبات التعلم		طلاب عاديون		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الرابع	١٠	٢٧	٣٢	١١	٨٠
الخامس	٢٢	١٧	٦١	١٩	١١٩
السادس	٢٣	٢٠	١١٢	٤٥	٢٠٠
المجموع	٥٥	٦٤	٢٠٥	٧٥	٣٩٩

الإجراءات

لقد طلب الباحث من طلاب وطالبات التدريب الميداني في مسار صعوبات التعلّم بقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود تطبيق اختبار مفهوم الذات على الطلاب ذوي صعوبات التعلّم الذين قاموا بتشخيص حالاتهم وعملوا معهم لفصل دراسي واحد في بعض مدارس وزارة المعارف بالرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض . وذلك خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ . وقد تم التعرف على الطلاب ذوي صعوبات التعلّم من خلال الرجوع إلى السجلات الأكاديمية والأخصائيين النفسيين ، بالإضافة إلى تطبيق بعض القوائم والاختبارات غير الرسمية من مثل اختبار مايكلبست لتشخيص صعوبات التعلم المطور في البيئة الأردنية . أما الطلاب العاديون ، فقد تم اختيارهم من المدارس نفسها ، وذلك باختيار عشرة طلاب من كل فصل دراسي بطريقة عشوائية . وقد طلب من المدرسين وطلاب التدريب الميداني تعريف الطلاب بهدف الاختبار وطريقة الإجابة عن فقراته . ولضمان فهم الطالب ، طلب الباحث من المدرسين وطلاب التدريب الميداني قراءة الاختبار للطلاب عند تطبيقه .

أداة الدراسة

تمثلت الأداة المستخدمة في هذه الدراسة باختبار بيرس هاريس لمفهوم الذات الذي قاما بتطويره عام ١٩٦٤م ، ويهدف الاختبار إلى تقويم كيف يشعر الأطفال نحو أنفسهم .

ويتألف الاختبار في صورته الأصلية من ٨٠ فقرة توزعت على ستة أبعاد تمثلت في: السلوك، والحالة المدرسية، والمظهر الجسمي، والقلق، والشعبية (التقبل الاجتماعي)، والسعادة والرضا.

وتتحدد الإجابة عن فقرات الاختبار بنعم ولا، وبالتالي فإن الدرجة على الاختبار تمتد مابين صفر-٨٠، حيث تعطي الإجابة (نعم) درجة واحدة في حين تعطي الإجابة (لا) صفرًا، مع الأخذ بالاعتبار أن الفقرات السالبة تُصحَّح بطريقة عكسية.

ويتمتع الاختبار — بشكل عام — بدلالات كافية من الثبات والصدق جعلت منه أداة ملائمة للاستخدام في قياس مفهوم الذات لدى الأطفال في العديد من الدراسات، حيث تراوحت نسب الاتساق الداخلي للاختبار في صورته الأصلية مابين ٠,٧٨-٠,٩٣ وذلك عند تطبيقه على ٣٦٣ طالبًا يمثلون الصفوف الثالث والسادس والعاشر، وقد أعيد تطبيق الاختبار على نصف العينة السابقة، وذلك بعد أربعة أشهر، للتحقق من استقرار الاختبار. وأشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني بلغت ٠,٧٢، ٠,٧١، ٠,٧٢ للصفوف الثلاثة على التوالي [٣٢].

ومن جانب آخر، بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار في صورته العربية المستخدمة مع الأطفال المتخلفين عقليًّا القابلين للتعلم [٣٣] في عينة بلغت ٨٧ طفلاً ٠,٨٤، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد الستة وبين درجاتهم الكلية على الاختبار مابين ٠,١٧-٠,٧٧ وكانت جميعها دالة عند ٠,٠١.

وقد مر إعداد الاختبار في الدراسة الحالية بالخطوات التالية:

١ ـ تمت ترجمة الاختبار إلى اللغة العربية، بالرغم من توافر ترجمة سابقة قام بها الوابلي Alwabely [٣٣، ص ص ٥٧ ـ ٥٨] والتي راعى فيها عينة الأطفال المتخلفين عقليًّا، بحيث قدمت فقرات الاختبار بصيغة السؤال، وبالتالي لم تتفق تلك الترجمة مع أصل المقياس. وقام دسوقي [٧، ص ص٨٣-١٢٥] أيضًا بترجمة للاختبار واستخدمه في دراسة للتعرف على أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات، ولكن تلك الدراسة لم تتضمن صورة من الاختبار أو أية معلومات حول ثباته وصدقه. من أجل ذلك حرص الباحث على ترجمة الاختبار مستفيدًا قدر الإمكان من الترجمة الموجودة، وسعى كذلك إلى التحقق من ثباته وصدقه لاستخدامه في الدراسة الحالية.

٢ ـ عرض الاختبار على خمسة من المتخصصين في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الملك سعود، وطلب منهم التحقق من صحة الترجمة، ومحافظتها على شكل ومضمون فقرات الاختبار الأصلية، ومدى وضوح صياغة الفقرات ومناسبتها لطلاب المرحلة الابتدائية، وقد أخذ الباحث بملاحظاتهم بحيث أعاد صياغة بعض الفقرات على ضوء ذلك.

ثبات الاختبار

استخدم الباحث الحالي طريقتين لحساب ثبات الاختبار، تمثلت الطريقة الأولى في إعادة التطبيق، وتمثلت الثانية في الاتساق الداخلي بين الأبعاد، وفيما يلي عرض لنتائج كل طريقة:

١ ـ معامل الاستقرار: بلغ معامل الثبات ٠,٦٤ في عينة بلغت ٥٠ طالبًا، وهو دال عند مستوى ٠,٠١. وكانت الفترة بين التطبيقين حوالي ثلاثة أسابيع.

٢ ـ معامل الاتساق الداخلي: لقد تم تقدير ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، ويوضح جدول رقم ٣ معاملات الثبات للدرجة الكلية لاختبار مفهوم الذات وأبعاده الخمسة، وقد تراوحت مابين ٠,٥٤ ـ ٠,٩٠.

صدق الاختبار

اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاختبار على مايلي:

١ ـ صدق المحكمين: من خلال عرض الاختبار على عدد من المتخصصين العاملين في قسمي التربية الخاصة وعلم النفس كما تم توضيحه سابقًا.

