الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية

دافعية التعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا
دراسة ميدانية بمراكز المعاقين سمعيا
بكل من (ولاية البويرة وبومرداس وسكيكدة).

من إعداد الطالبتين:

- بوشيبة أمال
- باهي صارة

تحت إشراف الدكتورة:

- ريال فايزة

لجنة المناقشة

الاستاذة: د ريال فايزة	الاستاذة المشرفة
الاستاذة: د. جديدي عفيفة	الأستاذة المناقشة
الأستاذة: د. ساعد وردية	الأستاذة الرئيسة

السنة الجامعية: 2023-2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett

نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.

انا الممضي أسفله، السيد(ة) بوشيبة أمال ..... الصفة: طالب، استاذ، باحث .....

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية: 181833022655 ..... والصادرة بتاريخ 2017/12/24 .....

المسجل(ة) بكلية / معهد العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علوم التربية .....

والمكلف(ة) بإنجاز اعمال بحث (مذكرة، التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه).

عنوانها: دافعية التعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا .....

تحت إشراف الأستاذ(ة): رسيال فايزة .....

أصرح بشرفي أنيألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2024/06/11 ..... توقيع المعني(ة) .....

رأي هيئة مراقبة السرقة العلمية:

النسبة: % 29,7

الامضاء:

قسم علم النفس و علوم التربية
بالنيابة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett

نموذج التصريح الشرفي الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث.

انا الممضي أسفله، السيد(ة) باهي مباركة الصفة: طالب، استاذ، باحث .....

الحامل(ة) لبطاقة التعريف الوطنية: 110010309015490086 والصادرة بتاريخ 2023/09/07

المسجل(ة) بكلية / معهد العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علوم التربية .....

والمكلف(ة) بإنجاز اعمال بحث (مذكرة، التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه).

عنوانها: دافعية التعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا

تحت إشراف الأستاذ(ة): رياض هنايزة .....

أصرح بشرفي أنيألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2024/06/11 توقيع المعني(ة)

رأي هيئة مراقبة السرقة العلمية:

النسبة: % 29,7

الامضاء:

رئيسة قسم علم النفس و علوم التربية

إهداء

إلى من كلل العرق جبينه...ومن علمني أن النجاح لا يأتي إلا بالصبر والاستمرار

إلى من أنار دربي والسراج الذي لا ينطفي نوره قلبي أبدا

من بذل الغالي والنفيس واستمديت منه قوتي واعتزازي... أبي

إلى من جعل الجنة تحت أقدامها...وسهلت لي الشدائد بدعائها

إلى الإنسانة العظيمة التي لاطالما تمنت أن تقر عينها برأيتي في يوم كهذا.... أمي العزيزة

إلى ضلعي الثابت وأماني أيامي

إلى من شددت عضدي بهم فكانوا ينابيع أرتوي منها

إلى خيرة أيامي وصفوتها...إلى قرتي عيني إخوتي وأخواتي الغاليين

إلى كل من كانوا عونا وسندا في هذا الطريق لأصدقائي الأوفياء ورفيقاتي السنين ....

لرفقاء الشدائد والأزمات

إلى من أفاضني بمشاعره ونصائحه المخلصة إليكم عائلتي

أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي...الذي لاطالما تمنيته ها أنا اليوم أكملت أول ثمرته بفضله سبحانه وتعالى

الحمدلله على ماوهبني وأن يجعلني مباركا وأن يعينني أينما كنت

فمن قال أنا لها فنالها فإن أبتر غماعتها أتيت بها

فالحمدلله شكرا وحبا وامتنانا على البدء والختام وآخر دعوانا "الحمدلله"

صارة باهي

الإهداء :

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار ... إلى من علمني العطاء بدون انتظار ...

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار

... والدي العزيز ...

إلى ملاكي في الحياة ... إلى معنى الحب و إلى معنى الحياة و التفاني ...

إلى بسمة الحياة و سر الوجود إلى من كان دعائها سر نجاحي و حنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب

... أمي الحبيبة ...

إلى من خلقت من ضلعك فكنت لي خير سند و سبب سعادتي فالحمد لله .

... زوجي أمين ...

إلى من غير حياتي بسماعي نبضه و أبى ألا أن يكون معي سندا لي في فرحتي إلى جنيني الذي أحمله في بطني و هو معي بكل خطوة أخطوها لإنهاء مذكرتي

... ابني أو ابنتي ...

إلى من شددت عضدي بهم فكانوا لي نبعا أرتوي منها إلى خيرة أيامي و صفوتها إلى قرة عيني إخواني عبد الحق , فارس و عبد المالك.

إلى أختي هي سندي و نور مصباحي شاركتني كل ألوان الحياة في ثقة فأنت لكل باب مقفول مفتاحه

...أختي هناء...

إلى كل من كان لي عونا و سندا لي في هذا الطريق للأصدقاء شيماء , هناء, فايزة , نسرين وصارة. إلى أهل زوجي , إلى لكل من أشاد لي بالنصائح المخلصة.

أهديكم هذا الإنجاز و ثمرة نجاحي الذي طالما تمنيته , ها أنا اليوم أكملت و أتممت بفضله سبحانه و تعالى الحمد لله على ما وهبني و جعلني مباركا و أن يعينني أينما كنت فمن قالها أنا لها نالها.

فالحمد لله شكرا و حبا و امتنانا على البدء و الختام.

و أخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

_____بوشيبة أمال_____

الشكر والعرفان

الحمد لله على توفيقه و الصلاة و السلام على خير الأنام سيدنا محمد و على اله و صحبه أجمعين , وبعد فلا يسعنا و قد انتهينا من إعداد هذه الرسالة إلا أن نرد الفضل إلى أهله فنتقدم بعظيم الشكر و العرفان إلى الدكتورة ريال فايزة التي أعطتنا من وقتها الكثير و سعدنا بصحبتها و شرفنا بالعمل معها و أفدنا من عملها فكان بملاحظاتها السديدة الأثر في إتمام هذا العمل , داعين الله أن يمدها بالعمر و الصحة والعافية و أن يجعل ما بذلته من جهود في ميزان حسناتها , فلك منا يا أستاذتنا تحية إجلال و إكبار.

كما نتقدم بالشكر للأساتذة علم النفس وعلوم التربية عامة والى الأساتذة المحكمين الذي ساعدونا بآرائهم حول أداة الدراسة كما نتقدم بالشكر و التقدير إلى كل أعضاء لجنة المناقشة و تفضلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة .

كما نتقدم بجزيل الشكر لمركز حمدوش عمر وعمار مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا وبهم ببرج منايل _بومرداس والى عيادة التفاؤل للتكفل النفسي الأرطوفوي و مدرسة المعاقين سمعيا عامر محمد بالبويرة فشكرهم على كل التسهيلات و المساعدات من قبل المربيات وطاقم الادارة .

وفي الأخير لا يفوتنا ان نتقدم بجزيل الشكر و العرفان لأفراد أسرتينا الذين كانوا الدعم و السند الأكبر لنا طيلة مشوارنا الدراسي و الشكر موصول الى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب ومن بعيد نهدي لكم جميعا ثمرة جهدنا المتواضع .

ملخص الدراسة باللغة العربية :

استهدفت دراستنا البحث عن العلاقة بين دافعية التعلم و تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا حيث تم طرح الفرضيات كالأتي :

– توجد علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى التلاميذ المعاقين سمعيا تبعا لعامل الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا تبعا لعامل الجنس.

بحيث قمنا بالاعتماد على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لدراستنا حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة متكونة من (38) تلميذ و تلميذة من ذوي الإعاقة السمعية في المراكز المتخصصة بكل من مركز المعاقين سمعيا بولاية البويرة عامر محمد ومدرسة المعاقين سمعيا ببرج منايل ولاية بومرداس حمدوش عمر وعمار وعيادة التفاؤل للتكفل النفسي الأرطفوني بسكيكدة لهذا اعتمدنا في هذه الدراسة على الاستبيان : استبيان الدافعية للتعلم و استبيان تقدير الذات، و للإجابة عن التساؤلات المطروحة تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية.

- معامل الارتب(r)بالسبة للفرضية الأولى.
- اختبار (T) test بالنسبة للفرضية الثانية والثالثة.

و قد توصلنا إلى النتائج نلخصها كالتالي :

– توجد علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم للتلاميذ المعاقين سمعيا تعزى لعامل الجنس.

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقدير الذات للتلاميذ المعاقين سمعيا تعزى لعامل الجنس.

Abstract :

Our study aimed to investigate the relationship between learning motivation and self-esteem among the hearing impaired. The hypotheses were proposed as follows:

-There is a correlation between learning motivation and self-esteem among the hearing impaired.

-There are statistically significant differences in learning motivation among hearing-impaired students based on gender.

-There are statistically significant differences in self-esteem among hearing-impaired students based on gender.

We relied on the descriptive methodology as it was deemed the most suitable for our study. The study tool was applied to a sample consisting of 50 hearing-impaired students from specialized centers, including the Hearing Impaired Center in Bouira, Amer Mohamed, the Hearing Impaired School in Bordj Menaiel, Boumerdes, Hamdouch Omar and Ammar, and the Optimism Clinic for Psychological and Orthophonic Care in Skikda. For this study, we used the following questionnaires: the Learning Motivation Questionnaire and the Self-Esteem Questionnaire. To answer the posed questions, the following statistical methods were utilized:

-Correlation coefficient (R) as for the first hypothesis.

-T test as for the second and third hypotheses.

The results we reached can be summarized as follows:

-There is an associative relationship between learning motivation and self-esteem among the hearing impaired.

-There are statistically significant differences in learning motivation among hearing-impaired students attributed to gender.

-There are no statistically significant differences in self-esteem among hearing-impaired students attributed to gender**.**

فهرس المحتويات

كلمة الشكر	
الإهداء	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الملاحق	
مقدمة	أ
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	**05**
2- فرضيات الدراسة	**06**
3-أهمية الدراسة	**07**
4 -أهداف الدراسة	**07**
5- تحديد المفاهيم إجرائيا	**07**
6- الدراسات السابقة	**08**
الفصل الثاني: دافعية التعلم	
تمهيد	**15**
1-مفهوم الدافعية	**15**
2-مفهوم دافعية التعلم	**16**
3- مفاهيم مرتبطة بدافعية التعلم	**16**
4- بعض النظريات المفسرة لدافعية التعلم	**17**
5- أهمية دافعية التعلم	**19**
6- تصنيفات دافعية التعلم	**20**
7- مكونات دافعية التعلم	**21**
8- وظائف الدافعية للتعلم	**22**
9- خلاصة الفصل	**23**

الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	**22**
1-تعريف الذات	**22**
2-تعريف تقدير الذات	**23**
3-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	**24**
4- نظريات تقدير الذات	**25**
5- أهمية تقدير الذات	**26**
6- أقسام تقدير الذات	**26**
7- خصائص كل من الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض	**27**
8- العوامل المؤثرة في تقدير الذات	**28**
9- أبعاد تقدير الذات	**30**
10- تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا	**31**
11- خلاصة الفصل	**31**
الفصل الرابع: الإعاقة السمعية	
تمهيد	**34**
1-مفهوم الإعاقة السمعية	**34**
2- تصنيف الإعاقة السمعية	**35**
3- أسباب الإعاقة السمعية	**38**
4- خصائص الإعاقة السمعية	**39**
5- قياس الإعاقة السمعية	**41**
6- التدخل المبكر للإعاقة السمعية	**42**
7- خلاصة الفصل	**43**
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**46**
1-الدراسة الإستطلاعية	**46**
2-المنهج المتبع	**50**

3-حدود الدراسة	50
3-1- المجال البشري	50
3-2- المجال المكاني	50
3-3- الحدود الزمانية	50
4- مجتمع الدراسة	51
5- عينة الدراسة	51
6- أدوات الدراسة	52
7- الأساليب الإحصائية للدراسة	52
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج وفرضيات الدراسة	
تمهيد	55
عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	55
1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	55
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	56
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	57
الاستنتاج العام	58
خاتمة	60
قائمة المصادر والمراجع	62
الملاحق	

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	47
02	استبيان دافعية التعلم قبل وبعد التعديل	48
03	يوضح البنود التي تمت إضافتها	48
04	استبيان تقدير الذات قبل وبعد التعديل	49
05	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	51
06	يوضح نتائج الفرضية الأولى	55
07	يوضح نتائج الفرضية الثانية	56
08	يوضح نتائج الفرضية الثالثة	57

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	52

مقدمة

مقدمة:

يشكل التلاميذ المعاقين سمعياً أحد أكثر الفئات التربوية الخاصة انتشاراً، حيث يتواجد معظم هؤلاء التلاميذ في المدارس العادية. ويتعلمون في صفوف التعليم العام، ويتشاركون مقاعد الدراسة مع التلاميذ الآخرين من ذوي الإعاقة. لذا، فإن الاهتمام بمجال الإعاقة السمعية بدأ منذ عقود قليلة، وقد جاء هذا الاهتمام متأخراً إلى حد ما مقارنة بمجالات التربية الأخرى. فقد أعطى المتخصصون في الإعاقة السمعية اهتماماً كبيراً، واتجهت أنظار الكثير من الباحثين والدارسين إلى البحث في هذا المجال، ومن هنا انطلقت الدراسات في مجال الإعاقة السمعية والبحث عن تفسير لهذه الظاهرة.

كما أن التحديات التي يواجهونها في التعلم أمراً له أثره العميق على تجربتهم التعليمية ونجاحهم في المدرسة. إنَّ عوامل عديدة تسهم في هذه الصعوبات، بما في ذلك التأخر في اكتساب اللغة، والتواصل الصعب، وصعوبات في فهم المواد الدراسية بشكل كامل، مما يمكن أن يؤدي إلى عدم المشاركة الفعَّالة في الصف وتقليل الإنجازات الأكاديمية، فالتعلم يمثل جزءاً أساسياً من حياتنا، سواء كان ذلك في البيئة التعليمية الرسمية أو في الحياة اليومية، بحيث يكتسب الفرد المعرفة والمهارات التي تمكنه من التكيف مع التحديات والنجاح في مختلف جوانب الحياة، وهذا ما يحدد نجاح هذه العملية التعليمية ومدى فعاليتها.

فالدافع محرك إنفعالي يقف وراء السلوك الذي يصدر عن الإنسان الموجه نحو هدف محدد، كالدافعية للتعلم التي تحرك الطاقة الإنفعالية الكامنة في المتعلم وتجعله يستجيب للمواقف التعليمية من أجل اكتساب معارف ومهارات جديدة وأنشطة تعليمية متنوعة بأداء عالي، وهي محل اهتمام كل من المنظومات التربوية والنفسية . وهذا ما يجعلها محور أساسيا من محاور البحث في مجال الشخصية شأنها شأن تقدير الذات.

إذ يعد موضوع تقدير الذات من المواضيع الهامة في جميع الميادين المتصلة بالإنسان لاسيما وأن تقييم الفرد لذاته يعد ذا قيمة كبيرة في حياته. ومفهوم الذات نابع من الجماعات الأساسية للإنسان وقد أشار إليه العديد من المنظرين في علم النفس بوجه عام أمثال"ماسلو " الذي صمم سلم الحاجات، وتقع الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها في أعلاه .ولهذا ففكرة الفرد عن ذاته هي النواة التي تقوم عليها شخصيته، فهو الاعتقاد الشخصي بالقيمة والكفاءة الذاتية، وهو كيفية رؤية الفرد لذاته وتقييمه لمدى قدرته على تحقيق النجاح في المهام والتحديات.

ومن هذا المنطلق قمنا بهذه الدراسة الحالية من أجل معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا، ومن أجل ذلك قسمنا البحث الحالي إلى جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي.

يحتوي الجانب النظري على أربعة فصول، كالتالي:

الفصل الأول: و يتضمن الإطار العام للدراسة وقد اختص بطرح إشكالية الدراسة مع الإشارة إلى جملة من التساؤلات والفرضيات التي احتوتها، بالإضافة إلى ذلك أهمية وأهداف الدراسة، وكذا تحديد المفاهيم إجرائيا والدراسات السابقة.

الفصل الثاني :وقد تضمن في مفهوم دافعية التعلم، ومفاهيم ذات العلاقة، بعض النظريات، أهمية، تصنيفات، مكونات، ووظائف دافعية التعلم

الفصل الثالث: وقد تضمن هذا الفصل تعاريف للذات و تقدير الذات والتطرق إلى الفرق بينهما، النظريات، أهمية، خصائص، أبعاد تقدير الذات، كم تم التطرق إلى تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا.

الفصل الرابع: يتمحور حول الإعاقة السمعية وتحديد كل من المفهوم، التصنيفات، الأسباب، الخصائص، القياس والتشخيص، والتدخل المبكر للإعاقة السمعية.

أما الجانب التطبيقي فيضم فصلين خصص الفصل الخامس للإجراءات المنهجية للدراسة والذي تضمن الدراسة الاستطلاعية، المنهج، حدود الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة والأساليب الإحصائية، وكيفية جمع البيانات، أما الفصل السادس تضمن عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة باعتماد spss، استنتاج عام، خاتمة، قائمة المراجع، الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

تمهيد

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيم إجرائيا

6- الدراسات السابقة

1-إشكالية الدراسة:

شغل موضوع الإعاقة وذوي الاحتياجات الخاصة حيزا كبيرا في الكثير من الدراسات ومختلف الميادين بصفة عامة، ومجال الإعاقة السمعية بصفة خاصة وهذا يعود إلى الاقتناع المتزايد لمختلف الفئات المجتمعية بأن هؤلاء المعاقين لا يختلفون عن غيرهم في جميع المجالات والحقوق، فلهم الحق في الحياة والتعلم، إذ تشكل الحواس جزءا هاما في حياة الفرد للحصول على المعلومات ومعرفة البيئة المحيطة به، وأي اختلال في إحدى الحواس تنقص من اكتساب تلك المعلومات وتؤثر سلبيا عليه.

فتتنوع أنواع الإعاقة التي قد نواجهها في حياتنا و مدارسنا و تشمل الإعاقة السمعية و هي تعبر عن فقدان حاسة السمع التي قد تحد من تعلم الكثير من المهارات التواصلية خاصة في السنوات التعليمية باعتبار أن أفراد المعاقين سمعيا جزء لا يتجزأ من المجتمع و المؤسسات التربوية (القريطي , 2014).

و من أصعب ما يواجه فاقد حاسة السمع حين يصبح الصمت رفيقا دائما له مما يؤدي إلى شعوره بالوحدة والعزلة عن المجتمع كما أن فقدانهم للغة هي الوسيلة الأولى للاتصال البشري في حياتهم يجعلهم يعيشون في صمت دائم وهذا ما يزيد من كبت مشاعرهم وانفعالهم (عبد المنعم الميلادي، 2005).

ومن أهم الخصائص التى تميز التلاميذ المعاقين سمعيا انخفاض قدراتهم على التركيز وكثرة نسيانهم، انخفاض دافعيتهم لمواصلة التعلم خلال فترات طويلة ,اضطرابات في النمو الاجتماعي والانفعالي، تأخر في النمو العقلي والمعرفي و ألتحصيلي والمفهوم السلبي عن الذات وعدم المقدرة على ضبط النفس (عبد الفتاح, 1986)، وعملية التعليم عملية ضرورية للتلميذ ويكون له دور في الحياة في تقديم إسهامات عديدة .(سيسبان- ب س.1). فالدافعية للتعلم عنصر أساسي تقف وراء التعلم التعليمي فهو الحافز الذي يدفع المتعلم لاكتساب مختلف المعارف والخبرات ومختلف السلوكيات للتعلم لتحقيق أهداف تحصيلي مناسبة فهو عنصر أساسي في التعليم والتعلم وعلى الرغم أن بعض علماء النفس يضيفون أن الدافعية تتضمن الرغبة الشعورية في شيء أو أشياء وأحيانا ما يسمى مطلبا و الرغبة أو الطلب تكون مرتبطة بوظيفة الدوافع وهي التي تحدد اختيار الهدف لتوجيه أفعاله في مختلف المواقف، فيظهر مفهوم الذات نتيجة للخبرات التي يكتسبها الفرد في تفاعله مع المحيط الاجتماعي، فيؤثر ويتأثر بالآخرين ويتشكل الذات حسب مقدار ونوع التأثير بهم. (إدوارد 1988). وهذا ما يجعل دافعية التعلم محور أساسي من محاور البحث في مجال الشخصية شأنها شأن تقدير الذات.

