فاعلية برنامج إرشادي جمعي لتنمية تقدير الذات الأكاديمي لدي عينة من ذوي صعوبات التعلم الاكاديمية من طلاب المرحلة الإعدادية

هنا عبد الحليم عبد الحليم السكري*

إشراف

ا.د. شادية احمد عبد الخالق د. شاهيناز إسماعيل عبد الهادي*****

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشادي جمعي، وتقصي فاعليته في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في مدرسة سموحة في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة شرق التعليمية بمحافظة الاسكندرية تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي والبالغ عددهم (20) طالبة، من مدرسة سموحه للتعليم الأساسي، تم توزيعهن عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، تلقى أفراد المجموعة التجريبية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد، بينما لم يتلق أفراد المجموعة الضابطة أية معالجة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة اختبار وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات تقدير الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة، كما وجدت فروق دالة في درجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد النفسي- برنامج إرشاد جمعي- صعوبات التعلم- تقدير الذات الأكاديمي

المقدمة

يعد مجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities) سواء كانت نمائية (Developmental) أو أكاديمية (Academic) من المجالات المهمة التي تهتم بها المجتمعات المعاصرة وتوليها أهمية بالغة، ويعنى بدراسة العديد من الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس؛ وذلك بهدف التعرف إلى مظاهرها، وتقديم البرامج والخطط التي تستهدف معالجتها والتخفيف من آثارها إلى أقصى حد ممكن.

وتزداد أهمية الاهتمام بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خطورة صعوبة التعلم، التي قد تستنفد جزءا كبير من طاقة هؤلاء الطلبة، وتسبب لهم اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصمتها على مجمل شخصياتهم؛

*باحثة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص (علم النفس التعليمي) كلية البنات جامعة عين شمس
** استاذ علم النفس التربوي (صحة نفسية) كلية البنات - جامعة عين شمس
***مدرس علم النفس – كلية البنات جامعة عين شمس
البريد الالكتروني: hanaElsokary@gmail.com

فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي، ويكونون أميل إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب، وتكوين صورة سالبة عن ذواتهم؛ (جرار،2008؛ الريموني، 2008؛ الميلادي، 2008)
وبالوقوف على طبيعة صعوبات التعلم يلاحظ وجود تباين كبير في وصفها وتشخيصها وذلك نظرا لتباين المنطلقات النظرية التي تؤكد كل منها على خصائص أو أبعاد أو جوانب معينه لتقدير صعوبات التعلم(أبوأسعد والعزير،2009؛ الزيات،1998؛السعيد،2009؛ مصطفى،2011)، فالدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل [DSM-IV-TR] الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية([APA] عام 2004، يشير إلى أن صعوبات التعلم تشخص عندما يكون أداء الطالب على اختبارات التحصيل المقننة في القراءة والرياضيات أو التعبير الكتابي بصورة أساسية دون المستوى المتوقع من الطلاب في عمره، ويؤثر هذا الاضطراب بشكل عام، في جميع أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب القراءة، والرياضيات، ومهارات الكتابة.

مشكلة البحث:

ظهرت مشكلة هذا البحث من خلال الاهتمام بطلاب ذوي صعوبات التعلم، فقد تبنت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة برنامجا تربويا طموحا ورائدا لمعالجة صعوبات التعلم، وبدأ هذا البرنامج في العام الدراسي 2001/2000، وبلغ عدد الطلبة المسجلين فيه (50) طالبا وطالبة من مدرستين فقط من مدارس الحلقة الأولى، وأصبح عددهم يتزايد عاما بعد عام حتى بلغ في العام الدراسي 2007/2006، (4500) طالبا وطالبة موزعين على (178) مدرسة من مدارس الحلقة الأولى (وزارة التربية والتعليم، 2007). وفي العام الدراسي 2009/ 2010 وصل عدد المدارس المطبقة للبرنامج (401) مدرسة من الحلقة الأولى، و(36) مدرسة من الحلقة الثانية (دائرة محو الأمية والتربية الخاصة، 2010) ولا زالت أعداد الطلاب والمدارس التي يشملها هذا البرنامج في ازدياد مستمر.

كما تظهر مشكلة هذه الدراسة من صعوبات التعلم، وعلى الرغم من أنها تعرف بالدرجة الأولى على أنها صعوبات أكاديمية و نمائية، إلا أن آثارها تتجاوز ذلك إلى الجوانب النفسية والاجتماعية (الريموني، 2008؛ ندا، ;2009Duffy,2009) فطلبة صعوبات التعلم يشعرون بالقلق وعدم الأمان، ويتبنون نظرة سلبية عن أنفسهم، ويشعرون بالعجز وعدم الكفاءة واليأس والإحباط، وفقدان الأمل بالمستقبل (Wachelka & Katz, 1999) . ويعزز ذلك ما كشفت عنه دراسة (السيد،2000) التي أظهرت أن نسبة (26%) من الأحداث الجانحين هم من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

كما تجلت مشكلة هذه الدراسة من نتائج عدد من الدراسات السابقة التي بحثت في علاقة تقدير الذات الأكاديمي، بصعوبات التعلم ومقارنتهم بالطلاب العاديين، مثل دراسات (بخش،2006؛ زيادة،2006؛ زيادة، 2009؛ زيدان، 1996؛ القمش، 2006؛ المياح،2007 ;Zeleke, 2004 , ;Amy,2003 Elbaum,2002;) التي أشارت إلى أن طلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني متوسط درجات تقدير الذات الأكاديمي لديهم مقارنة بمتوسط درجات أقرانهم من الطلاب العاديين. كما يتعزز الشعور بمشكلة هذه الدراسة من خلال نتائج دراسة كوربير(Corbiere, 2006) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين تقدير الذات الأكاديمي وبين الإنجاز الأكاديمي، وبناء على ذلك يتبين أن مشكلة تدني تقدير

الذات الأكاديمي، هي من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لذا تبدو الحاجة ملحة إلى بناء البرامج الإرشادية العلاجية لهذه الفئة من الطلبة.

وعند محاولة الباحثين مسح الدراسات السابقة التي أجريت حول تقدير الذات الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، لم يتسنى لهما (حسب حدود علمهما واطلاعهما) العثور على أية دراسة وصفية كانت أو تجريبية تناولت تقدير الذات الأكاديمي للطلبة المدارس ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بمختلف المراحل الدراسية.

وبناء على ما تقدم تبلور لدى الباحثين الوعي بمشكلة هذه الدراسة التي تتلخص في افتقار البرامج إرشادية تهدف إلى تنمية تقدير الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم من طلاب الحلقة الثانية، وبصورة أكثر تحديدا تنحصر مشكلة هذه الدراسة في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:" ما مكونات البرنامج الإرشادي الجمعي المناسب لتنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم الأكاديمية في الحلقة الثانية؟ وهل يوجد لهذا البرنامج الإرشادي فاعلية في تحقيق الأهداف التي بني من أجلها في هذه الدراسة؟ ".