٢ ـ الصدق العاملي: قام الباحث بإجراء تحليل عاملي لفقرات الاختبار لاستجابات الطلاب في عينة الدراسة والبالغة ٣٩٩ طالبًا من طلاب الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي. وقد تم تحديد خمسة عوامل تشبعت بها ستون فقرة من فقرات الاختبار التي بلغت تشبعاتها ٠,٣٠ أو أكثر بالنسبة للعوامل المنتمية إليها. وفي تحديد عوامل الاختبار

اعتمد الباحث طريقة ميكل Michael وزملائه، [٣٤] في اختيار العامل، إذ اشترطوا أن يتضمن العامل أربع فقرات على الأقل، تتشبع إحداها بما لايقل عن ٠,٦٠ وتتشبع فقرة ثانية بما لايقل عن ٠,٥٠، وتتشبع الفقرات الأخرى بما لايقل عن ٠,٣٠. وفي ضوء هذا المحك، اعتمد الباحث خمسة أبعاد تضمنت ستين فقرة، حيث كان جذرها الكامن أكثر من ١ طبقًا لمحك جثمان لتحديد العوامل واستبعدت الفقرات الأخرى. وقد تمثلت تلك العوامل في الجانب السلوكي والأداء الأكاديمي، والاجتماعي والجسمي والقلق. ويبين جدول رقم ٤ نتائج التحليل العاملي بعد تدوير المحاور بطريقة التدوير المتعامد ودرجات تشبع الفقرات بالعوامل المنتمية إليها. ويتضمن ملحق رقم ١ الاختبار في صورته النهائية، في حين يتضمن ملحق رقم ٢ الفقرات التي تم استبعادها وأرقامها في الاختبار الأصلي.

جدول رقم ٣. معاملات الثبات لاختبار مفهوم الذات وأبعاده الخمسة بطريقة ألفا كرونباخ.

البعد	عدد الفقرات	قيمة ألفا
السلوكي	١٥	٠,٨٠
الأكاديمي	١٥	٠,٧٧
الاجتماعي	١٠	٠,٧١
الجسمي	١٢	٠,٥٤
القلق	٨	٠,٦١
الدرجة	٦٠	٠,٩٠

جدول رقم ٤ . نتائج التحليل العاملي للاختبار .

العامل الأول السلوكي		العامل الثاني الأكاديمي		العامل الثالث الاجتماعي		العامل الرابع الجسمي		العامل الخامس القلق	
رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع	رقم الفقرة*	درجة التشبع
١٤	٠,٥١	٢	٠,٤٧	٩	٠,٥٠	١٨	٠,٤٣	٦	٠,٤٤
٢٢	٠,٥٥	٤	٠,٤٦	١٥	٠,٥٣	٢٣	٠,٣٣	٧	٠,٦١
٢٨	٠,٥٨	٥	٠,٦٥	١٧	٠,٥٩	٢٩	٠,٣٢	١٠	٠,٥٢
٣٢	٠,٦٢	١٢	٠,٥٢	٢٤	٠,٦٦	٤١	٠,٣١	١٣	٠,٦٥
٣٤	٠,٦٢	١٩	٠,٤٧	٢٧	٠,٥٦	٤٦	٠,٤٢	١٦	٠,٤٣
٣٧	٠,٤٨	٢١	٠,٧٦	٣٣	٠,٥٢	٥٤	٠,٤٦	٧٤	٠,٤٣
٤٣	٠,٤٩	٢٦	٠,٤٦	٤٩	٠,٥٣	٥٧	٠,٦٢	٤٠	٠,٤٢
٤٨	٠,٦٣	٣٠	٠,٥٢	٦٣	٠,٤٦	٦٠	٠,٤٨	٤٧	٠,٣٧
٥٦	٠,٥٨	٣٩	٠,٥٥	٦٩	٠,٤٩	٦٤	٠,٤٨		
٥٨	٠,٤٧	٤٢	٠,٤٦	٧٣	٠,٦٥	٦٧	٠,٦٥		
٦١	٠,٤٩	٥٠	٠,٥٠			٧١	٠,٤٨		
٦٢	٠,٦٢	٥٢	٠,٤٤			٧٦	٠,٤٤		
٦٨	٠,٧٠	٥٥	٠,٤٣						
٧٨	٠,٥٤	٦٦	٠,٥٢						
٨٠	٠,٥٨	٧٠	٠,٦٣						

* أعطيت أرقام الفقرات الواردة في الجدول أرقامًا متسلسلة في الصورة النهائية للاختبار بدأت من ١ ـ ٦٠ على النحو التالي :

البعد الأول ١ـ١٥ البعد الثاني ١٦ـ٣٠ البعد الثالث ٣١ـ٤٠ البعد الرابع ٤١ـ٥٢ البعد الخامس ٥٣ـ٦٠ .

جدول رقم ٥ ـ معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على فقرات الاختبار ودرجاتهم على كل بعد من الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية *

معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط			معامل الارتباط		
رقم الفقرة	البعد الأول*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الثاني*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الثالث*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الرابع*	الدرجة الكلية*	رقم الفقرة	البعد الخامس*	الدرجة الكلية*
١٤	٠,٦١	٠,٤٦	٢	٠,٤٩	٠,٣٦	٩	٠,٥٧	٠,٣٢	١٨	٠,٤٢	٠,١٥	٦	٠,٦٩	٠,٢٨
٢٢	٠,٦١	٠,٣٦	٤	٠,٥٠	٠,٣٣	١٥	٠,٦٠	٠,٣٣	٢٣	٠,٣٤	٠,٤٠	٧	٠,٧٧	٠,٤٤
٢٨	٠,٦٨	٠,٤٧	٥	٠,٦٥	٠,٤٤	١٧	٠,٦٠	٠,٤١	٢٩	٠,٥٤	٠,٣٠	١٠	٠,٧٤	٠,٤٤
٣٢	٠,٦٤	٠,٤١	١٢	٠,٥١	٠,٣١	٢٤	٠,٦٥	٠,٣٧	٤١	٠,٤٦	٠,٣٤	١٣	٠,٥٣	٠,١٩
٣٤	٠,٧٤	٠,٥٢	١٩	٠,٦٧	٠,٤٠	٢٧	٠,٧٢	٠,٤٩	٤٦	٠,٤٩	٠,٢٦	١٦	٠,٥٠	٠,٣٦
٣٧	٠,٦٠	٠,٤٦	٢١	٠,٧٢	٠,٤٤	٣٣	٠,٦٦	٠,٤٦	٥٤	٠,٦٠	٠,٣٧	٧٤	٠,٦١	٠,٤٧
٤٣	٠,٦١	٠,٤٧	٢٦	٠,٥٩	٠,٤٨	٤٩	٠,٦٩	٠,٤٧	٥٧	٠,٥٧	٠,٣٩	٤٠	٠,٥٩	٠,٥٠
٤٨	٠,٦٧	٠,٤٣	٣٠	٠,٦٠	٠,٣٨	٦٣	٠,٥١	٠,١٣	٦٠	٠,٥٨	٠,٣٤	٤٧	٠,٤٧	٠,٢٣
٥٦	٠,٦٤	٠,٣٨	٣٩	٠,٦١	٠,٤٣	٦٩	٠,٥٨	٠,٤٦	٦٤	٠,٥٤	٠,٢٦			
٥٨	٠,٥٩	٠,٤١	٤٢	٠,٥٣	٠,٣١	٧٣	٠,٦٩	٠,٤٢	٦٧	٠,٥٥	٠,١٥			
٦١	٠,٥٢	٠,٣٢	٥٠	٠,٣٤	٠,٣٧				٧١	٠,٤٦	٠,١٨			
٦٢	٠,٦٦	٠,٤٤	٥٢	٠,٥٧	٠,٤٧				٧٦	٠,٥٣	٠,٣٩			
٦٨	٠,٧٦	٠,٥١	٥٥	٠,٥٥	٠,٣٧									
٧٨	٠,٤٧	٠,٢٦	٦٦	٠,٦٩	٠,٥٦									
٨٠	٠,٥٣	٠,٣٧	٧٠	٠,٧٢	٠,٥٤									

* جميع معاملات الارتباط الواردة في الجدول دالة عند ٠,٠١ .