لذا يعد تقدير الذات مكونا رئيسيا من مكونات الصحة النفسية ومن المفاهيم المهمة التي لها تأثير على معرفة الشخص، ودوافعه و انفعالاته وسلوكياته.(مبارك، وعبد الإله، 2019). إن تقدير الذات هو بمثابة التقويم الذي يضعه الفرد لنفسه لكل من الصفات الحسنة والصفات السيئة أو أنه التقويم الذي يؤمن به الفرد لذاته ويعمل على الحفاظ عليه، ويشمل وجهة نظره عن ذاته إيجابيا وسلبيا، فهو بمثابة المرآة لحكم الفرد على مدى كفاءته الشخصية واتجاهاته نحو نفسه ومعتقداته عنها و في هذا السياق ذكر العديد من المنظرين في علم النفس بشكل عام أمثال "ماسلو" في التصنيف الهرمي للاحتياجات حيث تأتي الحاجة لتقدير الذات على رأس التسلسل الهرمي , و بالتالي فمفهوم الفرد لذاته هو جوهر أساسي لشخصيته , و يحتل هذا العنصر مكانة أساسية و مركزية في أعمال علماء النفس المعاصرين, و يرجع الفضل لمارغريت كولي و تشالز كولي، وهورتون كولي في إدخال هذا المفهوم في مجال علم النفس. وهذا ما أكدته دراسة غربي (2012)، ودراسة حمري صارة (2012)، ولخضر شيبة (2015)، ودراسة كلثوم (2010).

فمن خلال ما سبق برزت دراستنا كمحاولة لمعرفة إذ ما كانت الدافعية للتعلم لها علاقة في تقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا، و سنحاول معرفة العلاقة بين هاذين المتغيرين من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل هناك علاقة إرتباطية بين دافعية التعلم و تقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا ؟
- هل هناك فروق في دافعية التعلم تبعا لعامل الجنس لدى التلاميذ المعاقين سمعيا؟
- هل هناك فروق في تقدير الذات تبعا لعامل الجنس لدى التلاميذ المعاقين سمعيا؟

2-فرضيات الدراسة :

- توجد علاقة إرتباطية بين دافعية التعلم و تقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى التلاميذ المعاقين سمعيا تبعا لعامل الجنس.
- توجد فروق ذات دالة إحصائية في تقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا تبعا لعامل الجنس.

3-أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع التي تناولته ,حيث تركز على معرفة اثر الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا وتبرر أهميتها من ندرة الدراسات التي أجريت حول الموضوع حيث تسد فراغا بحثيا في مجال دافعية التعلم وتقدير الذات حسب علم الطالبتين.

- تزود الباحثتين بأداتين للقياس هما : مقياس دافعية التعلم ومقياس تقدير الذات لذوي الإعاقة السمعية .

- التعرف على جانب من جوانب الشخصية للتلميذ ألا وهو تقدير الذات .

- إبراز العلاقة الموجودة بين عامل الدافعية للتعلم ونجاح التلميذ في الدراسة .

- محاولة تقديم إضافات في مجال البحوث النفسية والتربوية خاصة دافعية التعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا .

- معرفة أسباب انخفاض دافعية التعلم وكذا تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا .

4- أهداف الدراسة :

- الكشف عن العلاقة الموجودة بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا .

- التعرف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين في دافعية التعلم لدى المعاقين سمعيا .

- التعرف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الجنسين في تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا .

5- تحديد المفاهيم إجرائيا:

5-1-دافعية التعلم :

عرفها علي حمد الله, مجيد :مقدار الرغبة في البذل للجهد لأداء الواجبات والمهام الدراسية بصورة جيدة. (مجيد, علي حمد الله ,1990:34)

5-2- تقدير الذات :

ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها أفراد العينة من الاستبيان الذي تم إعداده من طرف الطالبتين.

عرفها كوبر سميث (1967): أنه تقويم يصنعه الفرد لنفسه بنفسه, ويعمل على الملاحظة عليه ,كما يتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية و السلبية نحو ذاته, حتى يوضح مدى اعتقاده انه قادر وهام .(مقيرحي ,2018:31)

6-الدراسات السابقة :

6-1- الدراسات التي تناولت دافعية التعلم :

- **دراسة بن يوسف أمال (2007,2008)** :ركزت دراستها حول العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي والتي تهدف إلى التعرف على أهم الاستراتيجيات التي يعتمد عليها التلاميذ السنة الأولى ثانوي فرعي أدبي ومعرفة درجة الدافعية عند المتعلمين ومعرفة مدى الارتباط بين الدافعية واستعمال الاستراتيجيات على عينة مكونة من 800 تلميذ وتلميذة ,ومثلت بنسبة 25% من مجتمع الدراسة وتم اختيارهم عشوائيا باعتماد مقياس الدافعية للتعلم ,ومقياس استراتيجيات التعلم والتي أظهرت أن هناك علاقة تفاعلية بين الدافعية للتعلم واستخدام استراتيجيات التعلم في التحصيل الدراسي بمعامل ارتباط قدره ب 0,80 .

- **دراسة عصماني رشيدة (2008)** : حيث ركزت حول الدافعية للتعلم وعلاقتها بصورة المعلم لدى تلاميذ رابعة متوسط ,وتهدف إلى معرفة العلاقة الموجودة بين دافعية التعلم وصورة المعلم لديهم ,تكونت العينة من 235 تلميذ وتلميذة من 4 متوسطات ببومرداس , واعتمدت على مقياس الدافعية للتعلم ليوسف قطامي 1992 واستبان من صياغتها , وأظهرت النتائج لا توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين دافعية التلاميذ للتعلم والأسلوب التدريسي , ولا توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين الجنسين في نظرهم لأسلوب التدريس , وتوجد فروق ذات دالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعيتهم للتعلم وهذا صالح للإناث .

- **دراسة كلثوم (2010)** : درست حول فعالية علاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط,تهدف لمعرفة فعاليات الذات بالدافعية للتعلم ويختلف باختلاف مستويات الشعور بالفعالية الذاتية لدى مستوى الرابع متوسط وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من 2165 فرد تم أخذهم من 5 متوسطات لسنة 2009 واستخدام مقياس دافعية التعلم المصمم من طرف الأستاذ أحمد دوقة توصلت إلى اختلاف مستويات فعالية الذات وأظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث وهذا الفرق واضح لصالح الإناث .

دراسة ماجد حمدان مازن الصاف (2011): هدفت إلى الكشف عن مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة وعلاقتها بدافعيتهم للتعلم على عينة مكونة من طلبة الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية والخاصة ,عددهم (677) طالب وطالبة بنسبة (7%) من مجتمع الدراسة واختيارهم كان عشوائيا ,وتم استخدام مقياس دافعية التعلم ومقياس بيئة التعلم الآمنة كان متوسطا بلغ (3,56) من 5 درجات وجاء مجال التقويم الصفي ب(3,64) في المرتبة الأولى ومجال التخطيط للتدريس بمرتبة 2 بمتوسط حسابي (3,63) وجاء مجال بيئة التعلم في المرتبة 4 بمتوسط حسابي (3,49) كما أظهرت تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة وعلى مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة جميعها وذات نتائج على وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين متوسطات درجة الطلبة لبيئة التعلم باختلاف نوع المدرسة وأظهرت وجود علاقة إيجابية ذات دالة إحصائية بين مدركات الطلبة البيئة الآمنة ودافعتيهم للتعلم .

دراسة عبد الناصر غربي (2012): حول علاقة تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى التلاميذ ذوي النقص السمعي وفقدانه المدمجين في الأقسام العادية على عينة متكونة من 33 حالة، تبين أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تقدير الذات (الذات العامة) والدافعية للانجاز، كما تم التوصل إلى أن دافع الانجاز يكون مرتفعا عند التلاميذ فاقدي السمع وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية والذين لديهم تقدير ذات مرتفع.

– **دراسة مسعودي حمادي ,نجاري جوادي (2020)** : سعت هذه الدراسة حول الفروق في دافعية التعلم لدى تلاميذ الثالثة ثانوي لمدينة متليلي , جامعة ورقلة (الجزائر) والتي هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور و الإناث في دافعية التعلم , والفروق الموجودة بين التخصصين الأدبي والعلمي في دافعية التعلم على عينة متكونة من 250 تلميذ وتلميذة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة باستخدام مقياس دافعية التعلم وحساب الصدق والثبات تم استخدام الحلول الإحصائية للخدمات والإحصاءات (spss) ,وتم التوصل أن هناك فروق إحصائية في دافعية التعلم للجنسين ,ولا توجد فروق إحصائية بين العلميين والأدبيين لدافعية التعلم .

6-2- الدراسات التي تناولت تقدير الذات :

1- دراسة علي محمد الديب (1991) : بعنوان : العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم و الإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة و ترتيب الطفل في الميلاد .

سعت الدراسة الى استكشاف العلاقة بين تقدير الذات و مكان التحكم و الدافع للإنجاز الأكاديمي . وتكونت عينة الدراسة من (2015) طفلا و طفلة (133 ذكرا و 82 إناثا) . من الصف السادس الإبتدائي بمنطقة صور بسلطنة عمان – كما إستخدام الباحث :

– مقياس مركز الضبط للأطفال ما قبل المدرسة و المدرسة الإبتدائي .

– مقياس تقدير الذات لحسين الدرين و محمد سلامة (1984) .

حيث توصل الباحث الى : وجود علاقة قوية بين ارتفاع تقدير الذات وضعف الدفعية التي تؤدي إلى الفشل, و علاقة قوية بين ارتفاع تقدير الذات , و ارتفاع الدافعية للنجاح الأكاديمي .

كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في تقدير الذات و لصالح الإناث (باكيني – رمضاني 2017 : 23)

2 – **دراسة جوزيف وآخرون (1992)** : تهدف هذه الدراسة الى وجود اي إختلاف بين الذكور و الاناث في مستوى تقدير الذات . لدراسة عينة تتكون من 90 طابا باستخدام مقياس تقدير الذات لرونباخ (1965) ومقياس القدرات الاجتماعية الرياضية الابداعية الاكادمية , وتوهت نتائج الدراسة ادى تفوق الذكور في القدرات الى ارتفاع تقديرهم لذاتهم , وجود فروق بين الذكور والاناث في متوسط

درجات تقدير الذات . (حدادي اكرام ,(2012 = 28) .

3- **دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993)** : بعنوان تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين و غير المتفوقين دراسيا .

أظهرت هذه الدراسة وجود فروق في تقدير الذات بين الطلاب المتفوقين دراسيا و غير المتفوقين مع وجود فروق بين الجنسين (الذكور و إناث) في المرحلة الثانوية . تكونت عينة الدراسة من (600) طالب و طالبة نصفهم من ذوي التحصيل المرتفع و النصف من ذوي التحصيل الضعيف بالتساوي ذكور وإناث.

كما استخدم الباحث مقياس من تقدير الذات للباحث نفسه , ومعالجة الإحصائية طبق تحليل التباين الثنائي, و المتوسط الحسابي. حيث أظهرت النتائج .

– وجود فروق في تقدير الذات بين الذكور و الاناث , ضمن فئة الطلاب المتفوقين .

– عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لتقدير الذات تبعا لمتغير الجنس

4 – دراسة يونسي تونسيه (2012) : بعنوان = تقدير الذات و علاقة بالتحصيل الدراسي لدى غبة المبصرين و المكفوفين المراهقين من خلال قياس تقدير الذات لدى هاتين العينتين كما سعت هذه الدراسة الى المقارنة بينهم في كل من متغير تقدير الذات و التحصيل الدراسي , حيث تكونت فيه الدراسة من 240 مراهق منهم 20 مراهق من فئة المبصرين و 20 من فئة المكفوفين , كما توصلت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات الرفاقي و التحصيل الدراسي . اما تقدير الذات الكلي و العائلي و المدرسي فقد وجد ان هناك علاقة ارتباطية بين تقدير الذات و التحصيل الدراسي اماني تقدير الذات الكلي والمدرسي انه هناك علاقة ارتباطية بينه وبين التحصل الدراسي – فيما يخص الفروق بين الغية المراهقيين المبصرين و المكفوفين , فقط توصلت وجود فروق الذات دلالة احصائية في كل من بعد تقدير الذات العائلي و المدرسي وعدم وجود فروق في تقدير الذات الرفاق , وكذلك وجود فروق ذات دالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا الصالح المراهقين المبصرين

– **التعقيب على الدراسات :**

من خلال استعراض الدراسات السابقة حول دافعية التعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا.

- **من حيث مكان إجراء الدراسة:** حيث أن معظمها خارج الجزائر مثل دراسة ماجد حمدان مازن (2011)، دراسة محمد ديب (1991)، دراسة جوزيف وآخرون (1992)، ودراسة عبد الخالق موسى جبريل1993)، ماعدا دراسة يوسف أمال (2008/2007)، دراسة عصماني رشيدة (2008)، دراسة كلثوم (2010)، دراسة مسعودي حمادي ونجاري جوادي (2020)، ودراسة يونسي تونسية (2012) بالجزائر.
- **من حيث الهدف:** اختلفت الأهداف من دراسة إلى دراسة أخرى، فبعض الأهداف اهتمت بالدافعية للتعلم وبعض المتغيرات كدراسة يوسف أمال (2008/2007)، دراسة عصماني رشيدة (2008)، دراسة كلثوم

(2010)، ودراسة ماجد حمدان المازن (2011)، دراسة مسعودي حمادي ونجاري جوادي (2020)، وكذلك دراسات اهتمت بتقدير الذات في ضوء الدراسة الحالية لمعرفة الفروق في درجات تقدير الذات تبعا لعامل الجنس (ذكور، إناث)، حيث تحدد دراسة محمد ديب (1991)، جوزيف وآخرون (1992)، وعبد الخالق موسى جبريل (1993)، ودراسة يونسي تونسية التي تناولت درجة تقدير الذات تعزى لعامل الجنس.

- **من حيث المنهج** : تم إتباع أدوات المهج الوصفي في دراسة يوسف أمال 2008/2007)، دراسة عصماني رشيدة (2008)، دراسة كلثوم (2010)، ودراسة جوزيف وآخرون (1992)، وكذا دراسة عبد الخالق موسى جبريل (1993)، كما اتبعت دراسة ماجد حمدان مازن (2011)، المهج الوصفي المسحي، ودراسة مسعودي حمادي ونجاري جوادي (2020)، المنهج الوصفي التحليلي، وشملت دراسة محمد ديب (1991)، ودراسة يونسي تونسية (2012)، المنهج الوصفي المقارن.
- **من حيث العينة** : تنوعت عينات الدراسة فهناك من تناول تلاميذ السنة أولى ثانوي دراسة يوسف أمال(2008/2007)، أما دراسة كلثوم (2010) تناولت تلاميذ المستوى الرابع من التعليم المتوسط، دراسة ماجد حمدان مازن (2011) تناولت تلاميذ الصف العاشر الأساسي، أما دراسة مسعودي حمادي (2020) فقد اعتمدت على تلاميذ السنة ثالثة ثانوي، كما أن دراسة محمد ديب (1991) فتكلمت عن تلاميذ الصف السادس إبتدائي، دراسة جوزيف وآخرون (1992) تناولت تلاميذ الصف السادس، أما دراسة عبد الخالق موسى (1993) عن الطلبة المتفوقين وغير المتفوقين، أما دراسة يونسي تونسية (2012) فقد درست عن تلاميذ المراهقين المبصرين والمكفوفين.
- **من حيث الأدوات** : معظم الأدوات المستخدمة في الدراسات كانت عبارة عن مقياس دافعية التعلم مثل يوسف أمال 2008/2007) ، دراسة عصماني رشيدة (2008) ، دراسة كلثوم (2010) ، دراسة ماجد حمدان مازن (2011) ، دراسة مسعودي حمادي ونجاري جوادي (2020) ، وفي دراسات أخرى كانت عبارة مقياس تقدير الذات مثل دراسة محمد ديب (1991)، ودراسة عبد الخالق موسى جبريل(1993)، ودراسة يونسي تونسية (2012) .

اختلفت دراستنا مع الدراسات السابقة والتي استخدمت عدة مناهج منها دراسة محمد ديب (1991) المنهج الوصفي المقارن، دراسة يونسي تونسية (2012) المنهج الوصفي المقارن، دراسة مسعودي

حمادي ونجاري جوادي (2020) المنهج الوصفي التحليلي في حين اتفقت دراسة يوسف أمال (2008/2007) ، دراسة عصماني رشيدة (2008)، دراسة كلثوم (2010) ، دراسة جوزيف وآخرون (1992) ، ودراسة عبد الخالق موسى جبريل(1993)، والتي استخدم المنهج الوصفي مثل ما تم استخدامه في دراستنا الحالية كما اتفقت الدراسة من حيث استخدام الاستبيان كأداة لقياس تتفق مع دراسة ماجد حمدان مازن (2011) ودراسة عصماني رشيدة (2008) قد اعتمدت على جمع المعلومات على الاستبانة، واختلفت مع ودراسة ماجد حمدان المازن (2011)، و دراسة كلثوم (2010) .

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من التلاميذ المعاقين سمعيا حيث أنه لم تتفق مع معظم الدراسات كدراسة يوسف أمال (2008/2007)، دراسة عصماني رشيدة (2008) ، دراسة كلثوم (2010) ، دراسة مسعودي حمادي ونجاري جوادي (2020) ، دراسة محمد ديب (1991) ، دراسة عبد الخالق موسى جبريل(1993)، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة يونسي تونسية (2012) والتي اعتمدت في دراستها المراهقين المكفوفين.

نقول في الأخير أن من خلال ما تطرقنا إليه في هذه الدراسة تمكنا من معرفة العديد من الدراسات المختلفة تناولت نفس متغيرات بحثنا، كما أننا أخذنا فكرة حول الموضوع الذي تناولناه، ورفعنا مستوى معرفتنا العلمية من خلال المعلومات والوثائق المعتمد عليها في الدراسة.

الفصل الثاني:

دافعية التعلم

تمهيد

1-مفهوم الدافعية.

2-مفهوم دافعية التعلم.

3-مفاهيم مرتبطة بدافعية التعلم.

4-بعض النظريات المفسرة لدافعية التعلم.

5-أهمية دافعية التعلم.

6-تصنيفات دافعية التعلم.

7-مكونات دافعية التعلم.

8-وظائف الدافعية للتعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تُعد الدافعية من بين المواضيع المهمة التي أثارت اهتمام الكثير من العلماء والكثير من العلوم خاصة العلوم التربوية، حيث نُظر إليها أنها المحرك الأساسي لسلوك الفرد والمتعلم لكي يقوم بهدف قد تم تحديده من قبل.

كما أنَّ للدافعية أنواع نخصص منها الدافعية للتعلم التي بدورها تدفع المتعلم يستجيب لمتطلبات التعلم والمنظومة التربوية ككل ويأخذ مهارات وكفاءة جديدة، فيجب على المعلم أن يعرف كل الأسباب التي دفعت المتعلم لتحقيق ذاته وما يسعى إليه المتعلم في حياته التعليمية، ومن خلال هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم الدافعية ومعنى دافعية التعلم وبعض المفاهيم المرتبطة بها وكذالك نذكر نظريات مفسرة لعنصر الدافعية للتعلم وأهميته، وسنتطرق إلى أنواعها ومكوناتها ووظائفها.

1-مفهوم الدافعية:

- ✓ يُقصد بالدافعية في أحد معانيها: العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين، وتعرف أيضا القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية والمعنوية بالنسبة له. (جديدي، 2014، ص215)
- ✓ يعرفها كوني 1197: حافز داخلي يوجه السلوك نحو الغايات وتعمل على مساعدة الأفراد في التغلب على الحوافز كالقصور، الخمول وتعمل القوى الخارجية على التأثير بسلوك ولكن القوى الداخلية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحفيزه. (غباري، 2008، ص16-17)
- ✓ تعريف محمد خليفات بركات: الدافعية هي قوة نفسية فسيولوجية تنبع من النفس وتحركها مثيرات داخلية وخارجية تؤدي إلى وجود رغبة ملِّحة في القيام بنشاط معين. (الفرماوي، 2004، ص12)

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول أنَّ الدافعية هي: "شعور داخلي وإحساس يدفع الفرد للقيام بسلوك معين بهدف إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية وهذا لتحديد الأسباب والعوامل المؤدية لهذا السلوك".