أهداف البحث:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشاد جمعي يستند إلى نظرية العلاج المتمركز حول الفرد، وتقصي فاعليته في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لطالبات ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية: من أهمية الفئة المستهدفة وهي فئة طلبة ذوي صعوبات التعلم، وهم طلبة قد يساء فهمهم؛ فيعدون أنهم من ذوي القدرات العقلية المتدنية، على الرغم مما أظهرته نتائج دراسات (عبد العزيز،2008؛ العزة، 2007؛ ندا، 2009)التي أشارت إلى أن ذوي صعوبات التعلم لديهم قدرات قد تفوق أحياناً قدرات الطلبة العاديين.

كما تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال تناولها لأحد الموضوعات التربوية المهمة، وهو تقدير الذات الأكاديمي حيث تبين وجود ارتباط دال إحصائيا بين تقدير الذات الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي فهو السبب والنتيجة للإنجاز الأكاديمي (Freeman, 2008). كما قد يؤدي تدني تقدير الذات الأكاديمي لدى الطلبة، إلى أنماط من السلوك الانسحابي، كما قد يؤثر على علاقتهم بزملائهم، ومدرسيهم، وأسرهم (مصطفى،2011؛ الوقفي،2003).

أما الأهمية العملية: لهذه الدراسة فتكمن في إمكانية استفادة اختصاصي صعوبات التعلم والمرشدين النفسين والأخصائيين الاجتماعيين، من برنامج الإرشاد الجمعي الذي تم بناءه في هذه الدراسة في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم، كما يمكن استخدام الأساليب، والفنيات والفعاليات والتمرينات الإرشادية المقدمة في هذا البرنامج الإرشادي الجمعي في إرشاد وعلاج مشكلات أخرى، تقع خارج أهداف الدراسة الحالية، مثل: انخفاض مستوى الدافعية، والثقة بالنفس، وتوكيد الذات وغيرها. كما قد تتيح هذه الدراسة الفرصة لإضافة المزيد من الدراسات والبحوث التي تتعلق باستقصاء فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي الحالي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى فئات أخرى من طلاب المدارس.

عينة البحث:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بعدد من المحددات منها عينة الدراسة التي اقتصرت على فئة الإناث دون الذكور من الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما اقتصرت على طالبات الصفين الخامس والسادس الأساسين من مدرسة سيح العافية للتعليم الأساسي في ولاية إبراء بمنطقة شمال الشرقية للعام الدراسي 2010/2009، اللاتي تراوحت أعمارهن بين (10-12) سنة؛ لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة خارج عينتها يعتمد على درجة تماثل هذا المجتمع مع عينة هذه الدراسة. كما تتحدد نتائج هذه الدراسة بأداتيها الأولى مقياس تقدير الذات الأكاديمي الذي قامت الباحثة ببنائه لأغراض هذه الدراسة؛ لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة تتحدد بالخصائص السيكو مترية لهذا المقياس، أما الأداة الثانية فهي برنامج الإرشاد الجمعي المستند على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد؛ لذا فإن نتائج هذه الدراسة تتحدد بمدى قدرة هذا البرنامج الإرشادي على تحقيق الأهداف التي بني من أجلها.

مصطلحات البحث:

ورد في عنوان هذه الدراسة العديد من المصطلحات، وسيكون لكل منها التعريف المحدد إزاءها:

البرنامج الإرشادي :(Program Counseling)

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه "مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة، والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها، وبحيث تصبح في النهاية مترابطة معا، وتؤدي إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة، والمعارف السلبية لدى الأفراد، واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة، وأفكار واتجاهات أكثر إيجابية مما يترتب عليه تحقيق التوافق النفسي لدى المشاركين في البرنامج الإرشادي"(حسين، 2004، ص 282).

ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه: مجموعة من الفعاليات، والإجراءات، والأساليب الإرشادية المستمدة من نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد، وتهدف إلى إيجاد حالة شعورية داخلية عند طالبات ذوي صعوبات التعلم تساعدهن على تنمية تقدير الذات الأكاديمي لديهن عن طريق الاستبصار بمشكلتهن، والشعور بالمسؤولية تجاهها، والاهتمام بإيجاد الحلول المناسبة لها وينفذ هذا البرنامج من خلال (16) جلسة إرشادية، تطبق بواقع جلستين أسبوعيا، وتتراوح المدة الزمنية للجلسة الواحدة (45) دقيقة.

تقدير الذات الأكاديمي :(Academic Self-Concept)

يعرف تقدير الذات الأكاديمي بأنه" الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها" (الريموني،2008، ص، 22)، وكما يعرف بأنه" مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي"(Freeman, 2008, p5).

ويعرف تقدير الذات الأكاديمي إجرائيا في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث على مقياس تقدير الذات الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

صعوبات التعلم (Learning Disability):

تعرف صعوبات التعلم بأنها:" انحراف في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تؤثر في الفهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة والتي تؤدي إلى قدرة غير كاملة في الاستماع، والتفكير، والتحدث والقراءة، والكتابة والإملاء، أو القيام بالعمليات الحسابية"(Bateman, 1995, p, 4).

وتعرفها الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر سلبا على النمو والتكامل، كما أنها تؤثر أيضا على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدهما، وتنشأ صعوبات التعلم كحالة إعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها، وفي درجة حدتها، ويمكن أن تمتد على امتداد حياة الفرد وقد تؤثر على تقديره لذاته، وعلى مستوى تعلمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئته الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية"(in School at UCLA 2002, p, 10 Center for Mental, Health)

وتعرف صعوبات التعلم إجرائيا في هذه الدراسة بأنها اضطرابات في عمليات التعلم الأساسية:(القراءة والكتابة والرياضيات)، والتي تعيق التقدم في عملية التعلم، وهي ليست ناتجة عن تلف دماغي أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي حاد، وكذلك ليست ناتجة عن مؤثرات خارجية مثل الفروق الثقافية والتعلم غير الكافي أو غير المناسب.

الإطار النظري للبحث:

صعوبات التعلم الاكاديمية:

تشخص اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم في أمريكيا ([NJCLD]،1994,P65) صعوبات التعلم بأنها "مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات؛ تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام مهارات الاستماع، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية".

أما اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في أمريكا [NACHC] فتشخص صعوبات التعلم بأنها، قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في استخدام اللغة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو التهجئة، أو أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو عصر القراءة، أو الحبسة الكلامية بينما الرابطة الكندية لصعوبات التعلم (as cited in Ottawa, 2008 [LDAC])) فإنها تشخص صعوبات التعلم بأنها اضطراب في قدرة الشخص على تخزين المعلومات أو تجهيزها أو إنتاج المعلومات، مما قد يؤثر على المقدرة على القراءة و الكتابة والتحدث والحساب، وتؤثر أيضا على الانتباه، و الذاكرة، والاتزان، و المهارات الاجتماعية والنضج العاطفي، على الرغم من أن أصحاب هذه الفئة هم من ذوي الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط.