٣ ـ صدق الفقرات: حيث تم حساب معاملات الارتباط للفقرات الداخلة في الصورة النهائية للاختبار مع درجات الأبعاد التي تنتمي إليها، ومع الدرجة الكلية للاختبار.

ويتضح من جدول رقم ٥ ارتباط الفقرات بالأبعاد المنتمية إليها بمعاملات ارتباط تراوحت مابين ٠,٣٤ـ٠,٧٧ وهي دالة عند أقل من ٠,٠١، كما ترتبط جميع الفقرات

جدول رقم ٦ . معاملات الارتباط الفرعية للمقياس* (ن = ٣٩٩) .

الأبعاد	السلوكي	الأكاديمي	الاجتماعي	الجسمي	القلق	الدرجة الكلية
السلوكي						
الأكاديمي	٠,٥٣					
الاجتماعي	٠,٤١	٠,٥٠				
الجسمي	٠,٤٣	٠,٤١	٠,٤٧			
القلق	٠,٥٢	٠,٤٢	٠,٣٦	٠,٣١		
الدرجة الكلية	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٦٧	

* جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ وأقل .

بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطات موجبة ودالة عند أقل من ٠,٠١ ، وقد تراوحت مابين ٠,١٣-٠,٥٤ .

كما يوضح جدول رقم ٦ معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على الأبعاد الخمسة وبينها وبين الدرجة الكلية على الاختبار.

النتائج

لقد استخدم في هذه الدراسة تحليل التباين (٢×٢) لدراسة الفروق في مفهوم الذات لدى الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، الذكور منهم والإناث. كما استخدم اختبار (ت) لدراسة دلالة هذه الفروق بين تلك المجموعات.

يبين جدول رقم ٧ المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم وفق متغير الجنس في هذه الدراسة للدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الخمسة.

جدول رقم ٧. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي الطلاب ذوي صعوبات التعلّم والطلاب العاديين وفق متغير الجنس.

المجموعات	طلاب ذوو صعوبات التعلم ن = ١١٩				طلاب عاديون ن = ٢٨٠			
	ذكور ن = ٥٥		إناث ن = ٦٤		ذكور ن = ٢٠٥		إناث ن = ٧٥	
الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط المعياري	الانحراف
مفهوم الذات العام	٤٣,٥٣	١٢,٥٢	٤٧,٠٣	٨,٣٠	٤٧,٢١	٨,٠٣	٥٠,٨٢	٦,٨٨
الجانب السلوكي	١١,٦٤	٣,٦٦	١٢,٦٧	٢,٤٤	١٢,١٤	٢,٨٨	١٣,٣٣	٢,٢٠
الجانب الأكاديمي	١٢,٣٢	٤,٠٠	١٣,٧٣	٢,٦٠	١٤,٠١	٢,٣٥	١٤,٦١	٢,٢٤
الجانب الاجتماعي	٦,٤٩	٢,٦٧	٦,٦٦	٢,٦٢	٦,٩١	٢,١٩	٧,٥٦	١,٧٤
الجانب الجسمي	٨,٠٩	٢,٤٧	٨,٨٣	١,٨٩	٨,٧٩	٢,٠١	٩,٨٨	١,٧٨
القلق	٤,٩٨	٢,٠٨	٥,١٤	١,٨٠	٥,٣٧	١,٣٢	٥,٤٤	١,٨٤

ويبين جدول رقم ٨ ملخصًا لنتائج تحليل التباين للدرجات التي حصل عليها الطلاب والطالبات في مجموعتيْ العاديين وصعوبات التعلّم على اختبار مفهوم الذات (الدرجة الكلية) وأبعاده الخمسة.

يبين جدول رقم ٨ أن تأثير صعوبات التعلم كان دالاً في ثلاثة جوانب من جوانب مفهوم الذات التي يقيسها الاختبار، وهذه الجوانب هي الأكاديمي (ف=١٩,٣٣)، والاجتماعي (ف=٦,٠٦)، والجسمي (ف=١٣,٨٩). وقد كانت مستويات الدلالة عند مستوى ٠,٠١ أو أقل، ولم يكن تأثير صعوبة التعلّم دالاً في كل من الجانب السلوكي (ف=٣,١٩)، والجانب الانفعالي (ف=٢,٩٠).

أما تأثير الجنس، فكان دالاً بمستوى ٠,٠٠١ في ثلاثة جوانب تمثلت في الجانب السلوكي (ف=١٣,٧٥)، والجانب الأكاديمي (ف=٩,٣٣) والجانب الجسمي

جدول رقم ٨. ملخص نتائج تحليل التباين وتأثير كل من عاملي الحالة الدراسية (صعوبة تعلم، وعادية) والجنس (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على تباين درجات أفراد العينة على اختبار مفهوم الذات.

	الحالة صعوبة تعلم/ عادية		الجنس ذكور/ إناث		التفاعل	
مفهوم الذات	قيمة ف	الدلالة	قيمة ف	الدلالة	قيمة ف	الدلالة
الدرجة الكلية	١٤,٧٥**	٠,٠٠١	١٤,٦٥**	٠,٠٠١	٠,٠٠٣	٠,٩٥
الجانب السلوكي	٣,١٩	٠,٠٨	١٣,٧٥**	٠,٠٠١	٠,٠٦٣	٠,٨٠
الجانب الأكاديمي	١٩,٣٣**	٠,٠٠١	٩,٣٣ **	٠,٠٠٢	١,٧٥	٠,١٨
الجانب الاجتماعي	٦,٠٦ **	٠,٠١	٣,٨٢ *	٠,٠٥	٠,٨٨	٠,٣٥
الجانب الجسمي	١٣,٨٩**	٠,٠٠١	١٩,٢٢**	٠,٠٠١	٠,٥٨	٠,٤٥
القلق	٢,٩٠	٠,٠٨	٠,٢٦	٠,٦١	٠,٠٤٧	٠,٨٣

* دال عند مستوى ٠,٠٥. ** دال عند مستوى ٠,٠١ أو أقل.

(ف=١٩,٢٢). وبمستوى ٠,٠٥ في الجانب الاجتماعي (٣,٨٢). ولم يكن تأثير الجنس دالاً في جانب واحد فقط، هو الجانب الانفعالي (ف=٠,٢٦).

أما بالنسبة للدرجة الكلية للاختبار (مفهوم الذات العام)، فقد كان تأثير كل من حالة الطالب (صعوبة تعلّم/ عادي) والجنس (ذكور/ إناث)، دالاً. إذ كانت قيمة ف تساوي ١٤,٧٥ بالنسبة لمتغير الحالة و١٤,٦٥ بالنسبة لمتغير الجنس، وقد كانت مستويات الدلالة عند ٠,٠٠١.