2-مفهوم دافعية التعلم:

تُعد الدافعية للتعلم من أهم أحد العوامل المهمة التي تؤدي إلى زيادة انتباه الطالب واندماجه في الأنشطة التعليمية، ويرجع نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية وسيطرته على العوامل المؤثرة في إنجاز مهمة التعلم. (صدقية، 2020، ص189)

- ✓ **يُعرفها بروفي (1988) Tardif**: هو ما يحك سلوك المتعلم نحو هدف معين ويكون مصدره داخليا أو خارجيا تكون ناجمة عن التصور والتخيل يعلمه التلميذ على ماهو مستهدف منه، وعن قيمة تلك النشاطات التي تقدمها المدرسة. (القني، 2020، ص194)
- ✓ **تعرفها يُسرى مصطفى السيد (2002)**: على أنها مجموعة من المشاعر تدفع المتعلم للانخراط في أنشطة التعلم المؤدية للأهداف المنشودة وهي مهمة لحدوث عملية التعلم. (أشروف، 2016، ص29)

يمكن القول أن الدافعية للتعلم هي شعور داخلي للتلميذ يُولد لديه روح الاجتهاد في الوصول لأهداف تعليمية أكاديمية قد استهدفت من قبل.

3-مفاهيم مرتبطة بدافعية التعلم:

الدافعية تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو هدف معين ومن بين المفاهيم مايلي:

***الحاجة:** تشير الحاجة إلى شعور الكائن الحي بالنقص في المتطلبات الجسمية والمتعلمة فهي تظهر مثلا حينما تحرم خلية الجسم من الغذاء أو الماء أو غيره، إنما وجدت وحدث تحقيق الإشباع وبناءا على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي، والتي تحفز طاقته وتدفعه في الاتجاه الذي يحقق إشباعه (بن يونس، 2007، ص17-18). وتعتبر حاجة نفسية لدى الكائن الحي وللحاجات نوعان هما: حاجات فيزيولوجية كالحاجة إلى الطعام والشراب.

حاجات نفسية: الحاجة إلى الأمن والسلامة، حاجات المحبة والانتماء، الاحترام (شقورة، 2000، ص18)

***الحاجز:**عبارة عن دوافع لتنشيط السلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفسيولوجية المرتبطة ببقاء الكائن الحي على قيد الحياة، فالحوافز موجهة نحو عمل معين وتخلق اندفاعا نشيطا نحو تحقيق الأهداف لذا فهي أساس عملية الدافعية (بن يونس، 2007)

***الباعث:** يُعرفه فيناك: أنه يشير إلى محفزات البيئة الخارجية المساعدة على تنشيط دافعية الأفراد سواء تأسست هذه الدافعية على أبعاد فسيولوجية أو اجتماعية، كما تعتبر الجوائز والمكافآت أمثلة لهذه البواعث، فيعد النجاح والشهرة مثالا من بواعث الدافع للانجاز (عبد اللطيف، 2000، ص79)

***الغريزة:** وهي القوة الخارجية البيولوجية تدفع العضوية للقيام بأسلوب معين.

***الأهداف:** هو ما يرغب الفرد الوصول إليه ويشبع دافعه في آن واحد والهدف عبارة عن نتيجة مدركة مباشرة لأداء هادف لاشباع حاجة تحقيق الذات (فتحي، 2011، ص108)

3-النظريات المفسرة لدافعية التعلم:

3-1-النظرية المعرفية: يُعد آلكنسون ويندورا من أهم روادها باستطاعته اتخاذ القرار الواعي على النحو الذي يرغب به، كما تفترض وجود حاجات أساسية للناس والسعي لفهم طبيعة البيئة ومكوناتها، وتركز أيضا على مفاهيم مرتبطة بالتوقع والقصد والنية لأن النشاط العقلي للإنسان مزود بدافعية ذاتية متأصلة وتشير إلى النشاط على أنه غاية ذاتية وليس وسيلة (بوستة، 2019، ص110)

طوَّر باندورا النظرية المعرفية الاجتماعية التي تعتمد على مفهوم فعالية الذات self-efficay وتتكون من أربعة مصادر وهي:

***الخبرة الفعلية:** أي كل ما لدى الفرد من خبرة حصل عليها من تجربته من خلال ما حدث له من نجاحات وإخفاقات ماضية ستصبح عنده خبرة.

***الإقناع اللفظي:** يكون أقل تأثيرا من الخبرات الفعلية والبديلة للتحكم على الذات وتكون مستشهدة بخبرة حقيقية لتدعم الفرد بالثقة بنفسه وتحفيزه لأداء مهمة معينة.

***الخبرات البديلة:** أي يستطيع الطفل أن يقتنع بقدراته أثناء مشاهدة غيره في نفس سنه يقوم بتلك المهمة، ولها تأثير عندما تكون للفرد خبرة شخصية قليلة. (بن يوسف، 2008، ص46)

3-2-النظرية السلوكية:

يطلق عليها أيضا النظرية الارتباطية أو نظرية المثير والإستجابة، لقد عرفت أنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على توجيهه نحو تحقيق هدف معين، ومن بين زعماء هذه المدرسة "ثورانديك" و"سكينر"، ولقد اعتمد ثورانديك على مبدأ مفاده الإشباع الذي يكون له استجابة يؤدي إلى تعلم هذه الإستجابة وتقويتها، في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الإنزعاج. كما يرون أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها. (صوشي، 2007، ص19)

3-3-النظرية التحليلية: (Analyticaltheory)

ترى نظرية التحليل النفسي أن الدافع يعبر عن حاجة لايمكن ملاحظتها مباشرة، وإنما يستدل عليها من الآثار السلوكية التي تؤدي إليها، إذ يتحدث أصحاب هذه النظرية عن ضرورة إشباع الحاجات الأساسية الأولية لتحقيق حالة من التوازن والثبات النسبي في السلوك، كما يرى أصحاب هذه المدرسة وجود نمطين من الدوافع لدى الإنسان، دوافع الحياة ودوافع الموت، ويرى أنصار هذه النظرية هناك نمطين في صراع دائم وانطلقوا في تفسير استمرارية السلوك وتحريكه.

أمَّا الدافعية للتعلم من وجهة نظرهم فترى غاية المتعلم في أي سلوك يجربه هو تحقيق السعادة وتجنب الألم، كما تعرف الدافعية للتعلم حالة داخلية تحث المتعلم على السعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد، بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل. (أشروف، 2008، ص11)

3-4-نظرية التعلم الإجتماعي لروتر Roter:

انطلاقا من فكرة أن تقدير الفرد لذاته هو الذي يحدد إنجازاتهم ودافعيتهم للتعلم فالتلاميذ الذين تكوَّن لديهم تقدير إيجابي لذاتهم يتمتعون بقدرات وكفاءات أكاديمية تكون فرصتهم للإنجاز عالية خاصة إذ تلقوا الدعم.

وأشار روتر أن مصدر الضبط يكون داخلي أو خارجي، كما أكد روتر أن توقعات الفرد ومعززاتها وقيمتها هي التي تحدد سلوكه وتعتمد تلك التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك وربط حاجياته بمعززات أخرى. (شعباني، 2019، ص07)

وفي الأخير يمكن القول أن رغم اهتمام مجموعة من الباحثين بالدافعية للتعلم كل النظريات تقدم على تفسير الدافعية ولأنها تمثلت عن مدركات التلاميذ وتوقعاتهم وتحقيق ذواتهم عند القيام بسلوك معين ويسعى دائما لتحقيق هدف واضح ومحدد.

ويمكن أن تتغير هذه المدركات عند استثارة الدافع وإشباعه وهذا عن طريق التعلم، إلا أن هناك اختلافات من نظرية لأخرى.

5-أهمية الدافعية للتعلم:

-تساعد التلميذ على زياده معرفته بنفسه وبغيره والتصرف بما تقتضيه المواقف المختلفة.

-تساعد الدوافع على التنبؤ بالسلوك الانساني اذا عرفت دوافعه، وبالتالي توجيه سلوكه إلى وجهات معينة تدور في إطار صالحه وصالح المجتمع. (ديانا، 2023، ص295)

-الدافعية للتعلم ليست في مجملها ذاتية، أي تعتمد على التلميذ فقط ولكن هذا المهم أن يكون هناك قدر مهم ومناسب من الدافعية الخارجية ومن الضروري المساهمة في تكوين دوافع التلميذ، فإن مهارة استثارة الدافعية لدى التلاميذ تعد من أهم مهارات التدريس الفعال بل أكثرها فعالية في إحداث التعلم. (عطوة، 2009، ص106)

6-تصنيفات دافعية التعلم:

يمكن أن نميز نوعين في دافعية التعلم، وهي:

6-1-حسب نوعها:

- **الدوافع الأساسية الأولية primary motives:**

هذا النوع تكون فطرية ومرتبطة بالجانب الفيزيولوجي العضوي للفرد مثل الحاجة للغذاء والهواء وهي ترتكز على الأساس البيولوجي الغريزي ويدفق عليها بالدوافع الولادة فهي ترجع إلى الوراثة والتنشئة عن حاجات الانسان (جسمه) وتسمى أحيانا بدوافع البقاء لأنها ضرورية للمحافظة على بقاء الفرد واستمراريته على العيش. (الداهري، 1999، ص102-103)

- **الدوافع الثانوية seconday motives:**

عبارة عن دوافع مكتسبة تتغير خلال التغير والتطبع الاجتماعي الذي يتعرض لها الفرد في الأسرة والمجتمع أو المدرسة وغيرها من خلال عملية الثواب تنمو من تعاملات الشخص لها أساس نفسي، يطلق عليها المكتسبة أو المتعلمة أو الإجتماعية وتظهر نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به. (الداهري، 1999)

6-2-حسب مصدرها:

- **الدافعية الداخلية:** وهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه،إن قيام المتعلم للوصول إلى هدف معين لا يعكس نوع الدافعية التي يتصف بها الفرد قد يؤديالفرد عملا معينا نتيجة ما يحققه القيام بهذا العمل من اشباع الذات أي أن الفرد يقدم على التعلم نتيجة شعوره بلذة ومتعةذاتية في التعلم، وعندما يكون المتعلم مدفوعا ذاتيا لا يحتاج الى حوافز وعقوبات.
- **الدافعية الخارجية:** وهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم سعيا وراء رضاه أو لكسب إعجابه أو إدارة المدرسة بما تقدمه من حوافز مادية ومعنوية.

*الدافعية الداخلية والخارجية مهمة يستطيع المتعلم خلق دافعية داخلية بالتشجيع والدافعية الخارجية تعزز التعلم وتحافظ عليه. (سميح، 2006، ص23

تصنيف ماسلو للدوافع:

وضع ماسلو نموذج علم النفس(ابراهام ماسلو) صاحب الاتجاه الانساني وهو يعتقد أنه لدينا جميعا الدوافع التي توجهنا نحو أهداف تسعى إلى تحقيقها. ويرى أن الدوافع الانسانية أو (الحاجات) تنتظم هرميا تبعا لترتيبها وأهميتها وتمتد هذه الدوافع الفيزيولوجية كالجوع والعطش حتى الدافع إلى تحقيق الذات.

كان ماسلو مثاليا في اعتقاداته عن طبيعة البشرية وأرجح العدوان والسلوك المؤدي إلى الإحباط (الإعاقة) مختلفة الدوافع وبحاجة لدوافع الحب والتقبل، وهذه الدوافع في رأيه يوجزها فيما يلي:

الشكل (9): التنظيم الهرمي للدوافع الإنسانية (ماسلو)

7-مكونات دافعية التعلم:

*الحاجات الفيزيولوجية: الطعام، الماء، الإخراج، الدفء، الراحة، تجنب الألم، الجنس.

*دوافع الأمن: الحماية من البيئة عن طريق إرتداء الملابس والسكن، الأمن من الجريمة والمشكلات المادية.

*دوافع التقدير والتوقير: التحصيل، الكفاءة، الاعتراف، المركز، المكانة.

*دوافع الفهم المعرفي: الجدة، الفهم، الاستكشاف، المعرفة.

*الدوافع الجمالية: الموسيقى، الفن، الشم، الجمال، النظام.

*دوافع تحقيق الذات: اشباع طاقاتنا وامكاناتنا الفريدة.(عبد الخالق، 2008، ص ص 362-363)

تعتبر الدراسة التي قام بها مرزوق في سنة 1993 من الدراسات العربية النادرة حول موضوع مكونات الدافعية فقد اعتمد الباحث في دراسته على مفهوم التوقع الذي جاء به أنكنسون arkimson والذي طور من طرف أكلسeceles ووقفليد wigfield وزملائهم في 1993 فالدافعية للتعلم حسب هؤلاء الباحثين تفسر من خلال ثلاث مكونات:

- **مكون التوقع expectancy:** يتمثل هذا المكون في مدى إدراك التلميذ أن لهالقدرة الكافية للقيام بالعمل المدرسي المطلوب منه. وهناك من الباحثين من يعبر عن هذا المفهوم هذا بمفهوم الفاعلية الذاتية الذي جاء به بندورا **Bandura** تم استخدامه في دراسة حول الدافعية للتعلم.
- **مكون القيمة Valence:** يشتمل على أهداف التلميذ واعتقاداتهم حول أهمية وفائدة العمل الذي يقومون به.
- **مكون التآثرAffective component:** يقصد به رد الفعل الانفعالي للتلاميذ نحو المهمةأو النشاط الدراسي. (د.محمد الأزهر، 2020، ص13)

8-وظائف دافعية التعلم:

حددت دراسة (Aronster, lisette and others, 2018, 1-18) وظائف دافعية التعلم في الآتي:

- ✓ **الوظيفة الاستثارية:** فالدوافع هي التي تشجع الفرد للقيام بسلوك معين، وتوجد علاقة وطيدة بين درجة الاستثارة وقوة توجه السلوك.
- ✓ **الوظيفة التوقعية:** فالتوقعات عبارة عن حكم مؤقت لأداء السلوك فيمكن أن النتائج قد تتحقق ويمكن أن لا تتحقق حسب درجة الدافعية.
- ✓ **الوظيفة التوجهية:** هي التي توجه الفرد لأداء سلوك مستهدف.
- ✓ **الوظيفة الانتقائية:** توجه السلوك نحو مثيرا ما.
- ✓ **الوظيفة الباعثة للدوافع:** باستخدام اسلوب الثواب والعقاب.

فالدافعية للتعلم هي التي تحرر الطاقة الانفعالية المثيرة لسلوك الفرد وهي التي تجعله يستجيب لمتطلبات الموقف أو السلوك وتجعله قادرا على توجيه نشاطه نحو تحقيق هدف تعليم معين.

خلاصة الفصل:

نستنتج أن موضوع دافعية التعلم هو أمر ضروري في عملية التعلم إذ أنه المحفز والمحرك الرئيسي لسلوك التلميذ ورغم تعدد التعاريف وتعدد نظريات لهذا الموضوع إلا أنهم يتفقون على أهميته، وتعتبر دافعية التعلم من بين المواضيع الضرورية المساهمة في العملية التعليمية من أجل إثارة رغبات وحوافز التلميذ للتعلم.

الفصل الثالث:

تقدير الذات

تمهيد

1- تعريف الذات.

2- تعريف تقدير الذات.

3-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.

4- نظريات تقدير الذات.

5-أهمية تقدير الذات.

6-أقسام تقدير الذات.

7-خصائص كل من أطفال ذوي تقدير الذات المرتفع والمنخفض.

8-العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

9-أبعاد تقدير الذات.

10- تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تقدير الذات هي قدرة الإنسان على معرفة مقدار صفاته البيولوجية وصفاته المكتسبة واحترامها والتعامل معها بشكل إيجابي وتطويرها، فمن دوافع الحياة الإنسانية هو اهتمام البشر بأنفسهم من جميع جوانب الحياة سواء كانت بيولوجية أو معنوية، لتحقيق السعادة والعيش برضا تام عن نفسه.

ومن خلال هذا الفصل تطرقنا إلى تعريف الذات، تقدير الذات، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات، نظريات تقدير الذات، أهميته ، أقسامه،و خصائص كل من الأطفال ذوي تقدير المرتفع والمنخفض، العوامل المؤثرة فيه، أبعاد تقدير الذات، تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا، وأخيرا خلاصة القصل.

1: تعريف الذات:

– **يعرف سيد خير الدين (1981):** مفهوم الذات بمثابة تقييم الشخص لنفسه ككل من حيث مظهره وخلفيته وأصوله، وكذلك قدراته ووسائله واتجاهاته وشعوره حتى يبلغ كل ذلك ذروته حيث تصبح قوة موجهة لسلوكه.

– **في حين يعرف أبو زيد إبراهيم (1987):** الذات بأنها تركيب معرفي لمدركات الفرد الواعية، ويتضمن استجابات الشخص نحو نفسه وتقديراته لذاته. (حمزاوي، 2017: 62).

– **تعريف حامد عبدا لسلام** : بأنه تكوين معرفي منظم للمدركات الشعورية والتصميمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره نفسيا لذاته. (زهران، 2005: 257).

– **تعريف فهمي (1976):** أن مفهوم الذات هو مجموع إدراكات الفرد لنفسه وتقييمه لها، ويتكون من خبرات إدراكية وانفعالية تتركز حول الفرد باعتباره مصدر الخبرة والسلوك. (القاضي، 2009: 57–58).

– **تعريف ليوين** : هو بمثابة المنطقة الروحية التي تحدد المعتقدات الحالية اتجاه النفس، إذ يشمل عالم الفرد من الخبرات الشخصية كفضاء يتحرك فيه الفرد إلى جانب هذا فإن تقييم الأمور والأفكار والإدراكات والأشياء الهامة. (بهلول، 1981: 11).

– **تعريف كارل روجرز** : بأنه عبارة عن هيئة منظمة من الإدراكات المقبولة من طرف الوعي، وهي مكونة من عناصر أهمها إدراكات الفرد الذاتية لخصائصها وقدراته والإحساسات والمفاهيم بالذات وعلاقتها بالآخرين والمحيط الخارجي والقيم والمزايا المدركة والمرتبطة بالتجارب والمواقف والأهداف والمثل المدركة سواء كان لهما مكافئ سلبي أو إيجابي. (قذيفة، 2014: 34).

- **تعريف وليام جيمس (1980):** والذي سماها اللآنا العملية وهي مجموعة ما يمتلكه الإنسان أو ما يستطيع أن يقول أنه له: جسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية والأسرية، أصدقائه ومهنته. (عايدة محمد العطاء، 2014: 10).

فمن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الذات هي عبارة عن المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته وتحسين علاقته مع الآخرين وتحقيق أهدافه في الحياة.

2: تعريف تقدير الذات:

هو التقييم الذاتي للفرد لذاته، ومدى شعوره بالرضا عنها وإيمانه بقيمة نفسه وقدراتها، ويشمل تقديم الذات جميع جوانب الشخصية بما في ذلك الجوانب العقلية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية والجسدية.

و يعرفه حسين (2007): هو الحكم الذاتي العام للفرد على نفسه، ويشمل الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية. (شايع عبد الله، 2013: 67).

في حين يعرفه مصطفى فهمي (1979): على أنه عبارة عن مدرك أو اتجاه يعبر عن إدراك الفرد لنفسه وعن قدرته على كل ما يقوم به من أعمال وتصرفات. (عطا أحمد، 2008: 19).

تعريف كوبر سميث: أن تقدير الذات يمثل مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه الآخرين وهي تتضمن معتقداته وأفكاره فيما إذا كان يتوقع النجاح أو الفشل ومدى إدراك الفرد لخبرات الفشل وقدرته على اجتيازها. (شاهين، 2007: د ص).

تعريف زيلر: يعرف زيلر تقدير الذات على أنه تقييم يقوم به الفرد لذاته ويرى أن هذا التقييم يلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم. (بليكيلافي، 2008: 21).