(as cited in Heward & Orlansky,1992)

أما عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم فمن الملاحظ: أن هناك العديد من الخصائص البارزة التي قد تميز هؤلاء الطلبة عن غيرهم من الطلبة العاديين. فمن الجانب المعرفي يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قصور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، ومن صعوبات في عمليات التفكير وقد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، إضافة إلى الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدرة على التركيز، وعدم

المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو معاني الكلمات (زيادة،2006؛ السعيد، 2009؛ مصطفى،2011؛ الياسري، 2006)

أما من الجانبين الانفعالي والاجتماعي فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشاعر الإحباط و التوتر، كما قد يعانون من العزلة وضعف القدرة على التواصل مع الآخرين، كما أن لديهم سلوكيات فوضوية داخل الصف وخارجه قد تصل بهم إلى العنف والشجار مع الآخرين لأسباب بسيطة(السيد،2000؛ العزة،2007؛ مصطفى،2011)، إضافة إلى أنهم أقل تقديرا لذاتهم من الطلاب العاديين (القمش، 2006)، بينما في الجانب الحركي يلاحظ أن لديهم اضطرابات في التوازن الحركي أو المشي أو البقاء في مكان واحد أو المسك بالأشياء، كما قد تظهر لديهم مشكلات الحركات الدقيقة (عبد العزيز، 2008؛ الوقفي،2003).

أما من ناحية الجانب اللغوي فإن ما يميز الطلبة ذوي صعوبات التعلم هو الاضطرابات اللغوية الديسلكسيا(Dyslexia) وصعوبة القراءة، وصعوبة الكلام وضعف القدرة على التعبير (زيادة، 2009؛ Snowling & Stackhouse, 2006)، وتأخر في ظهور الكلام كما أنهم قد يتصفون بسوء تنظيم وتركيب الكلام، والتحدث بجمل غير مفيدة واستعمال الكلمات والأفعال والأزمنة المتعلقة بها في الأماكن غير المناسبة لها، وقد يتصفون كذلك بفقدان القدرة المكتسبة على الكلام (جرار،2008؛ عبد العزيز، 2008؛ ندا، 2009).

تقدير الذات الأكاديمي:

تقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم بصفته المتغير التابع فيهذه الدراسة فتجدر الإشارة إلى أن هذا التقدير هو أحد الجوانب الرئيسية لتقدير الذات العام.(القمش، 2006؛ المطوع، 1989؛ Huitt, 2009؛Valentin, 2007 Sze & Montgomery,1994)

وهو يشير إلى "معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الأكاديمي، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي" (Lozano, 1997, P, 10) ، كما يشير إلى "اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو من تقرير الفرد عن درجاته، وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة"(أبو جادو، 1998، ص 139).

ويعتمد تقدير الذات الأكاديمي بشكل كبير على "خبرات النجاح والفشل التي واجهها الطالب في السنوات الأولى من المدرسة، وعلى تقييم الآخرين لذلك، بغض النظر عما إذا كان ذلك التقييم صحيحا أم مبالغا فيه" (المغازي،2004، ص26) كما يعتمد تقدير الذات الأكاديمي على مدى "إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف" (الكحالي،2005، ص،20).

وعند البحث عن أسباب تدني تقدير الذات الأكاديمي يلاحظ أنها تنحصر في أربع مجالات أولها: الممارسات الخاطئة للوالدين والتي تتلخص في التسلط والعقاب والضغوطات والنقد السلبي وعدم الاستحسان (بدر،2001). وكذلك الحماية الزائدة أو الإهمال (شيفر ومليمان، 2008).

وثاني هذه المجالات التوقعات العالية جدا من الطالب والتي تتمثل بتعريض الطالب لخبرات مدرسية أكبر من قدراته الفعلية، أو الطلب منه الوصول إلى مستويات أعلى من إمكاناته الأمر الذي قد يؤدي إلى نتائج عكسية، فبدلا من الوصول إلى حد معقول من الأداء يصبح الطالب عاجزا حتى عن الوصول إلى المستوى الذي يناسب قدراته وإمكاناته (مصطفى،2011؛ المغازي، 2004؛ Van & et al., 2009).

أما المجال الثالث فيتمثل في الممارسات الخاطئة للمعلمين، والتي تتلخص بتسلط المعلم وضعف تفاعله الاجتماعي مع الطلاب في المدرسة وداخل الصف (الريموني،2008؛ شيفر وميلمان، 2008). يضاف إلى ذلك استخدام المعلمين للأساليب العقابية، والتسلطية، ولعبارات السخرية، والتحقير، مما يسهم في خفض تقدير الذات لدى طلبتهم (مصطفى،2011).

وأما الجانب الرابع والأخير فهو تدني المستوى التحصيلي للطالب: حيث إن تكرار الفشل المدرسي والتحصيل المتدني يعتبران من الخبرات المؤلمة التي ينتقل أثرها إلى مواقف أخر يغير مدرسية؛ يشعر صاحبها بالعجز وعدم الكفاءة؛ مما يساعد على تنمية مفاهيم سلبية عن الذات (Ireson & Hallam2009; Köller& Baumert,2005 Nagy& et al.,2006; Marsh; Trautwein; Lüdtke;)

وعند محاولة التعرف إلى النظريات النفسية التي اهتمت بتقدير الذات بشكل عام وتقدير الذات الأكاديمي بشكل خاص، يتبين أن أهم هذه النظريات هي نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص (Person-Centered Counseling theory) لكارل روجزر(Carl Rogers) وتفسر هذه النظرية أسباب تدني تقدير الذات الأكاديمي لدى الطلاب العاديين بشكل عام وطلبة صعوبات التعلم بشكل خاص بالإحباط الذي يعيق ويهدد إشباع الحاجات الأساسية للفرد والذي قد يؤدي إلى تقييم سيئ للذات كما قد يفسر بعدم الانسجام بين الذات الواقعية والذات المثالية (أبو أسعد، 2009؛ والحديد، 2004؛ الخطيب، 2000).