أما بالنسبة لتأثير التفاعل، فقد أظهر تحليل التباين عدم وجود أثر ذي دلالة للتفاعل مابين حالة الطلاب والجنس على الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الخمسة.

وعند استعراض جدول المتوسطات الحسابية (رقم ٧)، يتضح أن جميع متوسطات درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم تنخفض من متوسطات درجات الطلبة العاديين على

الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده المختلفة. ومع الأخذ بعين الاعتبار نتائج تحليل التباين، يمكن القول إن هناك فروقًا جوهرية وذات دلالة بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في مفهوم الذات العام، مما يؤدّي إلى رفض الفرضية الأولى القائلة بعدم وجود فرق بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في مفهوم الذات. وكذلك الحال بالنسبة للفرضية الثانية القائلة بعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مفهوم الذات، حيث كانت متوسطات درجات الذكور تنخفض عن متوسطات درجات الإناث على الاختبار وأبعاده المختلفة، وفيما يلي تفصيل للنتائج.

الدرجة الكلية التي تمثل مفهوم الذات العام

يبين جدول رقم ٨ أن هناك فروقًا حقيقية بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم والطلاب العاديين من حيث مستوى مفهوم الذات. حيث إن قيمة ف والخاصة بتأثير صعوبة التعلم على تباين درجات أفراد العينة الكلية على اختبار مفهوم الذات بلغت ١٤,٧٥، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية من حيث مستوى مفهوم الذات بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين.

كما يتضح من جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على اختبار مفهوم الذات قد بلغت ١٤,٩٥، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على اختبار مفهوم الذات.

جدول رقم ٩. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على مفهوم الذات العام.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٤٧,٢١	٨,٠٣	٢,١١	٠,٠٤
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٤٣,٥٣	١٢,٢٤		
إناث (عاديات)	٧٥	٥٠,٨٣	٦,٨٨	٢,٩٠	٠,٠١
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٤٧,٠٣	٨,٣١		

يوضح جدول رقم ٩ نتائج اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات المختلفة. فقد أظهرت النتائج أن هناك فروقًا حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب العاديون ومتوسط درجات ذوي صعوبات التعلّم في اختبار مفهوم الذات المستخدم في هذه الدراسة. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلّم ذكورًا وإناثًا عن أقرانهم من العاديين انخفاضًا دالاً كما تشير إلى ذلك نتائج اختبار (ت) بين المجموعات المبينة في الجدول، حيث بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث ٤٣,٥٣ و٤٧,٠٣ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ٤٧,٢١ و٥٠,٨٣ على التوالي. وتسمح هذه النتيجة بالقول إن هناك علاقة سالبة بين صعوبة التعلّم ومستوى مفهوم الذات.

جدول رقم ١٠. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذاتي صعوبات التعلم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على مفهوم الذات العام.

مجموعتا العاديين ومجموعتا ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٤٧,٢١	٨,٠٣	٣,٤٦-	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	٥٠,٨٣	٦,٨٨		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٤٣,٥٣	١٢,٢٤	١,٩٨-	٠,٠٥
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٤٧,٠٣	٨,٣١		

ويبين جدول رقم ١٠ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث، وهي مجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلم، حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلم ٤٧,٢١ و٤٣,٥٣ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من الطلاب العاديين

وممن يعانون من صعوبات في التعلم ٥٠,٨٣ و٤٧,٠٣ على التوالي. ولعل ذلك يعود إلى تأثير الجنس على مستوى مفهوم الذات، وهذا ما أظهره تحليل التباين، وبالتالي يمكن القول إن هناك علاقة بين مستوى مفهوم الذات وبين الجنس، حيث تتمتع الإناث بمستوى أعلى من مفهوم الذات.

الجانب السلوكي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب السلوكي من مفهوم الذات قد بلغت ٣,١٩، وهذه القيمة غير دالة. ولاتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في الجانب السلوكي من الذات.

كما يتضح من الجدول نفسه أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب السلوكي من مفهوم الذات قد بلغت ١٣,٧٥، وهي دالة إحصائيًّا. وهذا يعني وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب ودرجات الطالبات من حيث إدراك الجانب السلوكي من الذات.

جدول رقم ١١. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٢,١٤	٢,٨٨	٠,٩٤	٠,٣٥
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١١,٦٤	٣,٦٦		
إناث (عاديات)	٧٥	١٣,٣٣	٢,٢٠	١,٦٦	٠,٠٩
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٢,٦٧	٢,٤٤		

ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد أجريت مقارنة لمتوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وصعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت).

وتوضح النتائج الواردة في جدول رقم ١١ عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث من الطلاب العاديين وصعوبات التعلّم على الجانب السلوكي من مفهوم الذات، مع أن متوسطات درجات الذكور والإناث ممن يعانون من صعوبة في التعلم تنخفض قليلاً عن متوسطات درجات أقرانهم من الطلاب العاديين.

جدول رقم ١٢ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٢,١٤	٢,٨٨	٣,٢٦-	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	١٣,٣٣	٢,٢٠		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١١,٦٤	٣,٦٦	٢,٠١-	٠,٠٤
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٢,٦٧	٢,٤٤		

ويبين جدول رقم ١٢ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي صعوبات التعلّم، حيث بلغت متوسطات درجات الذكور والإناث في مجموعتي العاديين ١٢,١٤ و١٣,٣٣ على التوالي، في حين بلغت متوسطاتهم في مجموعة صعوبات التعلم ١١,٦٤ و١٢,٦٧ على التوالي. مما يشير إلى أن الذكور أقل انضباطًا في سلوكهم من الإناث. وهذا ما أوضحته نتائج تحليل التباين، حيث تبين أن للجنس تأثيرًا على الجانب السلوكي من مفهوم الذات.

الجانب الأكاديمي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلّم على تباين درجات

أفراد العينة على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات قد بلغت **١٩,٣٣**، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات قد بلغت **٩,٣٣**، وهي تتجاوز القيمة الحدية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠١، وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والإناث على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٣. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٤,٠١	٢,٣٦	٢,٩٨	٠,٠١
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١٢,٣٣	٤,٠		
إناث (عاديات)	٧٥	١٤,٦١	٢,٢٥	٢,١١	٠,٠٣
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٣,٧٤	٢,٦١		

ويظهر جدول رقم **١٣** نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وصعوبات التعلّم، وهي مجموعات متشابهة من حيث الجنس ومختلفة من حيث التحصيل.