تعريف جرارد: تقدير الذات هو نظرة الفرد لنفسه أي أن ينظر الفرد لذاته نظرة الثقة بقدراته وإمكانياته وكذلك الإحساس بالكفاءة والجدارة والاستعداد لتقبل الخبرات الجديدة. (تونسي، 2012: 76).

ومما سبق من التعاريف نستنتج أن تقويم الفرد لذاته فيما يتعلق بأهميتها وقيمتها، ويشير التقدير الإيجابي للذات إلى مدى قبول الفرد لذاته وإعجابه بها على ما هي عليه، وإدراكه لذاته على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام وتقدير الآخرين، أما التقدير السلبي للذات فيشير إلى عدم قبول الفرد لنفسه وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص عند مقارنته مع الآخرين، وغالبا ما يرى الفرد نفسه في هذه الحالة على أنه ليس له قيمة أو أهمية.

3: الفرق بين مفهوم الذات و تقدير الذات:

إن مفهوم الذات هو مجموعة من المعلومات التي تصف وتحدد هوية الفرد، بينما تقدير الذات هو تقييم لهذه الصفات وإن مفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معروفا للذات، بينما يشمل تقدير الذات فهما انفعاليا للذات يعكس الثقة بالنفس.

توجد علاقة وثيقة بين مفهوم الذات و تقديم الذات . بين مفهومنا عن أنفسنا و تقديرنا لذواتنا . فإذا كانت صورتنا الذاتية إيجابية فمن الطبيعي أن نشعر بالفخر و الرضا عن أنفسنا، بينما إذا كانت صورتنا الذاتية سلبية، فسنميل إلى كره أنفسنا و توبيخها و احتقارها. فقد قدم كوبر سميث تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات و تقدير الذات ، مفهوم الذات يشمل مفهوم الشخص و آراءه عن نفسه ، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه و ما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته ، و لهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض و يشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته . و باختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته .

و في البحث الذي أجراه فوكس – Fox ، (1990)، ميز بين مصطلح "مفهوم الذات الوصفي " و مصطلح الأثر العاطفي لتقدير الذات ، و علق قائلا : يشير مفهوم الذات إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإرشادية مثل : "أنا رجل ، أنا طالب " لتكوين صورة شخصية متعددة الأوجه.

أما تقدير الذات فيهتم بالمكون التقسيمي لمفهوم الذات ، حيث يقوم الأفراد بصياغة الأحكام و إصدارها بقيمتهم الشخصية كما يرونها بكل بساطة . يسمح مفهوم الذات للفرد بوصف نفسه ضمن إطار تجربة مثيرة ، أما تقدير الذات فهو يهتم بالقيمة العاطفية التي يوليها الفرد لأدائه خلال هذه التجربة . (جعفر، 2010: 67).

من خلال ما تم شرحه ، يتضح أن مفهوم الذات هو الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه ، بينما تقدير الذات هو الحكم الذي يصدره على نفسه بناءا على صفاته.

4: نظريات تقدير الذات:

4-1- نظرية كوبر سميث (Cooper smit) :

سعى كوبر سميث إلى ربط أعماله في تقدير الذات مع عوامل أخرى مثل البيئة الأسرية والعلاقات الاجتماعية، بينما ركز روزنبرغ بشكل أكبر على الجانب الفردي لتقدير الذات وإذا كان تقدير الذات عند (

روزنبرغ) ظاهرة أحادية البعد بمعنى أنها اتجاه نحو موضوع نوعي فإنها عند كوبر سميث ظاهرة أكثر تعقيد لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات وردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييميه نحو الذات فإن هذه الاتجاهات تتسم بقدر كبير من العاطفة ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات، الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطعن الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين وقد ركز كوبر سميث على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل لتقدير الذات وهي النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات.

ويذهب كوبر سميث "Cooper Smit "إلى انه بالرغم من عدم قدرتنا على تحديد أنماط أسرية، مميزة بين أصحاب الدرجات العالية، وأصحاب الدرجات المنخفضة في تقدير الذات من الأطفال ، فإن هناك ثلاث من حالات الرعاية الوالدين تبدوا مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي:

. تقبل الأطفال من جانب الآباء

. احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء. (دسوقي،2010)

4-2- نظرية روزنبرغ (Rosenberg Theory) :

اهتم روزنبرغ بفهم كيفية تطور شعور الفرد بقيمة وكفاءته الذاتية مع مرور الوقت، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقديم الفرد لذاته، و عمل على توضيح العلاقة بين تقديم الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي، اللاحق للفرد فيما بعد كما اهتم بشرح وتغير الفروق التي توجد بين الجامعات في تقدير الذات، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر، والمنهج الذي استخدمه (روزنبرغ) هو الاعتماد على المفهوم الاتجاه، باعتباره أداة محورية تربط بين السابق و اللاحق من الأحداث (قحطان، 2010 :81)

4-3-نظرية زيلر Zilar:

كما تحدث زيلر في نظريته النفسية الاجتماعية والتي تعني شرح كيفية نشوء وتطور تقدير الذات، تفترض النظرية أن تقدير الذات ينشأ داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، ويصف " زيلر " تقديم الذات بأنه تقييم يقوم به الفرد لذاته، بحيث يلعب دور الوسيط بين الذات و العالم الواقعي وعليه تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات . التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته، تبعا لذلك.

فتقدير الذات وفقا لزيلر المفهوم يربط بين تكامل الشخصية، من جهة وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف، المسيرات التي يتعرض لها من جهة أخرى، وعليها أفترض إن الشخصية التي تتمتع بقدر عالي من التكامل تحضا بدرجة عالية، من تقدير الذات وهذا يساعدها لان تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة انطلاقا من الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه .(حمري، 2012 : 21) [14]

ونستنتج من النظريات التي تمت مناقشتها أن كل منها جاء حسب توجه صاحبها وطريقته فنظرية روزنبرغ يؤكد أن احترام الذات هو التقييم الذي يجربه الفرد و عادة ما يحتفظ به لصالحه، لكن نظرية كوبر سميث قدمت مفهوم احترام الذات على انه متعدد الأوجه، لذا لا ينبغي أن تكون منغلقة على منهج واحد أو نظرية معنية لدراسته بل يجب الاتهام بجميع جوانبها وفهمها على أنها ذات وجهين جانب ذاتي، شعور داخلي بالذات وجانب سلوكي يراه ويفسره، ومن خلال ما سبق نرى أن نظرية زيلر هو التعريف الأكثر شمولا لتقدير الذات الذي يضعه في الممارسة الواقعية للاحترام الذاتي.

5: أهمية تقدير الذات:

تعد أهمية تقدير الذات بمثابة عائق كبير أمام ما يضعه الفرد لنفسه، حيث تؤثر بوضوح على تحديد أهدافه و اتجاهاته في الحياة و يقول عبد الرؤوف: أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد، أي أن الإنسان يسعى إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة، دون حدوث تعارض مع متطلبات و ظروف البيئة المحيطة به، و ينمو لديه تقدير موجب لذاته بدرجة مرتفعة، و يختلف الأفراد من حيث تحقيق التوازن مما يعمل اختلاف تقدير الذات لديهم، و هذا ما يؤدي بهم إلى تقديرهم لذاتهم سواء كان هذا التقدير مرتفعا أو منخفض و لا يظل ثابتا عبر المواقف المختلفة بل أنه يختلف أيضا باختلاف المواقف، إذ يتأثر بظروف البيئة، فيكون تقدير الذات إيجابيا إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية، أما إذا كانت محيطة و ينظر إليها الفرد بمنظار تشاؤمي و أنه إنسان دون قيمة فإن الفرد يشعر بالدونية و يسوء تقديره لذاته. (يونسي،2012)

6 : أقسام تقدير الذات :

6-1- تقدير الذات المكتسب:

تقدير الذات المكتسب هو شعور الفرد بالرضا عن نفسه بناء على إنجازه فإنه يشعر بالرضا ، و هنا يبني احترام الذات على الإنجازات التي يحصل عليها .

6-2-تقدير الذات الشامل:

هو شعور الفرد بالرضا عن نفسه بغض النظر عن انجازاته فيعود إلى الحس العام للافتخار بالذات فهو يعني بدفء التقديم الذاتي العام و حتى و إن أغلق في وجوههم باب الاكتساب و الاختلاف الأساسي بين

المكتسب و الشامل يكمن في التحصيل و الانجاز الأكاديمي ففكرة تقدير الذات المكتسب تقول أن الإنجاز يأتي أولا ثم التقدير الذاتي ، بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل تقول أن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل و الانجاز. (حافظ ، 2008 : 458)

: خصائص كل من الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع و المنخفض.

الخصائص التي يتميز بها الأطفال تختلف باختلاف مستوى تقدير الذات مرتفع و منخفض و هي :

7-1-خصائص الأطفال ذوي التقدير المرتفع: إن الصورة الذاتية لدى الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع تكون ايجابية و صحية ، إذ نشأوا في بيئة تتميز بالحب و الأمن و إعطاء الفرصة و الاستقلال و الانجاز و الانتماء و التحدي ، لذلك يمكن ذكر أهم خصائصهم :

- الأطفال الذين يتمتعون بتقدير كبير للذات هم من يشعرون بأهميتهم و أنهم يقصدون شيئا ما، و يشعرون بالمسؤولية اتجاه أنفسهم و الآخرون و لديهم إحساس قوي بالذات و يتصرفون بشكل مستقل و لا يقعون بسهولة تحت تأثير الآخرين.

- يدركون قدراتهم و يفتخرون بانجازاتهم، و يحبون خوض التحديات و التغلب عليها.

- يتميزون بقدرة عالية على التحمل أمام المواقف المحبطة، و يظهرون تحكما محكما في انفعالاتهم.

- لا يواجهون صعوبة في التوصل إلى أي حلول أو نتائج.

- لا يحبطهم الفشل، بل يحفزهم على التعلم و التحسين.

-لا يعتمد فقط على التحفيزات الخارجية لتحقيق الانجاز و النجاح، بل يركز على التحفيزات الذاتية، مثل الشعور بالرضا عند فعل ما هو صحيح و الشعور بعدم الرضا عند تراجع الأداء عن توقعاته.

- يتميزون بالاندماج السريع و الشعور بالانتماء، و ذلك بفضل فاعليتهم و إيمانهم بقيمتهم الذاتية و قدرتهم على مواجهة التحديات.

- لديهم القدرة على النجاح الأكاديمي و التفوق.

- تقل لديهم الأعراض النفسية، خاصة أعراض الاضطرابات المزاجية مثل الاكتئاب و القلق و كذلك أعراض الوسواس المرضي.

- يتحملون مسؤولية نتائج حياتهم، سواء كانت نجاحا أو فشلا لا ينسبون الأحداث إلى عوامل خارجية مثل الصدفة أو الحظ، هذا الشعور بالمسؤولية يمنحهم شعورا بالسيطرة على حياتهم.

– يتمتعون بقدرة فائقة على الاندماج و التواصل مع الآخرين، و ذلك بفضل ثقتهم بأنفسهم و وعيهم بقيمة ذاتهم مما يمنحهم القوة على مواجهة أي تحديات قد تواجههم. (الفرحاتي،2012: 173–174).

7–2–خصائص الأطفال ذوي التقدير المنخفض:

يمكن تمييز الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض عن غيرهم بسهولة من خلال بعض خصائصهم المميزة بما يلي:

– تجنب المواقف الاجتماعية و التفاعلات على الآخرين.

–الانسحاب من الأنشطة و الفعاليات.

– الخوف من الفشل و الابتعاد عن التجارب الجديدة.

– الميل إلى السلوك العدواني أو الانطوائي.

– صعوبة في التركيز و الانتباه.

– صعوبة في اتخاذ القرارات.

– الميل إلى العناد. (رانجت سينجم، 2005: 12، 13).

8:العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

يتشكل تقدير الذات من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، سواء كانت بيئة اجتماعية أو ثقافية أو نفسية:

8–1–العوامل الداخلية:

- **الأفكار الذاتية:** هي عبارة عن أفكار موجودة في عقولنا، نقبلها و نؤمن بكونها حقيقة مطلقة، تشكل هذه الأفكار أساس صورتنا الذاتية، التي تؤثر بشكل كبير على مستوى تقديرنا لذاتنا، خاصة خلال مرحلة البلوغ، يرتبط بشكل وثيق بأفكارنا الذاتية أو الصورة التي نرسمها لأنفسنا.
- **التطلعات الشخصية:** يعد تحقيق التطلعات الشخصية عنصرا أساسيا في تعزيز شعور الفرد بتقدير ذاته، و ذلك من خلال إنجازات تلبي أو تفوق توقعاته في جوانب قيمة من جوانب السلوك.
- **البراعة في المهام و الإنجازات:** يعد الشعور بالإنجاز عنصرا أساسيا لبناء و تقوية تقدير الذات، فالشخص الذي ينجز المهام و يحقق النجاح في مختلف جوانب حياته، يشعر بقدرته على التأثير و إحداث فرق، مما يعزز ثقته بنفسه و يحسن نظرته لذاته.

- **الانجاز الأكاديمي:** الدرجات الأكاديمية العالية تعزز شعور الفرد بقيمته و كفاءته و يبدو أن تقدير الذات و الإنجاز الأكاديمي مرتبطان بشكل كبير في الفترة العمرية بين 7 و 15عاما.(مادي،2011: 85-87).

8-2-العوامل الخارجية:

-البيئة الأسرية:

منذ لحظة الولادة، يبدأ نمو تقدير الذات لدى الإنسان، و يتفق علماء النفس بشكل عام على أن التجارب المبكرة في مرحلة الطفولة و المراهقة تلعب دورا محوريا في تشكيل شعور الفرد بقيمته الذاتية و تعد الأسرة عي اللبنة الأساسية في هذه الرحلة حيث تزود الطفل بالمؤشرات الأولى حول ما إذا كان مقبولا أو غير مقبول محبوب أو غير محبوب،جدير بالثقة أو غير جدير، فتعليقات الآباء و تعاملهم مع الطفل تشكل صورة أولية لذاته، ترافقه طوال حياته ، و تشير الأبحاث إلى أن طريقة تربية الطفل تؤثر بشكل كبير على تقديم الذات ، فمثلا يمكن للآباء تعزيز تقدير الذات لدى أطفالهم إظهار الحب و الاهتمام، التشجيع و الثناء، توفير بيئة أمنة، تحديد توقعات واضحة تجنب الانتقاد السلبي.(جمل، 2013 : 296).

و تذكر أن نمو تقدير الذات رحلة مستمرة، و لا تتوقف عند مرحلة الطفولة، فكل تجربة جديدة يمر بها الفرد تؤثر على شعوره بقيمته الذاتية.

آراء الآخرين:

يلعب تقدير الذات دورا هاما في حياة الإنسان، فهو يؤثر على مشاعره وسلوكه وعلاقته مع الآخرين ونجد أن مستوى تقدير الذات يرتبط بشكل وثيق بكيفية معاملة الآخرين لنا، خاصة الأشخاص الذين نعتبرهم مهمين في حياتنا، فالأشخاص الذين تتم معاملتهم باحترام واهتمام من قبل أشخاص مهمين في حياتهم.

مثل المعلمين والزملاء غالبا ما يكون لديهم مستوى مرتفع من تقدير الذات، وتعزز هذه المعاملة شعورهم بقيمتهم وذاتهم تجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم وقدراتهم.

لقد أشارت الأبحاث إلى أن مستوى تقدير الذات يرتبط بشكل كبير بآراء وتقييمات الآخرين، خاصة من نعتبرهم مهمين.يشكل احترام وتقدير الآخرين عنصرا هاما في بناء وتعزيز تقدير الذات خاصة في مراحل الطفولة ولذلك يجب على الآباء والمعلمين والأصدقاء أن يولوا اهتماما كبيرا لكيفية تعاملهم مع الآخرين، وأن يحرصوا على تقديم الدعم والتشجيع والثناء لهم.

المظهر:

المظهر يلعب دورا مهما في تكوين مستوى تقدير الذات وهذا ما أشارت إليه الدراسات إلى أن تقييمات الآخرين لنا غالبا ما تعتمد على المظهر الخارجي مما يؤثر على شعور بالقيمة الذاتية، فالأشخاص الذين يتمتعون بجاذبية خارجية يميلون إلى تلقي المزيد من الحب والقبول مقارنة بغيرهم. (لوصيف، 2018: 28)

9: أبعاد تقدير الذات:

عند التعمق في تاريخ دراسة متغير تقدير الذات وقياسه، نلاحظ أن معظم الدراسات ركزت في البداية على مفهوم تقدير الذات بشكل عام أو كلي أو شامل، وتبزر مساهمة (وايلي- wylie) بشكل كبير بين عامي 1974 و1979، حيث قامت بمراجعة عدد كبير من المقاييس والدراسات في مجال مفهوم تقدير الذات، أغلب الدراسات ركزت على تقييم تقدير الذات ككل، دون التركيز على أبعاده المختلفة (اجتماعية، انفعالية، جسدية)، ومع ذلك افترضت بعض الدراسات أن تقدير الذات مفهوم متعدد الأبعاد، لكن الدعم التجريبي لهذه الفرضية كان محدودا قبل الثمانينات، ومنذ ذلك الحين ظهرت دراسات تركز على أبعاد تقدير الذات المختلفة وفيما يلي إشارة إلى بعض هذه الأبعاد:

9-1- مفهوم تقدير الذات أحادي البعد (Unidimensionnel Model) :

هذا الاتجاه هو الأقدم والأكثر تعبيرا عن وجهات النظر التقليدية في مفهوم تقدير الذات، ربما تكمن الفكرة الأحادية في طياتها العمومية أو الشمولية، يرى أن أنصار هذا الاتجاه أن مفهوم تقدير الذات يمكن تصوره على أنه مركب شامل يتكون من عدد من البيانات المتداخلة عن الذات، وبمعنى آخر يؤكد هذا النموذج على وجود شعور عام وقوي اتجاه الذات ينعكس على مختلف جوانب الحياة.

9-2- مفهوم تقدير الذات متعدد الأبعاد (Multidimensionnel Model) :

وعلى النقيض من المنهج التقليدي لمفهوم تقدير الذات الشامل، هناك نموذج يؤكد أن مفهوم تقدير الذات هو متعدد الأبعاد، ويعتقد أنصار هذا الاتجاه أن جمع عناصر الاختبار بلا عطاء درجة إجمالية واحدة يؤدي إلى اختفاء الاختلافات أو الفروق التي يقيمها الأفراد فيما يتعلق بكفايتهم في مجالات الحياة المختلفة، وقد أظهرت الدراسات في هذا الصدد أن مفهوم احترام الذات ليس متعدد الأبعاد فحسب بل يمكن فهمه بطريقة شاملة مناسبة ما لم ينظر إليها على أنها بناء متعدد الأبعاد. (لوصيف، 2018)

9-3-النموذج الهرمي لمفهوم تقدير الذات (Hierarchical Model) :

وقد اعتمد الأساس النظري لهذا النموذج على وجود عامل عام لمفهوم تقدير الذات كعنصر ذو مرتبة عليا، ويتكون هذا العامل العام من مفاهيم ذاتية متعددة ذات صلة بمجالات محددة، على الرغم من أن هذه

المفاهيم الذاتية مرتبطة ببعضها البعض، ولكن يمكن اعتبارها بنيات منفصلة، ويتم تحديد مفهوم الذات العام نفسه وكل مجال محدد يتعلق به مع البنود التي تشكل المقاييس الفرعية المستقبلة، على الرغم من أن المفهوم الهرمي لمفهوم تقدير الذات قد تم تضمينه في كتابات عديدة من الباحثين، ولكن (شافلسون – Shavelson 1976) وزملاءه تميزوا بأنهم أول من اقترح النموذج الهرمي لمفهوم تقدير الذات. (الآلوسي، 2014: 117: 118)

10: تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا :

إن الإعاقة السمعية تؤثر سلبا على مفهوم الذات عند المعاقين سمعيا . فالإعاقة تحد الفرد من القيام بوظيفة أو أكثر من الوظائف التي تعتبر العناصر الأساسية لحياتنا اليومية، ومن خلال ممارسته و أنشطة مع المجتمع يتأثر مفهوم الذات لديه سلبا أو إيجابا، فعندما يدرك أنه غير قادر على التواصل مهم، يتأثر بذلك تقديره لذاته، كذلك يتأثر بعامل الشفقة من المجتمع تجاه الفرد المعاق سمعيا و التي بكون لها تأثير سيئ على تقديره لذاته.