ويهدف الإرشاد المتمركز حول الشخص إلى الوصول بالمسترشد إلى حالة من الوعي والفهم، والاستبصار بمشاكله، وصراعاته، وتوتراته وأسباب قلقه، وإلى مساعدة المسترشد على تغير تقدير الذات لديه بما يتطابق مع الواقع، إضافة إلى مساعدة المسترشد على أن ينمو نموا سليما حتى يستطيع التغلب على مشكلته بطريقة أفضل(حسين، 2004؛ السفاسفة، 2010) كما أن من أهداف الإرشاد المتمركز حول الفرد زيادة ثقة المسترشد بنفسه وتفعيله لذاته وإدارة شؤونه بنفسه، وأن يصبح المسترشد أكثر اتزانا وواقعيه، وأن يعرف ويعي نفسه أكثر، وأن يستطيع تغيير مبادئه الأساسية والشخصية بطريقة مفيدة (أبوأسعد، 2010؛ الحريري وإمام،2011؛ كوري، 2011)

وتكاد تكون المهمة الأساسية للمرشد في هذه النظرية، هي توفير المناخ الإرشادي المناسب القائم على الثقة والتقدير والاحترام والطمأنينة والأمن النفسي، مما يشجع المسترشد على تحقيق ذاته، والتغلب على مخاوفه ومشكلاته. وتركز هذه النظرية على العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد، وترى ضرورة توافر العديد من الجوانب والشروط الأساسية فيها والتي من أهمها التقبل غير المشروط، والتفهم، والإنصات الفعال، والتعاطف، والوضوح، والفورية، والواقعية، والمواجهة الإنسانية. (الزيود، 2008؛ ضمرة، 2008)

وترى هذه النظرية أن العملية الإرشادية حتى تحقق أهدافها يفترض أن تمر بثلاث مراحل هي مرحلة الاستطلاع والاستكشاف: ويتم فيها التعرف إلى الصعوبات التي تعيق المسترشد وتسبب له القلق والضيق، إضافة إلى التعرف إلى جوانب القوة والضعف لديه. ومرحلة التوضيح وتحقيق القيم: ويتم فيها زيادة وعي المسترشد وفهمه لذاته، وإدراكه للقيم الحقيقية التي لها مكانة لديه. ومرحلة المكافأة وتعزيز الاستجابات: ويتم فيها توضيح مدى تقدم المسترشد في الاتجاه الإيجابي (أبو أسعد وعربيات، 2009؛ كوري، 2011)

وبناء على كل ما تقدم حظي تقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم باهتمام كبير من قبل الباحثين، إلا أن معظم دراستهم قد ركزت على المقارنة بين طلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في تقدير الذات الأكاديمي أو العام، أو بحثت في علاقة تقدير الذات الأكاديمي أو العام بالإنجاز الأكاديمي، ولم يتسنى

للباحثين (حسب حدود علمهما واطلاعهما) العثور إلا عدد قليل من الدراسات هدفت إلى بناء برامج لتنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة جمال أبو زيتون (2004):

إلى بناء برنامج تدريبي في المهارات الدراسية لطلبة صعوبات التعلم، وقياس أثر تحسن مهارتهم الدراسية وتحصيلهم الدراسي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لديهم. تألفت عينة الدراسة من (68) طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أو القراءة أو كليهما معاً، في الصفين الثالث والرابع الأساسي بالأردن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت كل مجموعة من (34) طالبا وطالبة، واستخدم الباحث في دراسته مقياس المهارات الدراسية، ومقياس تقدير الذات الأكاديمي، وكذلك الاختبارات التحصيلية، وأظهرت نتائج التباين المشترك (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

وهدفت دراسة أبو حسونة (2004):

إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات بأبعاده ، لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من(26) طالبا، من الصفوف السادس والسابع والثامن في مدينة إربد بالأردن، وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين متكافئتين: تجريبية وضابطة قدم لأفراد المجموعة التجريبية برنامجا تدريبيا في المهارات الاجتماعية، تضمن مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في التغذية الراجعة و المناقشة والحوار و النمذجة، ولعب الأدوار و حل المشكلات و الواجبات البيتية، واستخدم الباحث قائمة تقدير الذات، ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، و كذلك معدل درجات تحصيل الطلاب ،وأشارت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد(MANOVA) وتحليل التباين المشترك الأحادي(ANOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في تقدير الذات الكلي، والمفاهيم الفرعية ما عدا بعد الجسم والصحة.

أما دراسة كارلسون و هوبر(Carlson & Hopper, 2004):

فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية تقدير الذات بأبعاده(الأكاديمي والاجتماعي)، ورفع المستوى التحصيلي لعينة تكونت من (15) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين(9-11) سنة، حيث طبق عليهم قياس قبلي وبعدي في الاختبارات التحصيلية وتقدير الذات بأبعاده، وتكون البرنامج من أساليب وأنشطة تحسن تصور الذات في المجالات الأكاديمية، و تساعد على إدراك جوانب القوة والتخلص من الأفكار الهدامة، وكيفية التعبير عن المشاعر، واستخدام الحديث الذاتي، وكذلك التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثة مع أفراد العينة أولا الإرشاد الفردي لمدة شهر، ثم استخدما الإرشاد الجمعي لمدة ثلاثة أشهر بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، و كانت مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية تقدير الذات بأبعاده، إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد عينة الدراسة.

وأجرى ليونج(Leung.; Marsh.; Craven.; & Yeung, 2005):
دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية الإرشاد من خلال الأقران في تنمية تقدير الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لعينة من الطلبة بلغ عددهم (35) طالبا وطالبة من إحدى المدارس في مدينة سيدني بأستراليا تراوحت أعمارهم ما بين (15-19) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تألفت (16) طالبا وطالبة وضابطة تألفت من (19) طالبا وطالبة، ولقد تطوع (11) طالبا وطالبة للمشاركة في برنامج الإرشاد بالأقران، لمدة عشرة أسابيع وبواقع جلسة واحدة أسبوعيا بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (80) دقيقة، واستخدم في تحليل النتائج تحليل التباين المتعدد(MANOVA)، وقد أشارت نتائجه إلى فاعلية الإرشاد بالأقران في تنمية تقدير الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى أفراد الفئة المستهدفة.

وأجرى العطار (2005):
دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي للطلاب المتأخرين دراسياً في مادة العلوم والرياضيات للمرحلة الإعدادية، في مدرسة القنايات الإعدادية بمصر. تكونت عينة الدراسة من(30) طالباً تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين(11- 21) سنة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية(15) طالباً و ضابطة (15) طالباً، واستخدمت الباحثة مقياس المستوى الثقافي للأسرة، ومقياس تقدير الذات الأكاديمي، ومقياس القدرات العقلية، والاختبارات الشهرية في مادتي العلوم والرياضيات، وكذلك البرنامج الإرشادي المتمركز حول الفرد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وأما دراسة كاراغيناكيس(Karagiannakis, 2006):
فقد هدفت إلى تقصي فاعلية الإرشاد من خلال الأقران في تنمية تقدير الذات العام وأبعاده(الأكاديمي والاجتماعي والسلوكي)، وفي رفع المستوى التحصيلي في (الإملاء والحساب والقراءة)، لعينة من طلاب المدارس في كندا بلغ عددهم(341) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وبلغ عددها (175) طالباً، والضابطة بلغ عددها (166) طالباً، وركز البرنامج المستخدم في الدراسة على استخدام أسلوب التعزيز، والتغذية الراجعة، وكذلك التدريب على المهارات الاجتماعية، وطبق البرنامج خلال (6) أسابيع، وكانت مدة الجلسة (30) دقيقة، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات بأبعاده، وكذلك الاختبارات التحصيلية في (الإملاء والحساب والقراءة)، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم فيها في تنمية تقدير الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي.