وتظهر النتائج أن هناك فروقًا حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها الطلاب العاديون ومتوسط درجات ذوي صعوبات التعلم في الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلم، ذكورًا وإناثًا عن أقرانهم من العاديين انخفاضًا دالًا كما يوضحه جدول رقم **١٣**، حيث بلغت متوسطات درجات ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث **١٢,٣٣**، و**١٣,٧٤** على التوالي، في حين بلغ

متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ١٤,٠١ و١٤,٦١ على التوالي. ولعل ذلك يعـود إلى تأثير صعوبة التعلم على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات. وهذا ما أظهره تحليل التبـاين، وبـالتالي يمكن القول إن هناك علاقة سالبة بين صعوبة التعلّم وإدراك الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٤. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	١٤,٠١	٢,٣٥	١,٩٧-	٠,٠٥
إناث (عاديات)	٧٥	١٤,٦١	٢,٢٤		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	١٢,٣٢	٤,٠	٢,٣٠-	٠,٠٢
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	١٣,٧٤	٢,٦١		

ويوضح جدول رقم ١٤ نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات.

وتشير النتائج إلى أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم على الجـانب الأكاديمي من مفهوم الذات، حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون من صعوبات في التعلّم ١٤,٠١ و١٢,٣٢ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من الطلاب العاديين وممن يعانون صعوبات في التعلم ١٤,٦١ و١٣,٧٤ على التـوالي. وحيث إن المجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس، فقـد ترجـع النتيجـة إلى تأثير الجنس على الجانب الأكاديمي من مفهوم الذات، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل التباين الواردة في جدول رقم ٨.

الجانب الاجتماعي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد بلغت ٦,٠٦، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠١. وتشير هذه النتيجة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد بلغت ٣,٨٢، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠٥. وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

ولمعرفة اتجاه الفروق، فقد أجريت مقارنة لمتوسطات درجات الطلاب والطالبات في مجموعتي الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، وذلك باستخدام اختبار (ت).

جدول رقم ١٥. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٦,٩١	٢,١٩	١,٠٦	٠,٢٩
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٦,٤٩	٢,٦٧		
إناث (عاديات)	٧٥	٧,٥٦	١,٧٤	٢,٣٥	٠,٠٢
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٦,٦٦	٢,٦٣		

يوضح جدول رقم ١٥ عدم وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات مجموعتي الطلاب الذكور من العاديين وذوي صعوبات التعلّم في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات. في حين ظهرت فروق دالة بين متوسطي درجات مجموعتي الطالبات الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلم. حيث بلغ متوسط درجات الإناث اللواتي يعانين من

صعوبة في التعلم ٦,٦٦، في حين بلغ متوسط درجات الإناث العاديات ٧,٥٦. ومن هذا نستنتج أن مفهوم الذات لدى طالبات ذوات صعوبات التعلّم ينخفض في الجانب الاجتماعي عن زميلاتهن من الطالبات العاديات. ويلاحظ كذلك أن متوسط درجات الذكور ممن يعانون صعوبة في التعلم ينخفض قليلاً عن العاديين. ويمكن القول إن نتائج تحليل التباين التي أوضحت تأثير صعوبة التعلم على درجات أفراد العينة في الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات قد كان واضحًا لدى الإناث، في حين أن الفرق لم يصل إلى مستوى الدلالة لدى مجموعتي الذكور.

جدول رقم ١٦. متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات.

مجموعتا العاديين ومجموعتا صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٦,٩١	٢,١٩	٢,٣٢	٠,٠٢
إناث (عاديات)	٧٥	٧,٥٦	١,٧٤		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٦,٤٩	٢,٦٧	٠,٣٤-	٠,٧٣
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٦,٦٦	٢,٦٣		

ولدى مقارنة متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات، فقد كشفت نتائج اختبار (ت) المبينة في جدول رقم ١٦ عن وجود فروق حقيقية بين متوسطي درجات مجموعتي العاديين من الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث، وحيث بلغ متوسط درجات الذكور ٦,٩١ في حين بلغ متوسط درجات الإناث ٧,٥٦. في حين لم تكن الفروق بين مجموعتي ذوي صعوبات التعلم من الذكور والإناث ذات دلالة إحصائية. مع أن متوسط الدرجات يميل لصالح الإناث. وحيث تتفق المجموعات في التحصيل وتختلف في الجنس، فيمكن القول إن الجانب الاجتماعي من مفهوم الذات يتأثر بمتغير الجنس، حيث تنخفض درجات الطلاب الذكور عن درجات الطالبات الإناث على هذا الجانب من مفهوم الذات.

الجانب الجسمي

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبات التعلّم على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الجسمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٣,٨٩، وهذه القيمة تتجاوز القيمة الحدّية المطلوبة للدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٠١. وتشير هذه القيمة إلى وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلّم في الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

كما يوضح جدول رقم ٨ أيضًا أن قيمة ف الخاصة بتأثير الجنس على تباين درجات أفراد العينة على الجانب الجسمي من مفهوم الذات قد بلغت ١٩,٢٢، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١. وهذا يشير إلى وجود فروق حقيقية بين درجات الطلاب الذكور والطالبات الإناث على الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

جدول رقم ١٧. متوسطات درجات مجموعتي الذكور ومجموعتي الإناث من العاديين وذوي صعوبات التعلّم مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الجسمي من مفهوم الذات.

مجموعتا الذكور ومجموعتا الإناث	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٨,٩٠	٢,٠١	١,٩٦	٠,٠٥
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٨,٠٩	٢,٤٧		
إناث (عاديات)	٧٥	٩,٨٨	١,٧٩	٣,٣٥	٠,٠١
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٨,٨٢	١,٩٠		

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ١٧ إلى وجود فروق حقيقية بين متوسط الدرجات التي حصل عليها العاديون وبين متوسط الدرجات التي حصل عليها ذوو صعوبات التعلم في الجانب الجسمي من مفهوم الذات. حيث انخفضت درجات ذوي صعوبات التعلم، ذكورًا وإناثًا، عن أقرانهم العاديين انخفاضًا دالاً، كما تشير إلى ذلك نتائج اختبار (ت). حيث بلغت متوسطات درجات صعوبات التعلم من الذكور والإناث ٨,٠٩ و٨,٨٢ على التوالي، في حين بلغ متوسط درجات العاديين من الذكور والإناث ٨,٩٠ و٩,٨٨ على

التوالي . وحيث إن المجموعات متشابهة من حيث الجنس ومختلفة من حيث التحصيل ، فقد ترجع هذه النتيجة إلى تأثير صعوبة التعلم على الجانب الجسمي من مفهوم الذات ، وهذا مما أوضحته نتائج تحليل التباين . وفي ضوء ذلك يمكن القول إن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحملون إدراكًا منخفضًا للجانب الجسمي عن ذواتهم مقارنة بالطلاب العاديين .

جدول رقم ١٨ . متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث مع تبايناتها ودلالة الفروق على الجانب الجسمي من مفهوم الذات .