وتقدير الذات للمعاق سمعيا غالبا ما يتصف بعدم الدقة أو يكون مبالغا فيه، فمجتمع المعاقين سمعيا بعد غير متجانس، يختلف باختلاف طبيعة الفرد، ونوع الإعاقة ودرجتها وما إذا كانت تصاحبها إعاقة أخرى، وتشير الدراسات إلى أن المعاقين سمعيا الملحقين بالمدارس لديهم نظرة إيجابية نحو ذواتهم أكثر من غيرهم الذين لم يلتحقوا بالمدارس .

فتقدير الأهم لذاته و مشاعره نحوها بالسلب أو الإيجاب ما هو إلا انعكاس لمشاعر المحيطين به تجاه إعاقة و التي تقوم بدور مباشر في رسم و تكوين صورة ذهنية عن نفسه، والتي بدورها تؤثر بشكل مباشر في بناء شخصية وفي سلوكه وردود أفعاله في مختلف مواقف الحياة الاجتماعية، وقد يصل بالأهم أن يشعر بالنقص ليس فقط نتيجة إعاقة أو ناحية إعاقته، بل في مختلف الجوانب الأخرى من الشخصية

(قواعير، 2017: 16 : 17)

خلاصة الفصل:

خلال دراستنا لموضوع تقدير الذات، لاحظنا وجود تداخل وثيق بينه وبين مفهوم الذات، يتكون مفهوم الذات من خلال التفاعل الاجتماعي للفرد مع محيطه، عبر علاقته الديناميكية مع البيئة الاجتماعية، ومدى تأثيرها على تكوين هذا المفهوم، ولهذا يعد تعزيز تقدير الذات واحترامها أمرا ضروريا لصحة الفرد النفسية

والعقلية، ويؤثر كل منهما على الآخر بشكل متبادل، حيث تنعكس هذه المشاعر على سلوكه وعلى ثقته بنفسه وعلى رؤية الآخرين له، فهو أهم الخبرات الايكولوجية في حياة الفرد.

الفصل الرابع:

الإعاقة السمعية

تمهيد

1-مفهوم الاعاقة السمعية

2-تصنيف الإعاقة السمعية

3-أسباب الإعاقة السمعية

4-خصائص الإعاقة السمعية

5-قياس وتشخيص الإعاقة السمعية

6-التدخل المبكر و الإعاقة السمعية

خلاصة

تمهيد

من المعروف أن الإنسان له حواس يستجيب بها مع العالم الخارجي المحيط به، فبفضلها يتعرف على الأشياء ويميز بينها وتلعب دورا مهما في حياة الفرد عامة، ولحاسة السمع أهمية لقوله تعالى: " ان السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسؤولا" صدق الله العظيم، فأي خلل يؤدي إلى اختلال التوازن في حياة الفرد، فمن خلال هذا الفصل سنوضح ما المقصود بالإعاقة السمعية ونعرف ما هي أهم تصنيفاتها وأسباب حدوثها ونعرف أهم الخصائص التي تكون عند ذوي الإعاقة السمعية وكذا مختلف المشكلات لديهم ولنعرف أهم طرق التدخل المبكر للإعاقة السمعية.

1-مفهوم الإعاقة السمعية:

ميز الباحثون تعريف الإعاقة السمعية من مختلف النواحي وسنعرض بعض التعريفات كالآتي :

التعاريف الوظيفية

يقصد به وجود خلل أو مشكل وظيفي دون قيام الجهاز السمعي بوظيفته وتؤثر على الفرد بشكل سلبي وتشكل على من ضعف السمع (limited hearing) والأصم (deafness) فالفرد ضعيف السمع تكون درجة فقدانه السمع 69 ديسيل، أما عن الأصم فتظل درجة خسارته السمعية 76 ديسيل.(كوافحة، 2003، ص99)

يعرفها سعيد حسني العزة: هي تباين مستويات السمع تتراوح بين الضعيف والبسيط فالشديد جدا، وتصيب هذه الإعاقة الفرد خلال مختلف مراحل نموه وتمنعه منسماع الكلام بدون استخدام المعينات أو مع استخدام المعينات وتشمل على ضعاف السمع والصم.(ابراهيمي، 2002، ص26)

يعرفها وائل مسعود (2002): ذلك الخلل الذي يصيب الجهاز السمعي مما يؤدي إلى عجز الإنسان عن السمع وتمنعه اعاقته من التواصل مع الاخرين. (الغزالي، 2011، ص37)

تنقسم الإعاقة السمعية من المنظور التربوي إلى فئتين: الصم وضعاف السمع

ويمكن تعريف الصم deaf :على حسب القريطي (2001):أنهم أولئك الذين لديهم عجز سمعي يزيد عن 70 ديسيل مما يجعلهم غير قادرين على الكلام وفهم اللغة المنطوقة ولا يمكنهم استخدام المعينات في اكتساب اللغة أو تطوير مهاراتهم عن طريق السمع ويمكن أن يكون هذا الصم خلقيا أو مكتسبا. (عبد الله، 2010، ص174)

ضعاف السمع herd of hearing :هم أفراد لهم قصور في حاسو السمع تتراوح بين 25 و 70 ديسيل، ولكن هذا لا يؤثر عليهم في اكتساب اللغة سواء عن طريق سمعهم أو عن طريق المعينات السمعية لأن لهم بقايا سمعية تؤدي وظيفتها بدرجة ما. (عبد الله، 2010)

*يعرفها هاسلي بيرينج وجلاسيرhasselbring and glaser,2000: هم الطلاب الذين لديهم فقدان السمع يتعارض مع قدراتهم في معالجة المعلومات اللغوية بواسطة القنوات السمعية

وفي الأخير يمكن القول أن الإعاقة السمعية هي عبارة عن أفراد تنقصهم القدرة على اكتساب المعلومات اللغوية فيما يؤدي إلى انخفاض نموهم اللغوي بسبب عجز أو ضعف سمعي مكتسب أو خلقي، وكذا هو خلل يصيب الجهاز الوظيفي السمعي تمنعه من القيام بوظيفته ويكون هذا الخلل بدرجات مختلفة تتراوح بين الضعيفة والشديدة جدا.

2-تصنيف الإعاقة السمعية :

نجد العديد من التصنيفات عن الإعاقة السمعية تبعا لعدة عوامل أهمها:

-التصنيف حسب طبيعة وموقع الإصابة.

-التصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإصابة.

-التصنيف حسب شدة الخسارة السمعية. التصنيف حسب نوع الإعاقة.

2-1 التصنيف حسب طبيعة وموقع الإصابة ينقسم إلى :

أ- الإعاقة السمعية التوصيلية :

تكون نتيجه لخلل في الأذن الخارجية والوسطى و المشكلة تكون نتيجة في نقل الموجات الصوتية إلى الأذن الداخلية مما يؤدي بالفرد إلى الصعوبة في سماع الأصوات (دون 60) ديسيل حيث يستطيع الذين يعانون من هذا النوع سماع الاصوات المرتفعة.

ب- الإعاقة السمعية الحسية العصبية :

خلل في الأذن الداخلية أو العصب السمعي فتكون المشكلة في تحويل الموجات الصوتية لشحانات كهربائية داخل القوقعة أو قد لا يتم نقل الموجات إلى الدماغ وفقدان السمع يكون أكثر من (70 ديسيل).

ج- الإعاقة السمعية المختلطة:

قد تكون هناك فجوة كبيرة بين التوصيل الهوائي أو العظمي، وسمي هكذا لأنه يجمع بين السمعية التوصيلية والحسية العصبية. (الجوالدة، 2012، ص36)

2-2 -التصنيف حسب العمر الذي حدثت فيه الإصابة :

وينقسم إلى:

* **إعاقة ولادية سمعيةcongenital:** أي أن الفرد ولد وهو ضعيف السمع منذ ولادته.

* **إعاقة سمعية ما قبل تعلم اللغة** prelingual: وقد كانت حدثت لدى الطفل قبل تعلم اللغة واكتسابها قبل سن الثالثة.

***إعاقة سمعية بعد تعلم اللغة:** وتشمل بعد أن كانوا قد تعلموا اللغة وتمكنوا من تطوير الكلام واللغة.

***إعاقة سمعية مكتسبة:** تشمل الأطفال الذين فقدوا السمع بعد الولادة وفقدوا قدراتهم اللغوية.(حسني، 2002، ص111)

2-3تصنيف الإعاقة حسب شدة الخسارة السمعية:

***الإعاقة السمعية البسيطة mildhearingimpaired:**

قد تبلغ الخسارة السمعية عند هؤلاء ما بين 20 39 ديسيل، ويواجه الطفل صعوبات في السمع ولكنه يستطيع التعلم في مدرسة عادية باستخدام المعينات.

***الإعاقة السمعية المتوسطة moderatelyhearing:**

وتبلغ الخسارة السمعية عندهم 46 و 69 ديسيل، ويواجهون صعوبات كبيرة في المدارس العادية بسبب قله المحصول المعرفي عندهم.

***الإعاقة السمعية الشديدة severelyhearingimpaired:**

تقع الخسارة ما بين 70 و89 ديسيل، يواجهون صعوبات في الكلام والنطق وصعوبة للإستفادة من المعينات السمعية ويحتاجون إلى أساليب خاصة.(كوافحة، عبد العزيز، 2003، ص100-101)

2-4-تصنيف الإعاقة حسب نوعها:

الصم: هي حالة من حدوث الإعاقة السمعية الشديدة، لا يستطيع فيها الفرد الكلام ولكنه يستطيع السمع وفهم الكلام وحتى مع استعمال المعينات. (الروسان، فاروق، 2013، ص42)

ضعف السمع: هي نوع من الإنخفاض في السمع وتحتاج إلى معينات وخدمات خاصة كالتدريب السمعي ويمكن لهؤلاء أن يتلقوا التدريس بنفس الطريقة للعاديين في سمعهم.(كمال، عبدة، 2004، ص22)

3-أسباب الإعاقة السمعية:

يمكن تصنيف الأسباب والعوامل المؤدية للإعاقة السمعية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

3-1-عوامل قبل الولادة:

عوامل وراثية: حدوث زواج الأقارب، زواج الصم مع بعضهم، فقد تحدث هذه الحالات بعد الولادة تدريجيا.

كما تحدث نتيجة لانتقال الحالة من حالة مرضية من الوالدين للطفل، ومن بينها العوامل الجنسية التي تنتج خلالها الإعاقة السمعية وهو مرض واردن برجسwarden burgs .

-يختلف عامل(R H)العامل الرئيسي في الدم للأم الحامل ودم الزوج.

- إصابة الأم الحامل بالعصبية الألمانية والفيروسات، خصوصا في فترة الحمل.

- تناول العقاقير الضارة خلال الحمل خاصة في ثلاثة أشهر الأولى للحمل.(فتحي، 2001، ص63-64)

3-2-عوامل أثناء الولادة:

-تشمل الولادة التي مدتها طويلة و الولادة المتعثرة.

-عدم وصول الأكسيجين للجنين.

-إلتهاب أغشيه المخ.

-الإصابة بالتهاب السحائي للجنين.(عبيد ماجدة، 2000، ص175)

3-4-أسباب بعد الولادة:

يتأثر الجهاز السمعي لدى الطفل نتيجة وجود بعض الأشياء الغريبة داخل الأذن أو القناة الخارجية، كالحصى والحشرات وغيرها نتيجه تراكم المادة السمعية أو صماغ الأذن في القناة السمعية مؤديا لانسداد

الأذن، فلا تسمح بمرور الموجات الصوتية بكفاية أو يؤدي إلى وصولها مشوهة إلى طبلة الأذن، وقد تشكل العوامل البيئية عارضة تؤدي إلى إصابه الجهاز السمعي كالتعرض للحوادث أو حدوث نزيف للأذن.(القريطي، 2005، ص312)

4-خصائص الإعاقة السمعية:

4-1-الخصائص اللغوية: يعتبر النمو اللغوي أكثر مظاهر النمو تأثير بالإعاقة السمعي ةفبدون التدريب والتنظيم المكثف لا تتطور لدى الشخص المعوق سمعيا فلغتهم غير غنية وذخيرتهم غير كافية ويتميزون بنقص الألفاظ عندهم وكلامهم بنبرة بطيئة وغير عادية.(الخطيب، الحديدي، 2009، ص145)

- **4-2-الخصائص المعرفية:** الذكاء عند المعاقين سمعيا لا يتأثر بالإعاقة وما لم تكن هناك مشاكل في الدماغ لن تتأثر قابليتهم للتعلم وتكون المفاهيم المتعلقة باللغة ضعيفة وأداؤهم يكون متدني، ولكي يقاس ذكائهم يجب تكييف اختبارات الذكاء الدقيقة غير اللفظية. (الخطيب، 2019، ب.ص)
- **4-3-الخصائص الإجتماعية:**

ذكر ويسكر 1986 هناك علاقة بين أشكال التوافق الاجتماعي و الاعاقة السمعية، فيتميزون بعزلتهم الإجتماعية والشعور بالخجل، الإنسحاب الاجتماعي، وتنقصهم القدرة على التوجيه الذاتي، والحرمان الاجتماعي. (فتحي، ب.س، ص101)

- **4-4الخصائص النفسية :**

-يميل المعاق سمعيا إلى الإنسحاب على المجتمع.

- تعدد المشكلات السلوكية كالعدوان والكذب والحاق الأذى.

-لا يتحملون المسؤولية في حياتهم اليومية.

-الخوف من المستقبل.

-يميلون إلى الإنطواء والعزلة والانسحاب. (صالح السواح، ب.س، ص73)

- **4-5الخصائص الأكاديمية:**

إن مجال التحصيل الأكاديمي لدى ذوي الإعاقة السمعية متأثر سلبيا خاصة في القراءة والحساب والعلوم، نتيجة التأخر في النمو اللغوي ونقص القدرات اللغوية وكذا انخفاض مستوى دافعيتهم وعدم تناسب طرق التدريس المستعملة، ويظهر خاصة في التحصيل القرائي انخفاض شديد فيه وأكدت الدراسات أن هذا المعدل يقل في المتوسط بثلاثة أو أربعة صفوف دراسية عن تحصيل أكاديمي عند العاديين في نفس العامل الزمني، كما كشفت نتائج الدراسات أن الأبناء الذين يعانون من الصمم درجة تحصيلهم تكون أعلى من أقرانهم الصمم من أباء عاديين ويكونون أكثر توافقا وضبطا لذواتهم. (أبو منصور، 2011، ص51)

5-قياس وتشخيص الإعاقة السمعية:

يمكن قياس الإعاقة السمعية بطرق تقليدية يستطيع ولي الأمر أو المعلم استخدامها مثل:

-مناداة الطفل بصوت منخفض من خلفه ثم يبدأ في رفع صوته وعند التفاف الطفل يمكن التعرف على مدى شدة الإعاقة وإذا لم يلتفت فعنده إعاقة

-استخدام الشوكة الرنانة ذات الترددات المتضاعفة(64، 128، 256) وهذا بالطرق على الطاولة ثم تقريبها إلى أذن الطفل. (عبد الفتاح، 2011، ص296)

وهناك طرق علمية حديثه منها :

***مقياس ويب مان للتمييز البصري السمعي wepmanauditiory discrimination test :**

صمم للتمييز بين الأصوات المتجانسة، يقدم للفئات العمرية بين 5-8سنوات، ويعتبر من المقاييس الفردية المقننة ووضعت للتمويه أمام المفحوص وتختلف الأزواج المتجانسة من المفردات.

***اختبار الشوكة الرنانة tuningfork test:** يتكون من:

- اختبار ويبر: يساعد على التمييز بين الضعف التوصيلي والضعف الحسي العصبي

-اختبار بنج: يقيس وجود أو عدم وجود ما يعرف أثر الانسداد.

-اختبار رينيه: مقارنة شدة السمع عند سماع نغمات صافية بالتوصيل الهوائي.(كوافحة، عبد العزيز، 2003)

6-التدخل المبكر والإعاقة السمعية:

يلعب التدخل المبكر دورا حيويا في التقليل من الآثار السلبية للإعاقات، ووضع الأخصائيون عددا من المؤشرات والمظاهر السلوكية التي تشير لوجود الإعاقة السمعية منها:

-إدارة الرأس نحو مصدر الصوت عند الكلام.

-إفرازات صديدية من الأذن أو الاحمرار في الصيوان.

-التشتت والارتباك عند حدوث الأصوات.

- الميل للتحدث بصوت مرتفع.

-ضعف في التحصيل بشكل عام ويواجه بالخصوص في اختبارات شفوية.

- عدم المشاركة في الأنشطة والنشاطات خاصة المتركزة على حاسة السمع واللغة الشفوية.

- الصعوبة الواضحة في فهم التعليمات وطلب الإعادة. (المعاطية، قمش، 2006، ص89-90)

الإعاقة السمعية تكون مختلفة من شخص لآخر ويبقى تعريفها نسبي وعلى هذا الأساس تختلف تصنيفاتها باختلاف العمر ومكان الإصابة وحسب شدتها ويمكن أن تكون جزئية أو كلية وقد تحدث نتيجة لعده عوامل

خلاصة الفصل:

الإعاقة السمعية تكون مختلفة من شخص لأخر ويبقى تعريفها نسبي وعلى هذا الأساس تختلف تصنيفاتها باختلاف العمر ومكان الإصابة وحسب شدتها ويمكن أن جزئية أو كلية وقد تحدث نتيجة لعدة عوامل يمكن أن تكون وراثية أو مكتسبة ويتم قياسها بطرق تقليدية أو علمية حديثة، نستدعي التدخل المبكر الذي من خلاله نلاحظ مختلف المؤشرات التي تدل على إصابة الفرد بالإعاقة السمعية.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1-الدراسة الإستطلاعية

2-المنهج المتبع

3-حدود الدراسة

أ- المجال البشري

ب-المجال المكاني

ج- الحدود الزمنية

4-مجتمع الدراسة

5-عينة الدراسة

6-أدوات الدراسة

- استبيان دافعية التعلم
- استبيان تقدير الذات

7-الأساليب الاحصائية

تمهيد :

يسلط هذا الفصل الضوء على المنهجية المتبعة في الدراسة ,بدءا بتفصيل الدراسة الاستطلاعية والمنهج المستخدم,مرورا بوصف مجتمع الدراسة وخصائصها السيكوميترية، وصولا إلى إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية,كما يتناول الفصل الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها للتحقق من صحة فروق البحث .

1-الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في الجانب التطبيقي للدراسة, وذلك لأهميتها في التعرف على الظروف التي يتم فيها البحث والصعوبات التي يتم فيها البحث والصعوبات التي قد يواجهها الباحث في تطبيق أدوات بحثه,وتساعده في فهم المشكلة المراد دراستها من جميع جوانبها,كما تساعده في التعرف على الظروف الأفراد الذين ستطبق عليهم هذه الأدوات .

-أهم أهداف الدراسة الاستطلاعية :

1- **إعادة صياغة وتحديد فرضيات الدراسة:**

- تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على بلورة موضوع البحث بشكل أكثر وضوحا ودقة.
- تحديد أسئلة الدراسة بشكل أكثر تركيزا.
- صياغة فرضيات قابلة للاختبار.

2- **التعرف على مجتمع البحث وميدان الدراسة:**

- تحديد خصائص الفئة المستهدفة من الدراسة .
- فهم السياق الثقافي والاجتماعي للموضوع .
- تحديد المتغيرات المؤثرة على ظاهرة موضوع الدراسة .

3- **تقييم أدوات البحث :**

- اختبار صحة أدوات القياس والمقاييس المستخدمة .
- التأكد من صدق وثبات الاستبيانات والمطبقة في الدراسة .

- تقييم ملائمة أدوات البحث لمجتمع الدراسة .

1-1- عينة الدراسة الاستطلاعية :

الجدول التالي يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس :

الجدول رقم 01 يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس .

G	H	I
النسبة المئوية	عدد الأفراد	الجنس
33%	5	ذكور
67%	10	انات
100%	15	المجموع

ويتضح من خلال الجدول رقم (01) أن أفراد العينة الاستطلاعية تم اختبارها من الجنسين حيث قدرت نسبة الإناث 67% أما نسبة الذكور فقد قدرت بـ 33%

1-2- نتائج الدراسة الاستطلاعية :

- القدرة على ضبط فرضيات الدراسة.
- معرفة الزمن المناسب لتطبيق الأساليب الإحصائية.
- تحديد الأدوات الدراسية المناسبة.
- تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.
- وأخيرا حساب صدق وثبات أداة الدراسة .

1-3- الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة:

أ-*صدق المحكمين:

تحققنا من صدق الأداة (استبيان دافعية التعلم واستبيان تقدير الذات)، بعرضها على مجموعة من المحكمين في صورتها الأولية من قسم علم النفس وعلوم التربية وعددهم (07) أساتذة وطُلب منهم إبداء رأيهم حول مدى ملائمة العبارات لأغراض الدراسة ومعرفة ما إذا كانت الفقرات واضحة من الناحية اللغوية.

فبناءا على أرائهم تم تعديل بعض العبارات وإضافة عبارات ليصبح العدد الكلي (25) عبارة في استبيان دافعية التعلم و (28) عبارة في مقياس تقدير الذات.

الجدول رقم02: يوضح صورة البنود الخاصة بإستبيان دافعية التعلم قبل وبعد التعديل

رقم البند	الصورة الأولية للبند	الصورة النهائية للبند
01	أشعر بالفرح عندما أتواجد في المدرسة	أشعر بالفرح عندما أتواجد في المركز
02	يهتم والداي بعلاماتي في المدرسة	يهتم والداي كثيرا بعلاماتي في المركز
05	يوبخوني والداي عندما أهمل الاختبارات	يوبخني والدي عندما لا أحضر للاختبارات
06	يمكنني الحل أكثر لتحقيق علامات أفضل	يمكنني بذل مجهود أكبر لتحسين أدائي
11	أفضل إعطاء أمثلة صعبة تتيح للتعبير	أفضل إعطاء أسئلة صعبة لأنها ستفيدني أكثر
14	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المركز
16	أشعر أن بعض الزملاء سبب لبعض مشاعري	أشعر أن بعض الزملاء سبب لبعض مشاعري في المركز البيداغوجي

جدول رقم 03: يوضح البنود التي تمت إضافتها في استبيان دافعية التعلم:

رقم البند	البند
22	جلوسي في الطاولة الأولى يساعدني على التركيز
23	يشجعني الأستاذ على المثابرة والاجتهاد
24	أعتمد على مصادر متنوعة في فهم الدروس وحل التمارين
25	جماعة الرفاق تؤثر على مجهوداتي
26	عادة ما أتجنب زملائي، لأنني لست مثلهم

27	أشعر بالقلق على نتائج الإختبارات

جدول رقم 04: يوضح صورة البنود قبل وبعد التعديل الخاصة باستبيان تقدير الذات:

رقم البند	البند قبل التعديل	البند بعد التعديل
01	والدي فخوران بي	والداي فخوران بي
03	والداي يتخليان عني	لا يهتم والداي بي
07	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في أسرتي	أشعر بأنني شخص غير مرغوب فيه داخل أسرتي
08	والداي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل	والداي يتوقعان بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل
09	أتمنى لو أنني ولدت في أسرة أخرى	لا أجد الدعم الكافي من أسرتي
11	أنا جيد في فعل الأشياء مثلي مثل الآخرين	أستطيع القيام بالأعمال بشكل جيد مثل أقراني
12	أنا فخور بدرجاتي	أنا فخور بالعلامات التي أحصل عليها
13	لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري	لست محبوبا مثل أقراني
14	الأشخاص من نفس عمري غالبا ما يضايقونني	أتعرض للمضايقات من طرف أقراني
15	عادة ما أتجنب زملائي لأنني لست مثلهم	عادة ما أتجنب أقراني لأنني لست منهم
20	أتجنب التواصل مع السامعين خوفا من الضحك علي	أتجنب التواصل مع الأطفال العاديين خوفا من السخرية علي
22	أدررك أن لدي صفات جيدة	أدرك أن لدي كفاءة جيدة
23	أشعر أن الآخرين يفهمون الأمور أسرع مني	أشعر أن أقراني يفهمون الأمور أسرع مني
25	أنجز دروسي بمفردي	أنجز واجباتي بمفردي
26	يصعب علي اتخاذ قرارات بنفسي	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات بمفردي
27	أدعي المعرفة رغم عدم فهمي لما يقوله المحاضر	أتظاهر بالفهم رغم عدم فهمي لما يقوله المخاطب
28	لدي أصدقاء من السامعين	لدي أصدقاء عاديين لا يعانون من الإعاقة السمعية

ب- ثبات الإستبيان:

_ حساب ثبات إستبيان دافعية التعلم واستبيان تقدير الذات بطريقة ألفاكرونباخ:

تم حساب ثبات استبيان دافعية التعلم ودلت النتائج على أن معامل الثبات ألفاكرونباخ عند دافعية التعلم هو 0,80 وتقدير الذات بلغ معامل الثبات 0,90 مما يدل على أن إستبيان دافعية التعلم وتقدير الذات يتمتع بالثبات.

_ حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

لقد تم حساب ثبات استبيان دافعية التعلم في الدراسة الحالية بطريقة التجزئة النصفية، فدلت النتائج أن معامل الإرتباط سبيرمان- براون بين الدرجات الفردية والزوجية تقدر ب 0,70 وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة 0,01، وعند حساب ثبات استبيان تقدير الذات دلت النتائج أن معامل الارتباط سبيرمان- براون بين الدرجات الفردية والزوجية تقدر ب 0,90 وهي وهي نتيجة دالة عند مستوى الدلالة 0,01 وهذا ما يعني أن استيبان دافعية التعلم وتقدير الذات يتمتع بالثبات.

2- المنهج المتبع :

المنهج عبارة عن قواعد تم وضعها بغرض الوصول للحقيقة، وأيضا هي التي يتبعها الباحثون لدراسة مشكلتهم لاكتشاف تلك الحقيقة (غالي، 2018 :182).

- وبما أن موضوعنا يتناول "دافعية التعلم وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المعاقين سمعيا " ولهذا فالمنهج المناسب هو المنهج الوصفي للكشف عن علاقة دافعية التعلم بتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا.

3- حدود الدراسة :

أ – المجال البشري: تم إجراء الدراسة على عينة من(38) تلميذ المعاقين سمعيا.

ب – المجال المكاني: تم إجراء الدراسة بالمركز المتخصص لذوي الإعاقة السمعية لولاية البويرة ومركز ومدرسة المعاقين سمعيا وبصريا ببرج منايل- بومرداس وعيادة التفائل للتكفل النفسي والأرطفوني بسكيكدة.

ج –الحدود الزمنية :

تم إجراء الدراسة في أفريل من الموسم الجامعي (2023-2024) .

4-مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة من مجموعة المعاقين سمعيا بكل من عامر محمد بولاية البويرة ومدرسة للمعاقين سمعيا وبصريا بمركز حمدوش عمر وعمار ببرج منليل ولاية بومرداس وعيادة التفاؤل للتكفل النفسي والأرطفوني بولاية سكيكدة

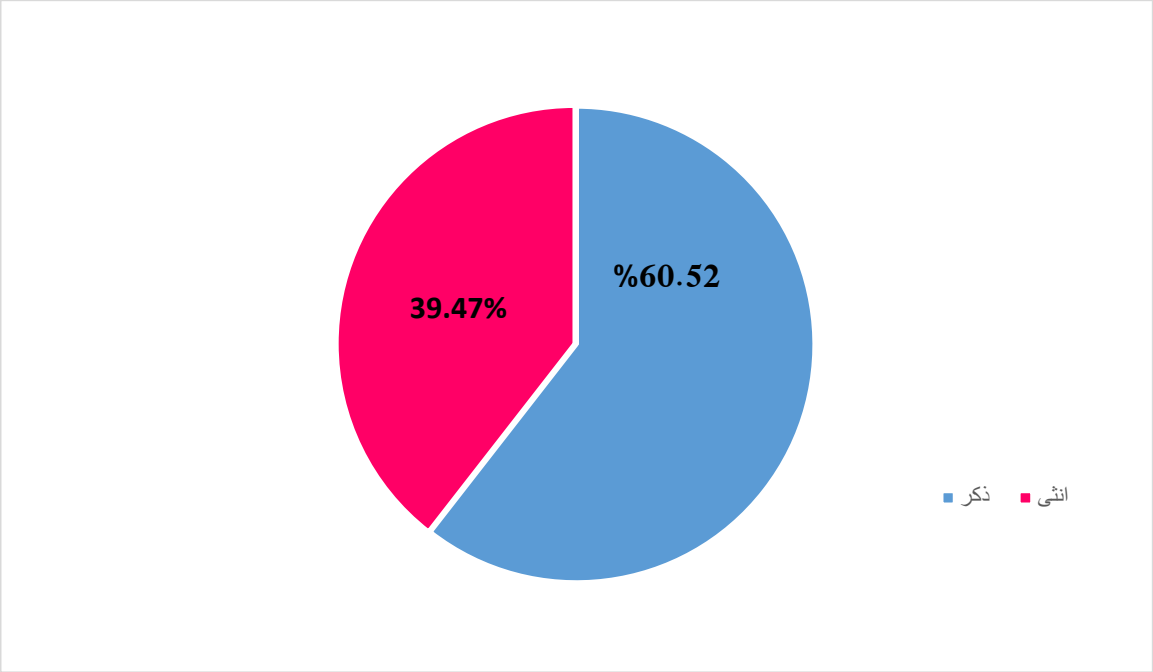
5-عينة الدراسة:

وهي من أهم العناصر البحث وتكون ممثلة لمجتمع الدراسة أفضل تمثيل بحيث يمكن تعميم النتائج على المجتمع الأصلي لأنها مجموعة جزئية من المجتمع. تم اختيار عينة من المجتمع الأصلي بـ (38) تلميذ وتلميذة من ذوي الإعاقة السمعية.

الجدول رقم05: يوضح خصائص العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	23	61%
انات	15	39%
المجموع	38	100%

ومن خلال الجدول (05) يتضح لنا أن عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس، أن نسبة الذكور قدرت بـ 61% ونسبة الإناث قدرت بـ 39%



شكل رقم01 : يوضح توزيع أفراد العينة للدراسة الأساسية حسب الجنس

- **6 أدوات الدراسة:**
- **6-1 دافعية التعلم**

اعتمدنا في إعداد استبيان دافعية التعلم على مجموعة من الدراسات وهي "خوشي رشيد" (2014/2013)، "محمد عودة أحمد عان" (2014) "لخضر شيبة" (2015/2014)، تواستة بشير" (2020/2019)، يتكون الاستبيان من (25) عبارة ونم الاعتماد على البدائل التالية: والتي لديها الأوزان التالية على التوالي (1،2)

- **6-2 تقدير الذات:**

اعتمدنا في إعداد استبيان تقدير الذات على مجموعة من الدراسات وهي:"مجذوب أحمد محمد، أحمد قمر"(2015)،" والباحث أحمد بن سالم بن سيق السليماني،(2017)"، يتكون الاستبيان من (28) عبارة وتم الاعتماد على البدائل التالية (نعم ،لا) والذي لديه البدائل التالية على التوالي (1،2)

7- الأساليب الاحصائية للدراسة:

تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية:

_ معامل الارتباط(r) .

- اختبار T,test بالنسبة للفرضية الثانية و الثالثة.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

الاستنتاج العام

خاتمة

قائمة المراجع

الملاحق

تمهيد:

يقدم هذا الفصل عرضا تفصيليا للنتائج الإحصائية التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق أدوات spss على البيانات المجمعة، يتم تحليل النتائج وتفسيرها من خلال ربطها بالدراسات السابقة مع التركيز على إعطاء معنى دقيق للنتائج، وتحديد العوامل التي أدت إليها، وتقييم مدى توافقها وتعارضها مع الدراسات السابقة.

1-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية على "وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا"، لكن ليست ذات دلالة احصائية.

الجدول رقم (6): يوضح معامل الارتباط بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ر" ارتباط بيرسون	Sig	القرار
الدافعية للتعلم	38	31,6053	2,87148	0,272	0,099	دالة
تقدير الذات	38	38,3684	2,40968			

يتضح من خلال الجدول (6) أنّ قيمة "ر"ارتباط بيرسون بلغت 0.272 بمستوى دلالة 0.099، وهي قيمة أقل من 0.05، أي أنّها دالة عند مستوى الدلالة 0.05، وهذا يعني وجود علاقة بين الدافعية التعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا.

وهذا إن دل على شيئ فإنما يدل على أن التلاميذ المعاقين سمعيا لديهم طموح لمواصلة الدراسة، وهذا قد يرجع ممكن للاهتمام والمرافقة الأسرية وكذا اهتمام المربيات بمراكز المعاقين مما أدى إلى زيادة تقديرهم لذاتهم ومحاولتهم لمسايرة المناهج الدراسية مثلهم مثل التلاميذ العاديين.

كما تتفق هذه الدراسة مع جاءت به نتائج دراسة حمري صارة (2012) والتي توصلت اليه نتائجها على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين تقدير الذات والدافعية للإنجاز للتلاميذ الثانوي وهذا نظرا للتوصل إلى قيمة معامل الإرتباط المقدر ب(0,350) أي قيمة دالة احصائيا ، ودراسة لخضر شيبة (2015) التي كشفت نتائجها عن وجود علاقة موجبة دالة احصائيا بين تقدير الذات والدافعية للتعلم،

– دراسة علي محمد الديب (1991) حيث توصل الباحث الى : وجود علاقة قوية بين ارتفاع تقدير الذات وضعف الدفعية التي تؤدي إلى الفشل, و علاقة قوية بين ارتفاع تقدير الذات , و ارتفاع الدافعية للنجاح الأكاديمي . وفي السياق بينت دراسة عبد الناصر غربي (2012)، تبين أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تقدير الذات والدافعية للانجاز، كما توصل إلى أن دافع الانجاز يكون مرتفعا عند تلاميذ فاقدي السمع وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية والذين لديهم تقدير ذات مرتفع.

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم لدى التلاميذ المعاقين سمعيا".

الجدول رقم (7): يبين الفرق بين الجنسين في دافعية التعلم

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	Sig	القرار الإحصائي
ذكور	**23**	32,7826	2,79539	3,600	,001	دالة
إناث	**15**	29,8000	1,93465	3,885	,000	

يظهر من خلال الجدول (7) أنّ المتوسط الحسابي للذكور بلغ 32,78 بانحراف معياري قيمته 2,795، بينما الإناث بلغ متوسطهن الحسابي29,8000 بانحراف معياري قدر ب 1,93465، كما أن قيمة T بلغت 3,600 بمستوى الدلالة المعنوية 0.00، وهذه القيمة أقل من مستوى الدلالة 0.05، ومعنى ذلك أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية التعلم تبعا لعامل الجنس لدى التلاميذ المعاقين سمعيا.

كما يرجع إلى أن الأنثى المعاقة سمعيا أصبحت تحظى بنفس الاهتمام والإمكانيات المادية والمعنوية التي كان في السابق يتحصل عليها فقط الذكر، كذلك نتيجة ليس فقط تغير النظرة الإجتماعية وإنما حتى الأسرية للطفل المعاق سمعيا.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة كلثوم (2010) التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث وهذا لصالح الذكور في متغير دافعية التعلم، وهذا ما أشارت إليه دراسة " عصماني رشيدة" (2008) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافعيتهم للتعلم، وكذا دراسة " مسعودي حمادي ونجاري جوادي" (2020) التي أظهرت أن هناك فروق إحصائية قي دافعية التعلم تبعا لعامل الجنس.

إلا أن نتائج الدراسة الحالية اختلفت مع دراسة "شيماء مقيرحي" (2018) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم تبعا لمتغير الجنس، ودراسة"صارة حمري" (2012) حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم للذكور والإناث، ودراسة" توهامي" (2018) توصلت إلى أنه لا توجد فروق في دافعية التعلم بين الذكور والإناث. وهذا إن دل على شيئ فإنما يدل أنه نتيجة التغيرات التي حدثت في المجتمع أصبح كلا الجنسين يتمتع بدافعية للتعلم لأجل تحسين أفكاره ومهاراته، وخبراته الأكاديمية والحياتية

دراسة ماجد حمدان مازن الصاف (2011): كما أظهرت تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة وعلى مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة جميعها وذات نتائج على وجود فروق ذات دالة إحصائيا بين متوسطات درجة الطلبة لبيئة التعلم باختلاف نوع المدرسة وأظهرت وجود علاقة إيجابية ذات دالة إحصائية بين مدركات الطلبة البيئة الآمنة ودافعتيهم للتعلم .

3-عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

الجدول رقم (8): يبين الفرق بين الجنسين في تقدير الذات

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	Sig	القرار الإحصائي
ذكور	**23**	38,6087	2,48155	0,757	0,454	**غير دالة**
إناث	**15**	38,0000	2,32993	0,767	0,449	

يظهر من خلال الجدول (8) أنّ المتوسط الحسابي للذكور بلغ 38,6087 بانحراف معياري قيمته 2,48155، بينما الإناث بلغ متوسطهن الحسابي38,0000 بانحراف معياري 2,32993، كما أن قيمة T بلغت 0.757 بمستوى الدلالة المعنوية 0.454، وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 عند الذكور، وبلغت 0.767 بمستوى الدلالة 0.449 وهذه القيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05، عند الإناث. ومعنى ذلك أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في تقدير الذات، وعليه فإنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تبعا لعامل الجنس لدى التلاميذ المعاقين سمعيا.

وقد يرجع ذلك إلى أساليب المعاملة الوالدية، والتي تركز على الأساليب الاجابية بين الجنسين، مثل التقبل، التشجيع، المرافقة مثل الأبناء العاديين.

ـ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة "حسني سمية"، حول تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لمستوى 4 متوسط(2018)، حيث أسفرت نتائجها على عامل الجنس بصفة عامة ليس له علاقة بمستوى تقدير الذات، وهذا انطلاقا من قيمة (ت) المقدرة ب (3.93)، وهذا يدل على عدم وجود فروق غير دالة إحصائيا بين الجنسين في تقدير الذات، وأن الذكور والإناث يشتركون مع الإناث في خصائصهم واهتماماتهم.

في حين تختلف الدراسة الحالية مع ما توصل إليه "بوقصارة منصور" (2008) والذي توصل إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الذكور عند مستوى الدلالة 0.01 عند قيمة (ت) (2064)، ودراسة " عبد الخالق موسى جبريل (1993)، التي أشارت إلى وجود فروق في تقدير الذات بين الذكور والإناث ضمن الطلاب المتفوقين. دراسة علي محمد الديب (1991) كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور و الإناث في تقدير الذات و لصالح الإناث ، كما بينت دراسة يونسي تونسيه،(2012) وجود فروق الذات دلالة احصائية في كل من بعد تقدير الذات العائلي و المدرسي وعدم وجود فروق في تقدير الذات الرفاق , وكذلك وجود فروق ذات دالة احصائية في درجات التحصيل الدراسي وهذا الصالح المراهقين المبصرين .

ومن بين العوامل التي قد تؤدي إلى عدم وجود فروق بين الجنسين نجد العوامل الأسرية والشخصية التي يعيشها كلا الجنسين.

استنتاج عام:

في دراستنا الحالية اعتمدت في الجانب النظري على متغيرات الدراسة المتمثلة في: دافعية التعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ المعاقين سمعيا، وهذه الدراسة تؤكد أن وجود علاقة ارتباطيه بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ المعاقين سمعيا .

وتوصلنا من خلال نتائجها في المعالجة الإحصائية باعتماد spss إلى وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم تبعا لعامل الجنس مما يفسر تساوي مستوى الدافع بين الذكور والإناث للتلاميذ المعاقين سمعيا في الحياة التعليمية وكذا إشباع حاجاتهم المعرفية.

كما توصلت أيضا الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في تقدير الذات لدى تلاميذ المعاقين سمعيا تبعا لعامل الجنس وهذا قد يفسر تساوي مستوى الطموح لدى كلا الجنسين.

خاتمة

خاتمة:

يعد موضوع دافعية التعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا من المواضيع التي لقيت اهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة، إذ تعتبر الدافعية للتعلم من المفاهيم القديمة والمعاصرة والتي تدفع بالتلميذ المعاق سمعيا للتعلم، ويشكل أيضا موضوع تقدير الذات مكونا أساسيا في تكوين شخصية التلميذ والفرد عامة.