وأما دراسة بآسي وآخرون (Bassi; Marta; Patrizia; Antonella & Vittorio, 2007):
فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والاهتمامات باستخدام التعزيز الإيجابي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي، لعينة من الطلاب بلغ عددهم(130) طالباً في إحدى المدارس بنيجيريا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (31) طالباً و ضابطة (32) طالباً، تراوحت أعمارهم (15- 19) سنة، وطبق البرنامج خلال أسبوع تضمن أنشطة وأساليب في تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والاهتمامات باستخدام التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثون مقياس تقدير الذات الأكاديمي،

وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.

وأما دراسة الريموني (2008):
فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانجاز الدراسي، وتقدير الذات الأكاديمي، لطلاب ذوي صعوبات التعلم قائم على النظرية السلوكية. تكونت عينة الدراسة من (79) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية، وتألفت من (43) طالباً وطالبة ومجموعة ضابطة وتألفت من (36) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث مقياس تقدير الذات الأكاديمي، ومقياس الانجاز الدراسي، وقام الباحث ببناء برنامج تدريبي تألف من (40) جلسة بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة(30) دقيقة، وطبق لمدة شهرين بواقع خمس جلسات في الأسبوع، واستخدم في البرنامج أساليب التغذية الراجعة والتعزيز والواجبات البيتية، وأظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الانجاز الدراسي وتقدير الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في هذه الدراسة.

وأجرى ناي (Nye, 2009):
دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في تنمية تقدير الذات بأبعاده (الأكاديمي والجسمي والاجتماعي) وفي رفع المستوى التحصيلي، وطبق البرنامج على عينة قوامها (73) طالباً من ذوي صعوبات التعلم في (القراءة والكتابة والرياضيات) في ولاية فلوريدا وبمتوسط عمر بلغ (12) سنة، و قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحث الاختبارات التحصيلية ومقياس تقدير الذات بأبعاده (الاجتماعي والأكاديمي والجسمي)، واستخدم الباحث في البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في النمذجة، والتعزيز الإيجابي، وكيفية الاستماع وطرح الأسئلة للآخرين، وكيفية طلب المساعدة و السيطرة على الغضب، وكيفية ممارسة الاسترخاء، وأظهرت نتائج تحليل التباين (ANOVA) فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية تقدير الذات بأبعاده، وفي رفع المستوى التحصيلي لدى أفراد عينة الدراسة.

التعليق على الدراسات السابقة:
من خلال استعراض الدراسات السابقة والقراءة التحليلية لها يمكن القول إن هذه الدراسات جميعها قد اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها لتقدير الذات الأكاديمي كمتغير تابع في الدراسة، كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج التجريبي. وعند مقارنة مجتمع وعينه هذه الدراسات مع مجتمع وعينه الدراسات الحالية، يلاحظ أن جميعها استهدفت الطلبة ذوي صعوبات التعلم ما عدا دراسات (العطار،2005؛ karagiannaakis,2006؛Henz & Berger,2007)، التي استهدفت الطلاب المتأخرين دراسيا، وقد أجريت هذه الدراسات على مجتمعات عربية وأجنبية مختلفة، إلا أن الملاحظ عدم وجود أية دراسة من هذه الدراسات أجريت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

أما من حيث المنهج والتصميم التجريبي فيلاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، إلا أنها اختلفت مع تصميم دراسة (Carlson & Hopper,2004) التي كانت بتصميم المجموعة الواحدة.

أما من حيث طبيعة برامج الإرشاد الجمعي، فقد استند البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية على نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص لكارل روجرز وهذا يتفق مع دراستي (العطار، 2005؛ Carlson & Hopper,2004)، ويختلف مع دراسة (Wacheka & Katz, 1999)الذي استند برنامجها على الإرشاد السلوكي المعرفي، ويختلف مع دراستي (حسونة،2004؛ Nye,2009) واللتان استند برنامجهما الإرشادي على التدريب على مهارات اجتماعية، ودراسة (أبو زيتونه،2004) التي استند برنامجها على التدريب على المهارات الدراسية، ودراسة (الريموني،2008) التي استند برنامجها على النظرية السلوكية ودراستي (Karagiannaris,2006; Leung, et al., 2005) اللتين استند برنامجهما الإرشادي على الإرشاد من خلال الأقران (الزملاء).

فروض البحث:

سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفروض الآتية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α = 01.0) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، و أفراد المجموعة الضابطة في تقدير الذات الأكاديمي على كل من القياسين البعدي والمتابعة لصالح المجموعة التجريبية، تعزى لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة.

منهج الدراسة وتصميمها:

لتحديد فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، استخدمت الباحثة في هذه الدارسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، ولتقصي فاعلية المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي في المتغير التابع: تقدير الذات الأكاديمي، تم إجراء القياس القبلي والبعدي وقياس المتابعة، واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، ولفحص دلالات الفروق الإحصائية بين المجموعتين استخدم اختبار" مان وتني" (Mann-Whitney)؛ وذلك نظرا لصغر حجم العينة، ولتجنب افتراض اعتدالية التوزيع الطبيعي، وقد تم تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي في ثلاثة أشهر، شهران لتطبيق البرنامج و شهر للمتابعة.

والجدول (1) يوضح التصميم التجريبي لهذه الدراسة:

جدول (1) التصميم التجريبي للدراسة

توزيع عشوائي R	المجموعة G	القياس القبلي O1	البرنامج الإرشادي X	القياس البعدي O2	قياس المتابعة O3
R	G1 التجريبية	O1	X	O2	O3
R	G2 الضابطة	O1	لا توجد معالجة	O2	O3

مجتمع البحث وعينتها:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طالبات ذوي صعوبات التعلم من الصفين الخامس والسادس الأساسي، بمدرسة سيح العافية للتعليم الأساسي، في ولاية إبراء بالمنطقة الشرقية شمال، والبالغ عددهم (20) طالبة، وقد تراوحت أعمارهن بين (10-12) سنة، ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة، فقد تم أخذ جميع أفراد مجتمع الدراسة كعينة لهذه الدراسة. ولقد تم توزيعهم بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة أي بواقع (10) طالبات لكل مجموعة، وتم ذلك عن طريق وضع أرقام زوجية وفردية في صندوق، وعند سحب الطالبة رقما فرديا فتكون ضمن المجموعة التجريبية، أما إذا سحبت رقما زوجيا فتكون ضمن المجموعة الضابطة. علما أن أساليب تشخيص صعوبات التعلم التي طبقت على أفراد مجتمع الدراسة الحالية وعينتها وقد تمثلت في:

أ- اختبارات في القراءة والكتابة والرياضيات معدة مسبقا من قبل أخصائيات معالجة صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات في وزارة التربية والتعليم العمانية، ويقيس الاختبار التشخيصي في اللغة العربية مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وكذلك قواعد اللغة العربية.