مجموعتا العاديين ومجموعتا ذوي صعوبات التعلم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور (عاديون)	٢٠٥	٨,٧٩	٢,٠١	٤,١٣-	٠,٠١
إناث (عاديات)	٧٥	٩,٨٨	١,٧٩		
ذكور (ذوو صعوبات تعلم)	٥٥	٨,٠٩	٢,٤٧	١,٩٨	٠,٠٥
إناث (ذوات صعوبات تعلم)	٦٤	٨,٨٣	١,٩٠		

ولدى مقارنة متوسطات درجات مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلّم من الذكور والإناث على الجانب الجسمي من مفهوم الذات ، وهي مجموعات متشابهة من حيث التحصيل ومختلفة من حيث الجنس ، فقد كشفت نتائج اختبار (ت) الموضحة في جدول رقم ١٨ أن متوسطات درجات الطلاب الذكور تنخفض بدرجة دالة عن متوسطات درجات الطالبات الإناث في مجموعتي العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم . حيث بلغ متوسط درجات الذكور العاديين والذكور الذين يعانون صعوبة في التعلم ٨,٧٩ و٨,٠٩ على التوالي ، في حين بلغ متوسط درجات الإناث من العاديين وممن يعانون صعوبات في التعلّم ٩,٨٨ و٨,٨٣ على التوالي . ولعل ذلك يعود إلى تأثير الجنس على إدراك الجانب الجسمي من مفهوم الذات ، وهذا ما أظهرته نتائج تحليل التباين . وفي ضوء ذلك يمكن القول إن إدراك الذكور للجانب الجسمي من ذواتهم ينخفض عما هو عليه لدى الإناث ، وبالتالي فإن الإناث أكثر وعيًا وإدراكًا للجانب الجسمي من ذواتهن .

القلق

يبين جدول رقم ٨ أن قيمة ف الخاصة بتأثير صعوبة التعلم على تباين درجات أفراد العينة على جانب القلق من مفهوم الذات قد بلغت ٢,٩٠، وهي غير دالة إحصائيًا، مما يشير إلى عدم وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الجانب الانفعالي من مفهوم الذات.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة بشكل أساسي إلى مقارنة مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم، وما إذا كانت الفروق تعزى لمتغير الجنس.

وقد نصت الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات في التعلم من طلبة المرحلة الابتدائية.

ولقد أوضحت نتائج تحليل التباين وجود فروق حقيقية بين الطلاب العاديين والطلاب الذين يعانون صعوبات في التعلم في مفهوم الذات العام. حيث أظهر الطلاب ذوو صعوبات التعلم انخفاضًا واضحًا في مفهوم الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على انخفاض مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عند مقارنتهم بالطلاب العاديين، مثل دراسة بورسما Boersma وزملائه [١٣، ص ص٤٣٣-٤٤١]، وبرونكس Bruininks، [١٢ص ص٤٨٤-٤٨٩]، ولارسن Larsen وزملائه [١١، ص٢١٥]، ودراسة ديفرانسيسكو وتيلور Defrancesco and Taylor [١٤، ص ص٩٩-١٠٥] وغيرها من الدراسات التي تمت الإشارة إليها في باب الدراسات السابقة.

وتعزى هذه النتيجة إلى الصعوبة التعليمية التي يعاني منها الطلاب ومايترتب عليها من انخفاض في التحصيل وما ينتج عنها من فشل وإحباط، مما يشعرهم بالعجز والضعف ويعرضهم للسخرية من قبل أقرانهم ومعلميهم، وهذا ما يؤكده براين وبراين Bryan and Bryan [٢١، ص ص١٤١-١٤٥] حيث عزيا مفهوم الذات السلبي لدى ذوي صعوبات التعلم إلى الفشل المستمر في الأداء الأكاديمي وما يترتب عليه من نتائج سلبية بسبب ما يواجهونه من رفض من قِبل زملائهم ومدربيهم.

وينخفض مفهوم الذات لديهم بدرجة دالة في كل من الجانب الأكاديمي والاجتماعي والجسمي ، وذلك بسبب مايترتب على فشلهم من انخفاض مشاعر تقدير الذات الذي يؤثر في جميع جوانب أنشطتهم الأكاديمية والاجتماعية ومظهرهم الجسمي . وقد أكد مارجلت وزاك Margalite and Zak [٢٢ ، ص ص٥٣٧-٥٣٩] على ذلك ، حيث أشارا إلى أن الطلاب ذوي صعوبة التعلم أقل قدرة من أقرانهم العاديين على تحديد جوانب القوة والضعف في شخصيتهم ، ويميلون إلى تعميم فشلهم الأكاديمي إلى مشاعر من انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي .

ومع أن النتائج لم تشر إلى وجود فروق حقيقية في الجانب السلوكي والقلق من مفهوم الذات بين المجموعتين ، فقد انخفضت درجات الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن مجموعة الطلاب العاديين . وذلك لما يترتب على الصعوبة من مشكلات سلوكية تتمثل بالانطواء والخجل والافتقاد إلى الثقة بالنفس والخوف من الأنشطة المرتبطة بمجال الصعوبة ، والعدوانية والاعتماد المفرط على عبارات الاستحسان والتوتر العصبي [١٧ ، ص ص١١٣٧-١١٤٠] . وهذا من شأنه أن يزيد من درجة القلق لديهم .

وقد نصت الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات وما يتضمنه من أبعاد . وقد جاءت نتائج تحليل التباين تثبت عدم صحة الفرض ، وأن هناك فروقًا حقيقية بين الذكور والإناث ، العاديون منهم ومن كانت لديهم صعوبة في التعلم ، وأن هذه الفروق لصالح الإناث . مما يعني أن الإناث ، بوجه عام ، أفضل من زملائهم الذكور من حيث مفهوم الذات العام . وظهر ذلك واضحًا في الجانب السلوكي والأكاديمي والاجتماعي والجسمي من مفهوم الذات . وعلى الرغم من أن الفروق لم تكن دالة في جانب القلق ، فقد كانت الدرجات تميل أيضًا لصالح الإناث .

وقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع نتائج الكثير من الدراسات ، حيث توصلت دراسة دسوقي [٧ ، ص ص٨٣-١٢٥] إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مفهوم الذات العام وأبعاد الاختبار المتمثلة بالحالة الدراسية والشعبية والسعادة والرضا ، في حين أشارت إلى وجود فروق دالة في الجانب السلوكي والمظهر الجسمي والقلق وذلك لصالح الذكور .

في حين توصلت نتائج دراسة توق والطحان [٩، ص ص٥-٤٤] إلى وجود فروق حقيقية بين الذكور والإناث من حيث مستوى مفهوم الذات وأن هذه النتيجة لصالح الذكور، وظهرت تلك الفروق في الجانب العقلي والاجتماعي والانفعالي والجسمي والثقة بالنفس.

وتوصلت دراسة اليس Ellis [٣٠، ص ص١٧-٢٤] إلى وجود فروق بسيطة في مفهوم الذات بين الإناث والذكور. في حين توصل دوسيك وفلاهيرتي Dusek and Flaherty [٢٨] إلى وجود فروق في جوانب محددة من مفهوم الذات من حيث ارتباطها بالجنس.