ولتحقيق الأهداف التي انطلقت منها الدراسة قمنا بصياغة الفرضيات التالية والتي مفادها:

– توجد علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا.

– يوجد فروق ذات دلالة احصائية في دافعية التعلم تعزى لعامل الجنس.

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات تعزى لعامل الجنس.

باعتماد المنهج الوصفي، في حين تكونت عينة الدراسة من (38) تلميذ و تلميذة من ذوي الإعاقة السمعية في ثلاث مراكز: مركز حمدوش عمر وعمار مدرسة الأطفال المعاقين سمعيا وبصريا ببرج منايل– بومرداس، وعيادة التفاؤل للتكفل النفسي الأرطفوني بسكيكدة، ومدرسة المعاقين سمعيا عامر محمد بالبويرة، وتم استخدام استبيان دافعية التعلم، استبيان تقدير الذات من إعداد الطالبتين ومن أهم ما توصلنا اليه:

–توجد علاقة ارتباطية بين دافعية التعلم وتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا.

– توجد فروق في دافعية التعلم لدى التلاميذ المعاقين سمعيا تعزى لعامل الجنس.

– لاتوجد فروق في تقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا تعزى لعامل الجنس.

وفي ضوء النتائج التي انتهت بها دراستنا الحالية موضوع دافعية التعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ المعاقين سمعيا، حيث يعتبر دافعية التعلم من أهم العوامل المؤثرة على التلاميذ إما إيجابيا أو سلبيا، كما يتأثر هذا الأخير بعدة عوامل أخرى منها تقدير الذات، والتي تشكل محور اهتمام مختلف القائمين على العملية التربوية كالمعلمين والمربين وغيرهم، وباعتبارها تساهم في تكوين شخصية التلميذ المعاق خاصة وتمكنه من أن يكتسب الثقة بنفسه وبالتالي يصبح تقديره لذاته عال، فيواجه المواقف المختلفة التي تعيقه.

:

- من أهم الاقتراحات التي يمكن أن نستدل بها:

- اطلاع معلمي ذوي الإعاقة السمعية على أساليب الاستثارة لدافعية التعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية و توظيفها في العملية التعليمية، لأجل المعاقين سمعيا.

- أن يقوم المعلم باختيار أنشطة تتضمن تشجيعا كالتحدي مثلا: توفير جو مريح يساعدهم على رفع مستوى أدائهم و دافعيهم .

- العمل على تنمية تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا من خلال إعداد برامج خاصة بهم.

- القيام بدراسات أخرى متنوعة و متشابهة لمفهومي دافعية التعلم و تقدير الذات لدى المعاقين سمعيا .

قائمة المراجع:

أ – قائمة المراجع باللغة العربية:

1- أبو منصور حنان خضر. (2011)." **الحساسية الإنفعالية وعلاقتها بالمهارات الإجتماعية لدى المعاقين سمعيا في غزة.**" رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية غزة.

2- أحمدعبد الخالق.(2008).أسس علم النفس. دار المعرفة الجامعية .ب–ط. الإسكندرية.

3- أشرف عبد الرحمان الصانع.(2008)." **علاقة موقع الضبط وأنماط التعلم بدافعية التعلم الصفي** .رسالة ماجستير. جامعة العربية للدراسات العليا. عمان.

4- أشروق كبير سليمة.(2016)." **فعالية برنامج إرشادي للرفع من دافعية التعلم لدى الطالبات الجامعيات.** أطروحة دكتوراه .الجزائر.

5- أمال بن يوسف.(2008)." **العلاقة بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم وأثرهاعلى التحصيل الدراسي.** مذكرة ماجستير غير منشورة.الجزائر.

6- أمزيان زبيدة.(2007)." **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلات وحاجاته الإرشادية.**"باتنة رسالة ماجستير. غير منشورة.

7- آيت قاسي صونيا.(2019)."**المعاملة الوالدية وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ 4متوسط**". البويرة. رسالة ماستر غير منشورة.

8- باكيني حكيمة، رمضاني سارة.(2017) ." **تقدير الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المراهق الموهوب**.رسالة ماستر غير منشورة. الوادي.

9- بطرس حافظ بطرس. (2008)" **التكيف والصحة النفسية للطفل**".. عمان (ب– ط). دار الميسرة للنشر والتوزيع.

10- بلكيلاني ابراهيم بن محمد.(2008)." **تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل.**"رسالة ماجستير– غ– م جامعة الدانمارك.

11- بني يونس.محمد محمود.(2007)." **سيكولوجية الدافعية والإنفعالات.**"ط1. دار المسيرة.عمان.

12- بوستة بشير.(2019)." **المناخ المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** رسالة دكتوراه. ورقلة. الجزائر.

13- تونسي تونسية.(2012). "**تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين و المكفوفين**." دراسة ميدانية.رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة مولود معمري.الجزائر.

14- تيسير كوافحة عبد العزيز.(2003). " **مقدمة في التربية الخاصة** .ط 1. دار الميسر للنشر والتوزيع. عمان.

15- ثائر أحمدغباري.(2008)." **الدافعية النظرية والتطبيق**".ط1. دارالمسيرة للنشر والتوزيع ط1.دارالفكر العربي. القاهرة.

16- جبريل عبد الخالق موسى.(1993)." **تقدير الذات لدى الطلبة المتفوقين وغبر المتفوقين دراسيا**." مجلة دراسات. السلسلة أ. العلوم الإنسانية. تصدر عن عمادة البحث العلمي.الجامعة الأردنية.عمان.

17- جديدي عفيفة.(2014)." **الدافعية أهميتها ودورها في عملية التعلم**".مجلة معارف العدد 17.جامعة البويرة الجزائر.

18- جعفر صباح.(2010)." **تقدير الذات وعلاقته بدافعية لإنجاز لدى متربصين المعهد الوطني المتخصص للتكوين المهني** ".بسكرة. رسالة ماجستير في علم النفس الإجتماعي. جامعة محمد خيضر. بسكرة.

19- جمال محمد خطيب، منى صبحي الحديدي. (2009)." **مدخل التربية الخاصة**، ط 1. دار الفكر. عمان.

20- حدوشي كمال.(2007)." **مساهمة في دراسة أثر نظام العمل بالعقود على دافعية العمال في المؤسسات الصناعية**.رسالة ماجستير. قسنطينة.الجزائر.

21- حسني الخطيب. (2019)." **الإعاقة السمعية بين التصنيفات و الأسباب، وأهم الخصائص المميزة**. مقال." بيروت.

22- حسين عبد الفتاح فجري، وحيد كامل مصطفى.(2019). " **واقع الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب ذوي الإعاقة السمعية بالكويت من نظر أعضاء هيئة التدريس**." مجلة كلية التربية للتوعية للدراسات التربوية النوعية. العدد 9.

23- حسين مصطفى عبد الفتاح.(1986)."**الطفل الأصم تعليمه وطرق التخاطب معه**".الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم. .القاهرة.

24- حمدي أبو الفتوح عطيفة.(1987)." **تعليم العلوم للمعوقين في مصر، واقعه مشكلاته مقترحات لزيادة فاعليته**".مجلة العدد 8. الجزء 4. المنصورة. كلية التربية بجامعة المنصورة.

25- حمدي علي الفرماوي.(2004)." **دافعية الإنسان بين النظريات المبتكرة والإتجاهات المعاصرة** .ط1 .دار الفكر العربي. القاهرة.

26- حمري سارة.(2012)."**علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الثانوية**."رسالة ماجستير في علم النفس العيادي.

27- حمزاوي زهية (2017) ." **صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات لدى المراهق**"،. وهران رسالة دكتوراه غير منشورة.

28- حنان عبد الحميد العنابي.(2014)." **علم النفس التربوي**.ط5. دار صفاء للنشر والتوزيع.عمان.

29- خلفة نجلاء، حجوجي نعيمة.(2019)." **دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي**." قالمة. رسالة ماستر غير منشورة.

30- الداهري.صالح حسن.(1999).**علم النفس العام**. دار الكندي للنشر.

31- دسوقي كمال، عودة محمد الريماوي.(1979)." **النمو التربوي للطفل والمراهق**." ط1.بيروت. النهضة العربية.

32- ديانا فهمي حماد.(2023)." **أثر التطبيقات التعلم الالكترونية على تنمية دافعية التعلم لدى طلاب قسم الطفولة المبكرة**".مجلة كلية التربية. العدد 132.ب-ط.جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

33- الديب علي محمد.(1991)." **العلاقة بين تقدير الذات ومركز التحكم والإنجاز الأكاديمي في ضوء حجم الأسرة وترتيب الطفل في الميلاد**." مجلة الدراسات النفسية.العدد الأول.

34- رانجيت سينج، روبرت دبليو.(2005)". **تعزيز تقدير الذات**.لرياض. ط1. مكتبة جرير للنشر والتوزيع.

35- رانجيت سينجم مالهي.روبرت دبليو رونز.(2005).ط1. "**تعزيز تقدير الذات**، إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح. مكتبة الجرير.

36- سرحان سهير زكي محمود.(2015) ." **الدافعية للتعلم والذكاء الإنفعالي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية بغزة.**" رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.

37- سعاد ابراهيمي.(2002.) " **إدماج الطفل المعوق سمعيا بالمدرسة العادية وعلاقته بالتكيف المدرسي.**" رسالة ماجستير. كلية العلوم الإجتماعية. الجزائر.

38- سعيد حسني. 2002." **مدخل إلى التربية الخاصة لأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة.**" ط1. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع. عمان.

39- سعيد كمال، عبد الحميد الغزالي.(2011). " **تربية وتعليم المعوقين سمعيا**"، ط 1. دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

40- شايع عبد الله مجلي (2013). " **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني**". معدة مجلة.جامعة دمشق. المجلد 29.العدد الأول.

41- شعباني مليكة.(2019)."**دروس في وحدة الدافعية والمشروع المدرسي**".الجزائر.

42- صالح عبد المقصود السواح، رشا عبد العزيز. ب-س، " **تعديل السلوك لأطفال المعاقين سمعيا.**"

43- صدقية عوض الطراونة.(2020)." **مستوى الدافعية نحو التعلم وعلاقته بصعوبات القراءة والكتابة.لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين.**"مجلة واد نيل للدراسات الإنسانية والإجتماعية والتربوية.

44- عادل عبد الله.(2010). " **مقدمة في التربية الخاصة** "، ط 1. دار الرشاد للطبع والنشر. القاهرة.

45- عايدة محمد العطا. " **تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الإجتماعي الإقتصادي والتحصيل الدراسي**".(2014).السودان.رسالة ماجستير غير منشورة.

46- عبد العزيز حنان.(2011)." **نمط التفكير وعلاقته بتقدير الذات.**"رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية. جامعة أبي بكر بلقايد.تلمسان.

47- عبد الفتاح عبد المجيد. (2011)." **التربية الخاصة وبرامجها العلاجية.** ط1. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

48- عبد اللطيف،محمد خليفة.(2000)." **الدافعية للإنجاز.**" دار غريب للطباعة والنشر.القاهرة.

49- عبد المطلب أمين القريطي. 2005." **سيكولوجية ذوي الإحتياجات الخاصة وتربيتهم**." ط 1. دار الفكر العربي.القاهرة.

50- عبدالسلام زهران. .(2005)."**علم النفس الطفولة والمراهقة "القاهرة**. ط 6.عالم الكتب.

51- عزوني سليمان.(2010). "**أطفال الصم بين ممارسته للنشاطات البدنية والرياضية وتقديرهم لذواتهم**. رسالة ماجستير في جامعة الجزائر 03 البليدة.

52- عطا أحمد علي شفقة. .(2008)." **تقدير الذات وعلاقته بالمشاركة السياسية غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة.

53- عطوة. محمد أمين.(2009)."**تدريس الدراسات الإجتماعية**. النظرية والتطبيق". رؤية معاصرة.ط1. مصر.

54- غربي عبد الناصر.(2012)." **حول تقدير الذات بالدافعية للانجاز لدى التلاميذ ذوي النقص السمعي وفقدانه المدمجين في الأقسام العادية على عينة متكونة من 33 حالة**."

55- فايد حسين.(2004)." **دراسات في سلوك والشخصية** ".مصر. مؤسسة طبية للنشر والتوزيع.

56- فتحي ميدع.(2011)."**اتجاهات المعلمين نحو المقاربة بالكفاءات وعلاقتها بالدافعية نحو عملية التدريس**." رسالة ماجستير. الجلفة.الجزائر.

57- الفرحاتي.(2012)، السيد محمود ط1." **تقدير الذات الأمن النفسي، الثقة بالنفس، المهارات الإجتماعية الإسكندرية** ".دار الجامعة الجديدة.

58- فؤاد عبد الجوالده.(2012). " **الإعاقة السمعية**،" ط 1. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

59- فوزي بهلول. (1981) "**مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية**..بيروت (ب-ط).دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

60- قحطان أحمد الطاهر.(2010). " مفه**وم الذات بين النظرية والتطبيق**. ط-2.دار وائل للنشر والتوزيع.

61- قذيفة يحي. ".(2014)."**تقدير الذات البدنية وعلاقتها بالتوجه والرياضية**.المسيلة.رسالة ماجستير غير منشورة

62- القني عبد الباسط.(2020)." **دافعية التعلم ودافعية الإنجاز مفهوم وأساسيات**."مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية.المجلد (02)،2020.الجزائر.

63- قواعيرأحمد.(2017)." **أثر تقدير الذات مفاهيم المواطنة لدى المعاقين سمعيا بكلية الخليج في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات.**" جامعة نزوى. سلطنة عمان.

64- كمال سالم، فاروق صادق.(1988)." **الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين.**" القاهرة. مكتبة الصفحات الذهبية.

65- لوصيف إيمان.(2018)." **مستوى تقدير الذات لدى فئة تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة.**" رسالة ماستر في علوم التربية جامعة محمد خيضر. بسكرة.

66- ماجدة السيد عبيد. 2000. " **تعليم أطفال ذوي الإحتياجات الخاصة،**" ط1. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان.

67- مادي صونية.(2011)." **تقدير الذات لدى المرأة المستأصلة الرحم.** رسالة ماستر غير منشورة. جامعة البويرة.

68- مبارك، خلق أحمد وعبد الإله، يوسف عبد الصبور، (2019)،"**السلوك الفوضوي وتقدير الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الأطفال الصمم،** مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية،العدد1.

69- ماهراسماعيل صبري محمد،ناهد نوبي محمد.(2009)." **تعليم المفاهيم العلمية الخاصة بموضوع الصوت للمعاقين سمعيا.**" المجلد الثالث العدد 4.

70- محمد أحمد شاهين.(2007)." **درجة تقدير الذات لدى عينة من طلبة الجامعة في فلسطين وعلاقتها بالتفكير اللاعقلاني وفاعلية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي في تحسينها.فلسطين.**

71- محمد الأزهر بالقاسمي.(2020)." **محاضرات الدافعية والمشروع المدرسي.**" كلية العلوم الإجتماعية. برج بوعريريج .الجزائر.

72- محمد جهاد جمل.(2015).ط1. "**مهارات الحياة الإجتماعية**". الإمارات العربية المتحدة. دار الكتاب الجامعي الجمهورية اللبنانية.

73- محمد سميح إسماعيل عاشور.(2006). "**الضغوط المهنية وعلاقتها باستثارة دافعية التلاميذ ذوي الإحتياجات الخاصة للتعلم لدى معلمي المدارس تربية الخاصة**". رسالة ماجستير.عمان.

74- محمد غازي، شادي أبو سعد، إيمان منصور.(2023)." **أثر التفاعل بين متغيري النوع والبيئة في دافعية التعلم لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية .**" مجلة جامعة مطروحة للعلوم التربوية والنفسية.المجلد3.العدد3. الجزء3.

75- محمد فتحي عبد الحي. (2001) ." **الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل.**" ط1. دارالكتاب الجامعي. الإمارات العربية المتحدة.

76- مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان معايطة.(2006)." **سيكولوجية أطفال ذوي الإحتياجات الخاصة،** ط1. دار المسيرة للنشر. الأردن.

77- مقيرحي شيماء.(2018)." **علاقة دافعية التعلم ومستوى الطموح بتقدير الذات.**" رسالة ماستر غير منشورة. الوادي.

78- النملة عبدالرحمان بن سليمان.(2013)." **تقدير الذات وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية الدارسين بإستخدام الانترنت.**" دراسات العلوم التربوية.4،4.

ب – قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

79- Brophy .j1988. on motivating student in D. Berlines ans. Rosenstion eds talk to teachers. Randon hous. NeW-york.

الملاحق

الملحق رقم (01) في صورته الأولية

ملحق رقم 01
مقياس تقديم الذات في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند اولحاج - البويرة

كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية
تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف

قسم: العلوم الاجتماعية
المستوى: سنة ثانية ماستر

إستمارة تحكيم

موضوع الدراسة: دافعية التعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى المعاقين سمعيا

يطيب لنا أن نتقدم لكم بجزيل الشكر والعرفان على جهودكم التي تبذلونها ونفيدكم علما بأننا بصدد القيام بدراسة ميدانية في إطار بحث لنيل شهادة الماستر في التربية الخاصة وتعليم المكيف تحت عنوان دافعية التعلم وعلاقتهما بتقديم الذات لدى المعاقين سمعيا، ونظرا لخبرتكم العلمية والعملية نود وضع هذا المقياس بين أيديكم لتحكيمه بغرض التأكد من مدى إمكانية البنود على قياس موضوع الدراسة، وكذا نرجوكم تعديل ما ترونه أنتم مناسب.

تقبلوا منا ذلك التقدير والاحترام.

من إعداد الطالبتين:
بوشيبة أمال
باهي سارة

تحت إشراف:
ريال فايزة

الأستاذ المحكم:
اللقب والإسم:

استبيان دافعية التعلم في صورته الأولية:

الرقم	العبارة	تعدل	لا تعدل
01	أشعر بالفرح عندما أتواجد في المدرسة.		
02	يهتم والدي كثيرا بعلاماتي في المدرسة.		
03	أواجه صعوبة في الانتباه للدرس أثناء شرح المعلم.		
04	أشعر بالقلق على نتائج الاختبارات.		
05	يوبخوني والدي عندما أهمل اختبارات.		
06	يمكنني العمل أكثر لتحقيق علامات أفضل.		
07	لدي المقدرة على مواصلة دراستي.		
08	سأحقق أمنياتي بالتعلم.		
09	أستطيع التفوق على زملائي.		
10	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.		
11	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة.		
12	تعاوني مع زملائي في حل الواجبات الدراسية يعود علي بالمنفعة.		
13	يهتم والدي بمعرفة مشاعر اتجاه المدرسة.		
14	وفضل إعطاء أسئلة صعبة تتيحه للتعبير.		
15	يسعدني أن تعطى لنا المكافئات بمقدار الجهد.		
16	أشعر باللامبالاة أحيانا في أداء الواجبات المدرسية.		
17	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.		
18	أفضل التحدي في دراستي، أتعلم أشياء جديدة.		
19	أشعر أن بعض الزملاء سبب لبعض مشاكلي		
20	أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.		
21	لا يهتم والدي بالأفكار التي تعلمتها في المدرسة.		
22	أشعر بالرضا عندما أطور معلوماتي ومهاراتي الدراسية.		
23	أفضل القيام بالعمل الدراسي جماعيا مع الزملاء، على أن أقوم به مفردا.		
24	معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة.		
25	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.		

الملحق رقم (02) في صورته الأولية

ملحق رقم 01
مقياس تقديم الذات في صورته الأولية

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند اولحاج - البويرة

كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية
قسم: العلوم الاجتماعية
تخصص: تربية خاصة وتعليم مكيف
المستوى: سنة ثانية ماستر

إستمارة تحكيم

موضوع الدراسة: دافعية التعلم وعلاقتهما بتقديم الذات لدى المعاقين سمعيا.