ب- الاختبارات الإدراكية المعدة من قبل الوقفي والكيلاني (1998) واشملت: اختبار الذاكرة السمعية، واختبار سعة الذاكرة السمعية، واختبار التمييز السمعي، واختبار مهارات التحليل السمعي، واختبار التداعي البصري الحركي، واختبار التكامل البصري، واختبار التحليل البصري.

ج- كما تمت الاستعانة بالإضافة إلى ما سبق إلى بعض الأساليب التي قامت بها أخصائيات معالجة صعوبات التعلم بمدرسة سيح العافية للتعليم الأساسي وتمثلت في دراسة الحالة، وقوائم الرصد، وسلالم التقدير.

تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

قامت الباحثة بعمل تكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغيرات الصف (الخامس والسادس)، والعمر (10- 12)، ونوع الصعوبة (القراءة والكتابة والرياضيات)، ودرجة الصعوبة (شديدة ومتوسطة وبسيطة).

كما قاما بالتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، في درجات تقدير الذات الأكاديمي على القياس القبلي؛ حيث تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي الحالي، والجدول (2) يوضح نتائج ذلك:

جدول (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	10	40.2	4.21
الضابطة	10	41.1	2.42
المجموع	20	40.65	3.38

يتبين من خلال الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي متقاربة جداً، وللتحقق من دلالة هذه الفروق

تم استخدام اختبار مان وتني (Mann Whitney) لعينتين مستقلتين، والجدول (3) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (3)

دلالة الفروق بين درجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين:

التجريبية والضابطة على القياس القبلي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	10.30	103	-0.153	0.878
الضابطة	10	10.70	107		

يتضح من جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة ($\alpha = 05.0$)، وهذا يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين في درجات تقدير الذات الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على متغيرين:

المتغير المستقل: برنامج الإرشاد الجمعي الذي تم بناؤه وتطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية في هذه الدراسة.

والمتغير التابع: تقدير الذات الأكاديمي الذي يعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس تقدير الذات الأكاديمي الذي تم بناؤه واستخدامه في هذه الدراسة.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف هذه الدراسة تم بناء أداتين هما برنامج الإرشاد الجمعي ومقياس تقدير الذات الأكاديمي، وفيما يأتي توضيح لكل منهما:

أولا: برنامج الإرشاد الجمعي (Group Counseling Program)

استند برنامج الإرشاد الجمعي في هذه الدراسة على نظرية الإرشاد المتمركز حول الفرد وهدف إلى تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة الإرشادية المستهدفة في هذه الدراسة، وفيما يأتي وصفا لهذا البرنامج الإرشادي:

خطوات بناء برنامج الإرشاد الجمعي (إعداد الباحثة) :

بعد تحديد أفراد الفئة المستهدفين بالبرنامج الإرشادي قام الباحثة ببنائه وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد الأهداف العامة والخاصة لهذا البرنامج الإرشادي.
- لاطلاع على العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بتقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم.

-تحديد الإطار النظري الذي تمثل في نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص لكارل روجرز
الاطلاع على الأدب النظري لهذه النظرية للتعرف إلى كيفية تفسيرها لصعوبات التعلم، وأسباب تدني تقدير الذات بشكل عام وتقدير الذات الأكاديمي بشكل خاص، إضافة إلى التعرف إلى الأساليب والإجراءات الإرشادية المنبثقة عن هذه النظرية، وتمثلت أبرز المراجع والمصادر التي تم الاستناد إليها بالآتي:(أبو سعد وعربيات، 2009؛ ريزونر، 2009؛ Rogers, 1951; Rogers, 1961) عبدالرؤوف وعامر،2008؛ كوري،2011؛)

- تحليل محتوى برامج إرشاديه لدراسات هدفت إلى تنمية تقدير الذات الأكاديمي سواء بصورة مستقلة أو كبعد من أبعاد تقدير الذات العام ، وكان من أهم هذه الدراسات (العطار، Carlson & Hopper) ، (2005؛2004

- مقابلة عدد من أخصائي وأخصائيات صعوبات التعلم، للتعرف إلى طبيعة مشكلة تدني تقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم كما هي على أرض الواقع، وذلك بصفتهم من أهل الخبرة العملية وعلى تماس مباشرة ويومي مع هذه الفئة من الطلبة، وقد تم ذلك من خلال هذه المقابلات التعرف إلى بعض خصائصهم وبعض احتياجاتهم الإرشادية. وتوخيا للدقة وزيادة في الحرص والموضوعية، فقد تم مناقشة أبرز ما تم التوصل إليه في هذه المقابلات مع أحد المتخصصين في التربية الخاصة، في جامعة نزوى.

- تحديد احتياجات أفراد العينة المستهدفة عن طريق عمل مقابلات استطلاعية فردية معمقه معدد من أفراد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى تحليل محتوى تقارير ذاتية من عدد آخر منهم، هذا إلى جانب خبرة الباحثين وممارستهم للإرشاد النفسي في هذا المجال، كما تم الاستئناس أيضا بخبرة عدد من المتخصصين والمهتمين في الإرشاد النفسي.

- تحديد مراحل البرنامج الإرشادي وتحديد عدد جلساته والمدد الزمنية التقريبية اللازمة لكل جلسة، إضافة إلى تحديد خطوات تنفيذ كل جلسة من جلساته.

- تحديد الأساليب الإرشادية وإجراءات ومواقف تطبيقها.
- بناء محتوى البرنامج الإرشادي وتحديد الأنشطة والفعاليات والتدريبات والواجبات.
- عداد النماذج والبطاقات اللازمة لتنفيذ ذلك.
- التحقق من صدق البرنامج من قبل لجنة من المحكمين.
- إجراء التعديلات المقترحة من قبل لجنة تحكيم البرنامج الإرشادي.
- تحديد دور كل من المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي.
- تحديد الصعوبات التي قد تواجه تطبيق البرنامج الإرشادي والتعرف على سبل تجنبها وأساليب مواجهتها والتغلب عليها.
- تحديد احتياجات تنفيذ البرنامج الإرشادي والأدوات اللازمة لتطبيقه، وتقييمه، وتقصي فاعليته.

خطوات الجلسة الإرشادية

تم تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي وفقا للخطوات الآتية:

١- بدء الجلسة بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية

٢- مناقشة الواجب البيتي إن وجد، وتقديم التغذية الراجعة له
٣- مناقشة الموضوع والهدف من الجلسة
٤- ممارسة الأساليب والأنشطة والإجراءات والفعاليات الإرشادية
٥- إنهاء الجلسة بتلخيصها، وتقديم الواجب البيتي إن احتاجت الجلسة ذلك
٦- تسجيل مشاعر، وانطباع أعضاء المجموعة الإرشادية عن الجلسة الأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

- أستخدم في تطبيق هذا البرنامج الإرشادي مجموعة متنوعة من الأساليب الإرشادية تمثلت بالآتي: المحاضرة المبسطة، والمناقشة، والحوار، والقصة المصورة، والتنفيس الانفعالي، ولعب الأدوار، والإيحاء، والتعزيز الإيجابي، والتخيل، والتغذية الراجعة، المرح والدعابة، التلخيص، الرسم، التساؤل والواجب البيتي.