وقد تُعزَى النتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة، والمتمثلة في وجود فروق حقيقية في مفهوم الذات لصالح الإناث، إلى ما تتمتع به الطالبات وخصوصًا في المرحلة الابتدائية من نمو لغوي واستقرار انفعالي ينعكس غالبًا في أدائهن الأكاديمي، ويكسبهن ثقة الأسرة وتقديرها، مما يؤثر إيجابًا على تقديرهن لذواتهن.

وقد تُعزى أيضًا إلى تأثير البيئة المحلية وقيم المجتمع وتقاليده في توجيه الاهتمام والرعاية الخاصة للبنت والحرص على توفير احتياجاتها وإظهارها بالمظهر اللائق. فعادة ما تقصر الأسرة مسؤولية الفتاة على البيت، مما يتيح لها الوقت الكافي للإنجاز والتحصيل، وتجنبها الاشتراك والاندماج في أنماط مختلفة عن النشاطات التي تقوم بها خارج المنزل، مما يساعد على الاستقرار الانفعالي من الشخصية. وهذا من شأنه أن ينمّي لديها مفهومًا إيجابيًّا حول ذاتها.

ملحق رقم ١. الاختبار في صورته النهائية.

الرقم	العبـارة		
١	أنا أسبب المشكلات لعائلتي.	نعم	لا
٢	أعمل أشياء سيئة وغير مناسبة.	نعم	لا
٣	أغضب بسرعة.	نعم	لا
٤	إخوتي وأخواتي يضايقونني.	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٥	أقع دائمًا في المشكلات .	نعم	لا
٦	أنا قلق كثيرًا .	نعم	لا
٧	أتمنى لو كنت شخصًا آخر .	نعم	لا
٨	أنا قاس في معاملتي للآخرين .	نعم	لا
٩	أتشاجر كثيرًا مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
١٠	الناس يضايقونني كثيرًا .	نعم	لا
١١	عندما أحاول أن أعمل شيئًا ما يبدو كل شيء خاطئًا .	نعم	لا
١٢	الجميع في البيت يضايقونني .	نعم	لا
١٣	أفقد أعصابي بسهولة وأغضب بسرعة .	نعم	لا
١٤	أفكر بأمور سيئة .	نعم	لا
١٥	أنا طيب .	نعم	لا
١٦	أنا شخص سعيد .	نعم	لا
١٧	أنا حزين دائمًا .	نعم	لا
١٨	أنا ذكي .	نعم	لا
١٩	سلوكي جيد في المدرسة .	نعم	لا
٢٠	أتقن عمل الأشياء بيدي .	نعم	لا
٢١	أؤدي واجباتي المدرسية بشكل جيد .	نعم	لا
٢٢	أنا بطيء في إكمال واجباتي المدرسية .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـارة		
٢٣	أستطيع أن أتحدث أمام طلاب الفصل .	نعم	لا
٢٤	أنا راض عن نفسي كما أنا الآن .	نعم	لا
٢٥	أتطوع غالبًا للعمل في النشاطات المدرسية .	نعم	لا
٢٦	أنا غير سعيد .	نعم	لا
٢٧	أنا مرح .	نعم	لا
٢٨	أنا نشيط .	نعم	لا
٢٩	أنسى ما أتعلمه .	نعم	لا
٣٠	أنا قارىء جيد .	نعم	لا
٣١	عندما أكبر سوف أصبح شخصًا مهمًا .	نعم	لا
٣٢	أنا قوي .	نعم	لا
٣٣	أنا شخص مهم بين أفراد عائلتي .	نعم	لا
٣٤	أنا ماهر في أداء الأعمال اليدوية .	نعم	لا
٣٥	أنا شخص مهم في الصف .	نعم	لا
٣٦	أصحابي يحبون أفكاري .	نعم	لا
٣٧	أصحابي في المدرسة يعتقدون أن لديّ أفكارًا جيدة .	نعم	لا
٣٨	أنا القائد في الألعاب والمباريات الرياضية .	نعم	لا
٣٩	أنا محبوب من قبل المدرسين .	نعم	لا
٤٠	أنا شخصية مهمة .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٤١	أحب أن تسير الأمور كما أريد .	نعم	لا
٤٢	أستطيع أن أرسم جيدًا .	نعم	لا
٤٣	عيوني حلوة .	نعم	لا
٤٤	شعري جميل .	نعم	لا
٤٥	أنا من بين آخر الطلاب الذين يختارهم المدرس للألعاب .	نعم	لا
٤٦	أنا حسن الشكل والمنظر .	نعم	لا
٤٧	أنا محبوب من قبل الأولاد .	نعم	لا
٤٨	وجهي بشوش (باسم) .	نعم	لا
٤٩	أنا أخرق (غير بارع في المشي والجري واللعب) .	نعم	لا
٥٠	أندمج بسرعة مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
٥١	أفضل أن ألعب وحدي على اللعب مع الأطفال الآخرين .	نعم	لا
٥٢	يمكن الوثوق بي والاعتماد عليّ .	نعم	لا
٥٣	أنا خجول .	نعم	لا
٥٤	أقلق كثيرًا إذا دعاني المدرس .	نعم	لا
٥٥	أشعر بالقلق الشديد في الامتحانات .	نعم	لا
٥٦	ألوم نفسي إذا سارت الأمور بشكل غير مناسب .	نعم	لا
٥٧	لديّ أفكار جيدة .	نعم	لا
٥٨	أنا كثير الخوف .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ١ .

الرقم	العبـــارة		
٥٩	أشعر أنني مُهمل لاقيمة لي .	نعم	لا
٦٠	أنا كثير المرض .	نعم	لا

ملحق رقم ٢ .

الفقرات التي استبعدت وأرقامها في الاختبار الأصلي

الرقم	العبـــارة		
١	أصحابي في الفصل يستهزئون مني .	نعم	لا
٣	أجد صعوبة في تكوين أصدقاء .	نعم	لا
٨	شكلي يزعجني .	نعم	لا
١١	أنا غير محبوب .	نعم	لا
٢٠	أستسلم بسهولة .	نعم	لا
٢٥	سلوكي سيء في البيت .	نعم	لا
٣١	أنا كثير السرحان والتخيل في المدرسة .	نعم	لا
٣٥	أنا مطيع في البيت .	نعم	لا
٣٦	أنا محظوظ .	نعم	لا
٣٨	أبي وأمي يتوقعان أشياء كثيرة مني .	نعم	لا
٤٤	أنام في الليل جيدًا .	نعم	لا
٤٥	أنا أكره المدرسة .	نعم	لا

تابع ملحق رقم ٢ .

الرقم	العبـــارة		
٥١	لديّ كثير من الأصحاب .	نعم	لا
٥٣	أنا مغفل .	نعم	لا
٥٩	أشعر أن عائلتي قد خاب أملها بي .	نعم	لا
٦٥	أفضل مشاهدة المباريات الرياضية بدلاً من المشاركة فيها .	نعم	لا
٧٢	أحب أخي (أختي) .	نعم	لا
٧٥	دائمًا أكسر الأشياء وأسقطها على الأرض .	نعم	لا
٧٧	أنا مختلف عن الأشخاص الآخرين .	نعم	لا
٧٩	أنا سريع البكاء .	نعم	لا

المراجـــــع

[١] إسماعيل، محمد عماد الدين *كراس تعليمات اختبار مفهوم الذات للكبار*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦١م .