يطيب لنا أن نتقدم لكم بجزيل الشكر والعرفان على جهودكم التي تبذلونها ونفيدكم علما بأننا بصدد القيام بدراسة ميدانية في إطار بحث لنيل شهادة الماستر في التربية الخاصة وتعليم المكيف تحت عنوان دافعية التعلم وعلاقتهما بتقديم الذات لدى المعاقين سمعيا، ونظرا لخبرتكم العلمية والعملية نود وضع هذا المقياس بين أيديكم لتحكيمه بغرض التأكد من مدى إمكانية البنود على قياس موضوع الدراسة، وكذا نرجوكم تعديل ما ترونه أنتم مناسب.

تقبلوا منا ذلك التقدير والاحترام.

من إعداد الطالبتين:
بوشيبة أمال
باهي سارة

تحت إشراف:
ريال فايزة

الأستاذ المحكم:
اللقب والإسم:

استبيان تقدير الذات في صورته الأولية:

الرقم	العبارة	تقيس	لا تقيس	إعادة الصياغة
01	والدي فخور بي			
02	أجد إهمال من الأسرة في المنزل			
03	لدى الوالدين إحساس بأنه يمكن الاعتماد عليه			
04	والدي يتخليان عني			
05	يحاول والدي فهما وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها			
06	يتوقع والدي مني الكثير			
07	أنا شخص مهم في أسرتي			
08	أحس بأنني شخص غير مرغوب فيه في المنزل			
09	والدي يعتقدان بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل			
10	أتمنى لو أنني ولدت في أسرة أخرى			
11	أساتذتي يتوقعون مني الكثير			
12	أنا جيد في فعل الأشياء مثلي مثل الآخرين			
13	أنا فخور بدرجاتي			
14	لست محبوبا مثل الآخرين الذين هم في نفس عمري.			
15	الأشخاص من نفس عمري غالبا ما يضايقونني			
16	عادة ما أتجنب زملائي، لأنني لست مثلهم			
17	أشعر بالإحراج عندما أرتدي سماعة الأذن أو القوقعة			
18	انزعج بسرعة، عندما يصفني شخص ما بالمعاق سمعيا			
19	إعاقتي السمعية لا تمنعني من تحقيق ما أطمح به			
20	أواجه صعوبة في تحقيق النجاح			
21	أتجنب التواصل مع السامعين خوفا من الضحك علي			
22	أسرتي لا تتقبل إعاقتي السمعية			
23	أدرك أن لدي صفات جيدة			
24	أشعر أن الآخرين يفهمون الأمور أسرع مني			
25	أسعى لأن أكون متفوقا في دراستي			

26	أنجز دروسي بمفردي			
27	أخجل من استخدام لغة الإشارة أمام الآخرين			
28	بإمكاني أن أكون شخصا ناجحا ومؤثرا في المجتمع.			
29	أعتقد أن الناس يضحكون علي عندما يعلمون أنني أصم			
30	يصعب علي اتخاذ قرارات بنفسي			
31	أدعي المعرفة رغم عدم فهمي لما يقوله المحاضر			
32	لدي أصدقاء من السامعين			

الملحق رقم (03) في صورته النهائية

وزارة التعلبم العالي و البحث العلمي

جامعة أكلي محند أولحاج –البويرة

قسم علم النفس و علوم التربية

تخصص: تربية خاصة و تعليم مكيف

البيانات الشخصية :

الجنس: ذكر: أنثى:

العمر:

المستوى الأكاديمي :

عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة

تهدف الجمل التالية إلى التعرف على إحساسك العام و أنت بصحبة زملائك في نفس السن و أيضا عندما تكون في المنزل و في المدرسة من فضلك ضع علامة (✓) أمام الجملة التي ترى أنها تعبر تمام كما تحس به ، و سوف تبقى إجابتك في سرية تامة .

الملحق رقم (03) استبيان دافعية التعلم في صورته النهائية

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	أشعر بالفرح عندما أتواجد في المركز		
02	يهتم والداي كثيرا بعلاماتي في المركز		
03	أواجه صعوبة في الانتباه للدرس أثناء شرح المعلم		
04	أشعر بالقلق على نتائج الاختبارات		
05	يوبخني والداي عندما لا أحضر للإختبارات		
06	يمكنني بذل مجهود أكبر لتحسين أدائي		
07	لدي المقدرة على مواصلة دراستي		
08	فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة		
09	أواجه المواقف الدراسية بمسؤولية تامة		
10	يهتم والداي بمعرفة مشاعري اتجاه المدرسة		
11	أفضل إعطاء أسئلة صعبة لأنها تستشيرني أكثر		
12	يسعدني أن تعطى لنا المكافاءات بمقدار الجهد		
13	أشعر باللامبالاة أحيانا في أداء الواجبات المدرسية		
14	يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المركز		
15	أفضل التحدي في دراستي لأتعلم أشياء جديدة		
16	أشعر أن بعض الزملاء سبب لبعض مشاكلي في المركز البيداغوجي		
17	أشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية		
18	لا يهتم والداي بالأفكار التي تعلمتها في المركز		
19	أشعر بالرضا عندما أطور معلوماتي و مهاراتي الدراسية		
20	أفضل القيام بالعمل الدراسي جماعيا مع الزملاء على أن أقوم به مفردا		
21	هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني		
22	جلوسي بالطاولة الأولى يساعدني على التركيز		
23	يشجعني الأستاذ على المثابرة و الاجتهاد		
24	أعتمد على مصادر متنوعة في فهم الدروس و حل التمارين		
25	جماعة الرفاق تؤثر على مجهوداتي		

الملحق رقم (04) في صورته النهائية

وزارة التعلبم العالي و البحث العلمي

جامعة أكلي محند أولحاج –البويرة

قسم علم النفس و علوم التربية

تخصص: تربية خاصة و تعليم مكيف

البيانات الشخصية :

الجنس: ذكر: أنثى:

العمر:

المستوى الأكاديمي :

عزيزي التلميذ ، عزيزتي التلميذة

تهدف الجمل التالية إلى التعرف على إحساسك العام و أنت بصحبة زملائك في نفس السن و أيضا عندما تكون في المنزل و في المدرسة من فضلك ضع علامة (✓) أمام الجملة التي ترى أنها تعبر تمام كما تحس به ، و سوف تبقى إجابتك في سرية تامة .

الملحق رقم (04) استبيان تقدير الذات في صورته النهائية

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	والداي فخوران بي		
02	لدى الوالدين إحساس بأنه يمكن الاعتماد علي		
03	لا يهتم والداي بي		
04	يحاول والدي فهم وجهة نظري في الأعمال التي أقوم بها		
05	يتوقع والداي مني الكثير		
06	أنا شخص مهم في أسرتي		
07	أشعر بأنني شخص غير مرغوب فيه داخل أسرتي		
08	والداي يتوقعان بأنني سأكون شخصا ناجحا في المستقبل		
09	لا أجد الدعم الكافي في أسرتي		
10	يتوقع أساتذتي مني الكثير		
11	أستطيع القيام بالأعمال بشكل جيد مثل أقراني		
12	أنا فخور بالعلامات التي أتحصل عليها		
13	لست محبوبا مثل أقراني		
14	أتعرض للمضايقات من طرف أقراني		
15	عادة ما أتجنب أقراني لأنني لست منهم		
16	أشعر بالإحراج عندما أرتدي سماعة الأذن أو القوقعة		
17	أنزعج بسرعة عندما يصفوني بالمعاق سمعيا		
18	إعاقتي السمعية لا تمنعني من تحقيق ما أطمح به		
19	أواجه صعوبة في تحقيق النجاح		
20	أتجنب التواصل مع الأطفال العاديين خوفا من السخرية علي		
21	أسرتي لا تتقبل إعاقتي السمعية		
22	أدرك أن لدي كفاءة جيدة		
23	أشعر أن أقراني يفهمون الأمور أسرع مني		
24	ألقى الاهتمام من أساتذتي		
25	أنجز واجباتي بمفردي		
26	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات بمفردي		

27	أتظاهر بالفهم رغم عدم فهمي لما يقوله المخاطب		
28	لدي أصدقاء عاديين لا يعانون من الإعاقة السمعية		

ملحق رقم (05) : قائمة المحكمين

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	لقب واسم الأستاذ	الرتبة العلمية	المؤسسة الجامعية
01	د. سي محمد سعدية	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
02	د. بن حامد لخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
03	د. جديدي عفيفة	أستاذ التعليم العالي	جامعة البويرة
04	د. ساعد وردية	أستاذ محاضر "أ"	جامعة البويرة
05	د. لوزاعي رزيقة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة البويرة

ملحق رقم (06) : البيانات الإحصائية

ألفا كرونباخ (محور الدافعية)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	15	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,797	25

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
د1	29,13	13,838	,631	,773
د2	29,13	15,410	,114	,801
د3	29,00	15,000	,189	,799
د4	29,07	15,495	,069	,805
د5	28,80	13,600	,548	,776
د6	29,27	15,210	,336	,791

د7	29,20	14,457	,513	,782
د8	29,27	15,210	,336	,791
د9	29,20	15,314	,187	,796
د10	29,20	15,029	,293	,792
د11	28,73	12,781	,804	,758
د12	29,33	15,952	,000	,798
د13	29,20	15,029	,293	,792
د14	29,27	15,210	,336	,791
د15	28,93	13,638	,549	,776
د16	29,27	16,067	-,087	,804
د17	29,00	14,857	,228	,797
د18	29,00	14,714	,267	,794
د19	29,27	15,210	,336	,791
د20	28,87	13,695	,521	,778
د21	29,33	15,952	,000	,798
د22	29,27	15,352	,264	,793
د23	29,27	15,210	,336	,791
د24	29,00	14,286	,387	,787
د25	29,00	14,143	,428	,784

ألفا كرونباخ (محور تقدير الذات)

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclue[a]	0	,0

	Total	15	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,900	28

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
ت1	35,40	39,114	,000	,902
ت2	35,27	37,067	,449	,898
ت3	34,73	34,924	,685	,892
ت4	35,27	38,352	,146	,902
ت5	35,33	37,810	,390	,899
ت6	35,27	37,495	,347	,899
ت7	34,87	35,267	,584	,895
ت8	35,27	37,924	,246	,901
ت9	34,93	35,495	,545	,896
ت10	35,27	37,638	,313	,900
ت11	35,07	37,495	,231	,902
ت12	35,20	38,314	,123	,903
ت13	34,87	34,267	,758	,890

ت14	34,87	34,552	,708	,892
ت15	35,00	35,000	,643	,893
ت16	34,93	34,495	,718	,891
ت17	35,07	35,495	,581	,895
ت18	35,13	36,552	,425	,898
ت19	34,93	34,495	,718	,891
ت20	34,93	35,638	,521	,896
ت21	34,80	33,886	,842	,888
ت22	35,27	37,495	,347	,899
ت23	35,40	39,114	,000	,902
ت24	35,40	39,114	,000	,902
ت25	34,93	35,352	,569	,895
ت26	35,00	35,286	,593	,894
ت27	35,20	37,171	,351	,899
ت28	35,20	37,314	,322	,900

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	15	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,805	24

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
د1	27,87	13,410	,631	,783
د2	27,87	15,267	,018	,815
د3	27,73	14,495	,205	,807
د5	27,53	13,267	,522	,787
د6	28,00	14,714	,361	,798

د7	27,93	13,924	,551	,789
د8	28,00	14,714	,361	,798
د9	27,93	14,924	,165	,806
د10	27,93	14,781	,218	,804
د11	27,47	12,267	,837	,765
د12	28,07	15,495	,000	,806
د13	27,93	14,495	,327	,799
د14	28,00	14,714	,361	,798
د15	27,67	13,095	,584	,783
د16	28,00	15,714	-,140	,814
د17	27,73	14,352	,245	,805
د18	27,73	14,210	,285	,802
د19	28,00	14,714	,361	,798
د20	27,60	13,257	,524	,787
د21	28,07	15,495	,000	,806
د22	28,00	15,000	,214	,803
د23	28,00	14,714	,361	,798
د24	27,73	13,781	,407	,795
د25	27,73	13,638	,449	,792

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	15	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,903	27

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
ت1	34,20	38,314	,000	,905
ت2	34,07	36,210	,468	,900
ت3	33,53	34,267	,667	,896
ت4	34,07	37,495	,161	,905
ت5	34,13	36,981	,403	,902
ت6	34,07	36,638	,364	,902
ت7	33,67	34,524	,581	,898
ت8	34,07	37,210	,229	,904
ت9	33,73	34,924	,512	,900
ت10	34,07	36,924	,296	,903
ت11	33,87	36,695	,234	,906
ت13	33,67	33,524	,757	,894
ت14	33,67	33,810	,706	,895
ت15	33,80	34,029	,681	,896

ت16	33,73	33,638	,736	,894
ت17	33,87	34,552	,614	,897
ت18	33,93	35,781	,424	,901
ت19	33,73	33,638	,736	,894
ت20	33,73	34,924	,512	,900
ت21	33,60	33,114	,847	,892
ت22	34,07	36,638	,364	,902
ت23	34,20	38,314	,000	,905
ت24	34,20	38,314	,000	,905
ت25	33,73	34,781	,536	,899
ت26	33,80	34,600	,580	,898
ت27	34,00	36,429	,343	,903
ت28	34,00	36,571	,314	,903

التجزئة النصفية:

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	15	100,0

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

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,775
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,529
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		25
Corrélation entre les sous-échelles			,542
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,703
	Longueur inégale		,703
Coefficient de Guttman			,658

a. Les éléments sont : د1, د3, د5, د7, د9, د11, د13, د15, د17, د19, د21, د23, د25.

b. Les éléments sont : د25, د2, د4, د6, د8, د10, د12, د14, د16, د18, د20, د22, د24.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	15	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	15	100,0

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

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
د1	29,13	13,838	,631	,773
د3	29,00	15,000	,189	,799
د5	28,80	13,600	,548	,776
د7	29,20	14,457	,513	,782
د9	29,20	15,314	,187	,796
د11	28,73	12,781	,804	,758
د13	29,20	15,029	,293	,792
د15	28,93	13,638	,549	,776
د17	29,00	14,857	,228	,797
د19	29,27	15,210	,336	,791
د21	29,33	15,952	,000	,798
د23	29,27	15,210	,336	,791
د25	29,00	14,143	,428	,784
د2	29,13	15,410	,114	,801
د4	29,07	15,495	,069	,805
د6	29,27	15,210	,336	,791
د8	29,27	15,210	,336	,791
د10	29,20	15,029	,293	,792
د12	29,33	15,952	,000	,798
د14	29,27	15,210	,336	,791
د16	29,27	16,067	-,087	,804
د18	29,00	14,714	,267	,794
د20	28,87	13,695	,521	,778

ت22	29,27	15,352	,264	,793
ت24	29,00	14,286	,387	,787

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,856
		Nombre d'éléments	12[a]
	Partie 2	Valeur	,759
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		24
Corrélation entre les sous-échelles			,825
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,904
	Longueur inégale		,904
Coefficient de Guttman			,896

a. Les éléments sont : ت1, ت3, ت5, ت7, ت9, ت11, ت13, ت15, ت17, ت19, ت21, ت23.

b. Les éléments sont : ت25, ت27, ت10, ت12, ت14, ت16, ت18, ت20, ت22, ت24, ت26, ت28.

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
ت1	30,87	33,552	,000	,900
ت3	30,20	29,457	,728	,889
ت5	30,80	32,457	,350	,898

ت7	30,33	29,952	,590	,892
ت9	30,40	29,971	,586	,892
ت11	30,53	32,124	,215	,902
ت13	30,33	28,952	,780	,887
ت15	30,47	29,695	,651	,891
ت17	30,53	30,124	,596	,892
ت19	30,40	29,400	,694	,889
ت21	30,27	28,781	,830	,886
ت23	30,87	33,552	,000	,900
ت25	30,40	30,114	,560	,893
ت27	30,67	31,810	,336	,898
ت10	30,73	32,210	,305	,898
ت12	30,67	32,667	,151	,902
ت14	30,33	29,095	,752	,888
ت16	30,40	29,257	,721	,889
ت18	30,60	31,257	,408	,897
ت20	30,40	30,114	,560	,893
ت22	30,73	32,352	,269	,899
ت24	30,87	33,552	,000	,900
ت26	30,47	30,267	,543	,893
ت28	30,67	32,095	,274	,899

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	23	60,5	60,5	60,5

	أنثى	15	39,5	39,5	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

العمر

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنوات 8 إلى سنوات 4 من	1	2,6	2,6	2,6
	سنة 13 إلى سنوات 9 من	15	39,5	39,5	42,1
	سنة 13 من أكثر	22	57,9	57,9	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

الأكاديمي_المستوى

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ابتدائي	19	50,0	50,0	50,0
	متوسط	18	47,4	47,4	97,4
	يدرس لم	1	2,6	2,6	100,0
	Total	38	100,0	100,0	

اختبار اعتدالية التوزيع

Tests de normalité

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الجنس	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
الذات_تقدير	ذكر	,162	23	,120	,909	23	,039
	أنثى	,168	15	,200*	,909	15	,132

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Tests de normalité

		Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	الجنس	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	Ddl	Sig.
الدافعية	ذكر	,121	23	,200*	,941	23	,192
	أنثى	,260	15	,007	,896	15	,082

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية	ذكر	5	32,6000	3,20936	1,43527
	أنثى	10	29,2000	3,99444	1,26315
الذات_تقدير	ذكر	5	37,4000	4,56070	2,03961
	أنثى	10	35,9000	7,12507	2,25315

محور دافعية التعلم تبعا لمتغير الجنس

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية	ذكر	23	32,7826	2,79539	,58288
	أنثى	15	29,8000	1,93465	,49952

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
								Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur

الدافعية	Hypothèse de variances égales	,677	,416	3,600	36	,001	2,98261	,82843	1,30247	4,66275
	Hypothèse de variances inégales			3,885	35,820	,000	2,98261	,76764	1,42549	4,53973

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية	ذكر	23	32,7826	2,79539	,58288
	أنثى	15	29,8000	1,93465	,49952

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,677	,416	3,600	36	,001
	Hypothèse de variances inégales			3,885	35,820	,000

تقدير الذات تبعا لمتغير الجنس اختبار test (T)

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الذات_تقدير	ذكر	23	38,6087	2,48155	,51744
	أنثى	15	38,0000	2,32993	,60159

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الذات_تقدير	Hypothèse de variances égales	,573	,454	,757	36	,454	,60870	,80438	-1,02267	2,24006
	Hypothèse de variances inégales			,767	31,430	,449	,60870	,79350	-1,00877	2,22616

العلاقة بين الدافعية وتقدير الذات

العلاقة بين تقدير الذات والدافعية

Corrélations

		الدافعية	الذات_تقدير
الدافعية	Corrélation de Pearson	1	,272
	Sig. (bilatérale)		,099
	N	38	38
الذات_تقدير	Corrélation de Pearson	,272	1

Sig. (bilatérale)	,099	
N	38	38

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافعية	Hypothèse de variances égales	,815	,383	1,646	13	,124	3,40000	2,06509	-1,06137	7,86137
	Hypothèse de variances inégales			1,778	9,945	,106	3,40000	1,91195	-,86332	7,66332
الذات_تقدير	Hypothèse de variances égales	4,823	,047	,425	13	,678	1,50000	3,53042	-6,12700	9,12700
	Hypothèse de variances inégales			,494	11,866	,631	1,50000	3,03919	-5,13013	8,13013

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Abū Bakr Belkaïd - Tlemcen
Faculté des Sciences Sociales et Humaines

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد - تلمسان
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

السنة الجامعية: 2024/2023

إذن بإيداع مذكرة التخرج بعد التصحيح

نحن الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة عن المذكرة:

الأستاذ المشرف (ة): ...ريال خايرة.....

الأستاذ المناقش (ة): ...حديدي حنيفة.....

الأستاذ الرئيس (ة): ...ساعد وردية.....

نأذن بإيداع مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر بعد تصحيحها

بعنوان: ...دافعية التلاميذ وعلاقتها بتقدير الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا.....

والتي أعدها الطالب (ة): ...باهي حنان.....

والطالب (ة): ...بوشيبة نهال.....

المسجل بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ميدان: ...علوم التربية.....

تخصص: ...تربية خاصة.....

الموسم الجامعي: ...2024/2023م.....

إمضاء رئيس اللجنة

إمضاء المناقش

إمضاء المشرف

البويرة في: 2024/07/02