صدق البرنامج الإرشادي:

للتحقق من صدق هذا البرنامج الإرشادي تم عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي في جامعتي السلطان قابوس ونزوي، حيث طلب منهم تحكيم البرنامج وإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول الهدف العام للبرنامج، وعدد الجلسات وترتيبها، والمدة الزمنية لكل جلسة، والأساليب الإرشادية والفنيات المقترحة فيه، ومحتوى كل جلسة، كما طلب منهم إضافة أيه تعديلات، أو مقترحات يرونها مناسبة للبرنامج. ولقد تم الأخذ بآراء ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم بنسبة اتفاق لا تقل عن 70%، و في ضوء ملاحظاتهم تم إعادة صياغة بعض أهداف الجلسات: الأولى والثالثة و الحادية عشر، وإضافة واجبات بيتية في الجلستين السادسة والسابعة، كما تم توحيد المدد الزمنية لجميع جلسات البرنامج الإرشادي (45) دقيقة، ليعادل حصة صفية.

مراحل تنفيذ البرنامج:

مر تنفيذ البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة بست مراحل هي:

١- **مرحلة ما قبل البرنامج**: وتم فيها مقابلة مديرة المدرسة وتوضيح الهدف العام من الدراسة، وإجراءات تطبيقها، وشروطها كما تم الاتفاق مع مديرة المدرسة حول مكان، ووقت تنفيذ البرنامج، وإجراء قياس قبلي للمجموعة التجريبية والضابطة، وتهيئة أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج، وأخذ الموافقة الشفهية المبدئية من أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج الإرشادي، كما تم في هذه المرحلة الاتفاق النهائي مع أعضاء المجموعة الإرشادية على الجدول الزمني لتطبيق البرنامج الإرشادي.
٢- **مرحلة البدء:** وتم فيها بناء العلاقة الإرشادية والتعريف بالهدف العام للبرنامج والاتفاق على شروط البرنامج، وقواعد السلوك الجيد.
٣- **مرحلة الانتقال**: وتم فيها التعريف بتقديري: الذات الأكاديمي وصعوبات التعلم.
٤- **مرحلة البناء (العمل):** وتم فيها التعرف إلى الصعوبات التي تعيق طلبة صعوبات التعلم وتسبب لهم الضيق والقلق فيما يخص الدراسة، وتكوين صورة أولية لتقدير الذات الأكاديمي والتعرف إلى قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية، وزيادة وعيهم بأنفسهم وفهمهم لها، إضافة إلى فهم وإدراك القيم الإيجابية في

الشخصية وفي الحياة المدرسية وكذلك زيادة التوافق الاجتماعي مع زملائهم في المدرسة وتعزيز الثقة بذاتهم والشعور بالكفاية الشخصية، إضافة إلى كيفية تحديد الأهداف وتحقيقها

٥- **مرحلة الإنهاء**: وتم فيها إنهاء البرنامج الإرشادي والتحقق من فاعليته

٦- **مرحلة ما بعد البرنامج**: وتم فيها إجراء قياس المتابعة للمجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي.

ثانيا: مقياس تقدير الذات الأكاديمي:

تم بناء مقياس تقدير الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم وفقاً للخطوات الآتية:

١- تحديد المواقف التي يتفاعل بها ذوي صعوبات التعلم مع تقدير الذات الأكاديمي، وتحديد كيفية استجابتهم لهذه المواقف، وقد ساعد في تحديد هذه المواقف الرجوع إلى عدة مقاييس منها (فيتس، 1998؛ قشقوش، 2006؛ الكحالي، 2005؛ موسى وموسى، 1997)، لإضافة إلى مقياس بيرز-هاريس Piers-Harris لتقدير الذات للأطفال (PHSCS) الذي قامت بترجمته وتقنينه للبيئة العربية (المطوع، 1998)، ولقد تم الاستفادة من بعض الفقرات الواردة ضمن هذه المقاييس بما ينسجم والبيئة العمانية ويتناسب مع المرحلة العمرية وقدرات ذوي صعوبات التعلم.

٢- كتابة فقرات المقياس بما يتناسب مع المواقف التي حددت على أنها مرتبطة بتقدير الذات الأكاديمي، والتي تتمثل في مواقف الحياة المدرسية، وتضمن المقياس في صورته الأولية
(30) فقرة تمثل كل منها موقفا يعبر عنه من قبل المستجيب بالإجابة بـ(نعم) أو(لا).

٣- تجريب الفقرات على عينة استطلاعية تكونت من (20) طالبة من ذوي صعوبات التعلم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وذلك بهدف التأكد من وضوح التعليمات وسلامة اللغة وتحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس.

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

١- **صدق المحكمين**

قامت الباحثة بعرض المقياس على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والإرشاد النفسي، وقد طلب منهم التفضل بإبداء الرأي حول السلامة اللغوية لفقرات المقياس، ومدى مناسبة الفقرات لقياس تقدير الذات الأكاديمي، وبناء على آرائهم تم حذف أربع فقرات، وإضافة فقرة واحدة وهي الفقرة (28)، وإجراء تعديلات لبعض الفقرات، كما تم استبدال التدريج الثنائي (نعم، لا) بالتدريج ثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، ولقد أخذت الباحثة بآراء المحكمين بنسبة اتفاق لا تقل عن 80%.

صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي)

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها (24) طالبة من خارج عينة الدراسة ومن ثم اختيار أعلى 50% من الدرجات (12طالبة)، ومقارنتهم بأدنى50% من الدرجات(12طالبة)، وللتحقق من دلالة الفروق بين المجموعتين الأعلى والأدنى تم استخدام اختبار " مان ويتني" (Mann Witiney U Test)، والجدول (4) يوضح نتيجة هذه المقارنة.

جدول (4) صدق المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموعة الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
أعلى الدرجات	12	18.50	222	-4.167	0.00
أدنى الدرجات	12	6.50	78		

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التي حصلت على أعلى الدرجات وبين درجات أفراد المجموعة التي حصلت على أدنى الدرجات في مقياس تقدير الذات الأكاديمي، وهذا يدل على أن المقياس يتصف بالصدق التمييزي.

صدق الاتساق الداخلي (الصدق الترابطي)

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (38.0 – 73.0) وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائيا، وهذا يدل على أن المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس على نفس العينة التي استخدمت لاستخراج دلالات الصدق البالغ عددها (24) طالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتم حساب الثبات بطريقتين هما:

طريقة إعادة الاختبار (Test & re test)

حيث تم تطبيق المقياس مرتين بفاصل زمني قدره أربعة أسابيع وقد بلغ معامل الارتباط "بيرسون" (Correlation Pearson) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني (82.0)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = 01.0) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

1- حساب الاتساق الداخلي

للتحقق من حساب الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل "كرونباخ ألفا" (Alpha Cronbach) لفقرات المقياس، وقد بلغت قيمته (83.0)، وهي درجة ثبات مرتفعة، وتدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

وبناء على دلالات وإجراءات الصدق والثبات التي قام بها الباحثة فقد اطمأنا على سلامة المقياس، واستخداماه كأداة لقياس متغير تقدير الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة.