[٢] زهران، حامد عبدالسلام . *علم نفس النمو*. ط٤ . القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٧م .

[٣] عبدالحافظ، ليلى عبدالحميد . «مقياس تقدير السلوك الأكاديمي» *المجلة التربوية*، كلية التربية بسوهاج، ع١ (١٩٨٦م) ص ص١٤٠-١٧٧ .

[٤] Shavelson, R.J.et al. "Self-Concept". *Review of Educational Research*, 46, No. 3 (1976), 430-436.

[٥] لابين، دالاس، وبيرت جرين . *مفهوم الذات ـ أسسه النظرية والتطبيقية* . ترجمة فوزي بهلول . القاهرة: الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م .

[٦] صوالحة، محمد . «دراسة تطوير لمقياس مفهوم الذات» . *أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)*، م٨، ع٤ (١٩٩٢م)، ص ص٩٠-١١٢ .

[٧] دسوقي، محمد أحمد . أثر بعض المتغيرات على مفهوم الذات لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمدينة المنورة . *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، ع٩ (١٩٨٩م)، ص ص٨٣-١٢٥ .

[٨] Rogers, B. "Effects of Enrichment Program Screening process on the Self-concept and Other-concept of Gifted Elementary Children." Unpublished doctoral disseration, University of Ctincinnati, 1979.

[٩] توق، محيي الدين، وخالد الطحان. «دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين المتفوقين دراسيًّا وغير المتفوقين». *حولية كلية التربية، جامعة الإمارات*، ع١ (١٩٨٦م)، ص ص٥-٤٤.

[١٠] Piers, E.V. *Piers-Harris Children's Self-concept Scale.* Revised Manual. Los Angeles, CA: Western psychological Services. 1984.

[١١] Larsen, S. et al. "Differences in Self-concept of normal and Learning Disabled Children". *Perceptual and Motor Skills*, 37 (1973), 510-16.

[١٢] Bruininks, V. L. "Peer Status and Personality Characteristics of Learning Disabled Students". *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1978), 484-89.

[١٣] Boersma, F. J. et al. "Academic Self-concept Change in Special Education Students: Some Suggestions for Interpreting Self-concept Scores". *Journal of Special Education*, 13, No. 4 (1979), 433-41.

[١٤] DeFrancesco, J.J. and J. Taylor. "Dimensions of Self-concept in Primary and Middle School Learning Disabled and Nondisabled Students". *Child Study Journal*, 15 (1985), 99-105.

[١٥] Winne, P.H. et al. "Comparability of Self-concept among Learning Disabled, Normal, and Gifted Students". *Journal of Learning Disabilities*, 15 (1982), 470-75.

[١٦] Chapman, J. W., and F.J. Boersma. Academic Self-concept in Elementary Learning Disabled Children: A Study with the Student Perception of Ability Scale. *Psychology in the Schools*, 16 (1979),k 201-206.

[١٧] Black, F. W. "Self-concept as Related to Achievement and Age in Learning Disabled Children". *Child Development*, 45 (1974), 1137-40

[١٨] Patten, M. D. "Relationship between Self-esteem, Anxiety, and Achievement in Young Learning Disabled Students". *Journal of Review of Research. Menninger Clinic Bulletin, 50 (1983), 22-32.*

[١٩] Chapman, J. W., and F.J. Boersma. *Affective Correlates of Learning Disabilities.* Lisse, Netherlands: Swets and Zeirlinger., 1980.

[٢٠] Purkey, W.W. *The Inviting School Success: A Self-concept Approach to Teaching and Learning.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing, 1978.

[٢١] Bryan, T., and J. Bryan. "The Social-emotional Side of Learning Disabilities". *Behavioral Disorders*, 2, (1977), 141-45.

[٢٢] Margalit, M., and I. Zak. "Anxiety and Self-concept of Learning Disabled Children." *Journal of Learning Disabilities*, 17, 9 (1984), 537-39.

[٢٣] Chiu, L.H. "Self-concept of Gifted, Normal, and Mild Mentally Handicapped Children." *Psychology in the School*, 2 (1990), 210-24.

[٢٤] Rosenberg, B. S., and E. L. Gaier. "The Self Concept of the Adolescent with Learning Disabilities." *Adolescence*, 12 (1977), 489-98.

[٢٥] Tollefson, N. et al. "Attribution Patterns of Learning Disabled Adolescent." *Learning Disability Quarterly*, 5 (1982), 14-20.

[٢٦] Houck, C., and H. Houck. "Investigation of the Relationship between Academic Achievement and Self-concept with Specific Learning Disabilities." ERIC, 125204 (1976).

[٢٧] Wylie, R.C. *The Self Concept*. Vol. 2. Lincoln Nebraska: University of Nebraska Press, 1979.

[٢٨] Dusek, J. B., and J.F. Flaherty. *The Development of Self-concept during Adolescent Years*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 40 (4, Serial No. 191), 1981.

[٢٩] Marsh, H. W. et al. "Multidimensional Self-concept: Relations with Sex and Academic Achievement." *Journal of Educational Psychology*, 77, No. 5 (1985), 581-96.

[٣٠] Ellis, J. R. *The Effect of Some Sex Class Organization on Junior High School Students, Academic Achievement, Self Discipline, Self-concept, Sex Identification and Attitudes toward School*. Washington D.C.: Office of Education, Bureau of Research, 1968.

[٣١] Bell, C., and G.R. Ward. "An Investigation of the Relationship between Dimensions of Self-concept and Achievement in Mathematics." *Educational and Psychological Measurement*, 39 (1979), 955-58.

[٣٢] Piers, E.V., and D.B. Harris. "Age and Other Correlates of Self-concept in Children." *Journal of Educational Psychology*, 55, (1964), 91-95.

[٣٣] Alwabely, A. M. "Assessing the Self-concept of Educable Retarded Children in Institutions and with Families in Saudi Arabia." Unpublished doctoral dissertation. University of Wisconsin - Madison, 1987.

[٣٤] Michael, W. B. et al. "The Factorial Validity of the Peirs - Harris Children Self-concept Scale for Each of Three Samples of Elementary, Junior High, and Senior High School Sudents in a Large Metropolitan School District." *Educational and Psychological Measurement*, 35 (1957), 405-14.

Comparative Study of Self-Concept among Normal and Learning-Disabled Students

Zaidan A. Al Sartawi
Associate Professor, Special Education Department, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this study was to compare self-concept between normal and learning-disabled students in the elementary level. To achieve this purpose Peirs-Harris Children's Self-Concept Scale was administered after the researcher assessed its reliability and validity. The sample consists of 119 learning-disabled and 280 normal students. The results of the study revealed:

1- There are significant differences in general self-concept between normal and learning-disabled students. Learning-disabled students have a negative and lower self-concept than normal students.

2- There are significant differences in general self-concept between boys and girls. Boys have a negative and lower self-concept than girls.