تصحيح المقياس في الدراسة الحالية:

تكون مقياس تقدير الذات الأكاديمي في صورته النهائية من (28) فقرة، صيغت بصورة إيجابية ما عدا أربع فقرات (2 و 17 و 18 و 26) فهي سلبية الاتجاه، وللإجابة عن فقرات هذا المقياس تم اختيار التدرج الثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، ولغايات التصحيح أعطيت الأوزان (٣،٢،١) على التوالي للفقرات الإيجابية و (1 ، 2، 3) على التوالي للفقرات السلبية، وبناء علي ذلك تتراوح الدرجات التي يمكن أن يحصل عليها المستجيب ما بين (28) درجة كحد أدنى، و(84) درجة كحد أعلى.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لاختبار فرضية الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياسين البعدي والمتابعة والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياسين البعدي والمتابعة

المجموعة	العدد	القياس البعدي		قياس المتابعة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	10	74	2.05	76	5.10
الضابطة	10	42	2.00	43.2	5.05

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لدرجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين: البعدي والمتابعة أكثر بكثير من المتوسط الحسابي لدى أفراد المجموعة الضابطة. وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار "مان وتني"(Mann Whitney)، والجدول (7) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

الجدول (7)

دلالة الفروق بين درجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي وقياس المتابعة

المجموعة	القياس البعدي				قياس المتابعة				
	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	10	15.50	155	-3.80	*0.000	10	15.50	155	-3.784	*0.000
الضابطة	10	5.50	55			10	5.50	55		

***دال إحصائيا عند مستوى (α = 01.0)**

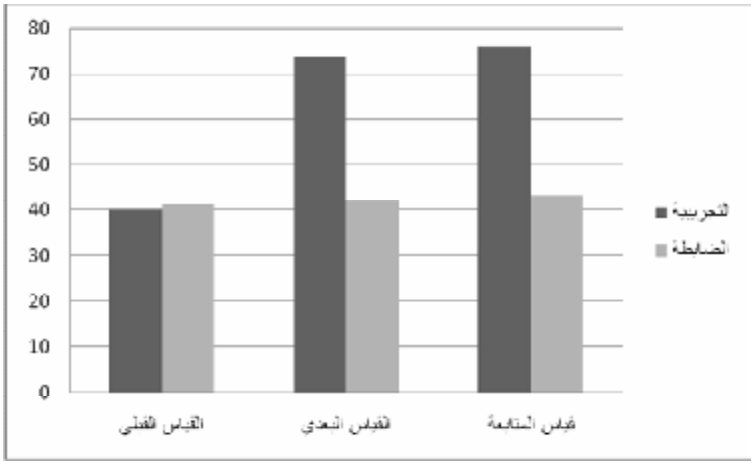
يتضح من خلال معطيات الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على قياس المتابعة عند مستوى دلالة(α=01.0) لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما يتضح من معطيات الجدول(7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =01.0) في درجات تقدير الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تقود إلى قبول فرضية الدراسة، التي تشير إلى "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(α =01.0) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في تقدير الذات الأكاديمي على كل من القياسين البعدي، و المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة ".

ويتضح من تحليل نتائج هذه الدراسة وجود أثر إيجابي لبرنامج الإرشاد الجمعي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وذلك على كل من القياسين: البعدي والمتابعة، والشكل (1) يوضح ذلك

شكل (1)

المقارنة بين متوسطات درجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين:

التجريبية والضابطة على كل من القياس: القبلي والبعدي والمتابعة



يتضح من الشكل(1) الاختلاف بين متوسطات درجات تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على كل من القياس: القبلي والبعدي والمتابعة، حيث يتضح أن الفروق كانت قليلة جدا بين أفراد المجموعتين في القياس القبلي، أما في القياسين البعدي والمتابعة، فقد ظهرت الفروق كبيرة بين أفراد المجموعتين، وبقيت هذه الفروق ثابتة تقريبا أثناء فترة المتابعة التي استمرت (4) أسابيع، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة الإرشادية، كما يدل كذلك على استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي حتى بعد الانتهاء من تطبيقه بفترة زمنية معينة.

ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Carlson & Hopper, 2004) ونتائج دراسة (العطار، 2005) اللتين أشارتا إلى فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على الإرشاد المتمركز حول الشخص في تنمية تقدير الذات الأكاديمي. وقد يعود سبب اتفاق نتائج هاتين الدراستين مع الدراسة الحالية إلى اعتمادها على نفس الإطار النظري وهو الإرشاد المتمركز حول الفرد.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى قائمة على أطر نظرية مختلفة مثل دراسة(Burnett, 1999) القائمة على الإرشاد المعرفي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي، ودراسة(Wachelka & Katz, 1999) القائمة على الإرشاد السلوكي المعرفي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي، ودراسة الريموني(2008) القائمة على النظرية السلوكية في تنمية تقدير الذات الأكاديمي، وقد يعود سبب اتفاق نتائج هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية إلى التشابه فيبعض الأساليب والفنيات المستخدمة فيهما مثل(التغذية الراجعة و التعزيز و الواجبات البيتية).

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع نتائج دراسات أخرى استخدمت برامج إرشادية وتدريبية مختلفة في تنمية تقدير الذات الأكاديمي مثل دراسات(أبو حسونة، 2004؛ أبو زيتون، 2004؛ Bassi & et al., 2007؛ Hanze & Berger, 2007 ؛ Karagiannakis, 2006 ؛ Leung & et al., 2005)، وقد يعود سبب هذا الاتفاق في النتائج إلى التشابه في بعض الأساليب والفنيات المستخدمة فيها مثل(التغذية الراجعة و المناقشة والحوار و لعب الأدوار و الواجبات البيتية و النمذجة).

ولم تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج أي من الدراسات السابقة التي تسنى للباحثة الاطلاع عليها حيث اتفقت نتائج جميع هذه الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية في فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في كل منها في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى الفئات المستهدفة بهذه البرامج.

وترى الباحثة أن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن تفسيرها على النحو الآتي:

١- الاهتمام بالعلاقة الإرشادية القائمة على الألفة والتقبل والثقة والاحترام أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي، قد ساعد على زيادة التفاعل الإيجابي في تنفيذ أنشطة الجلسات الإرشادية، ويؤكد ذلك ما أشار إليه (أبو أسعد وعربيات،2009؛ كوري، 2011) من أن الاحترام الإيجابي الدافئ غير المشروط يساعد على كشف الذات والتفاعل الايجابي في الجلسات الإرشادية.

٢- إتاحة الفرصة لعضوات المجموعة الإرشادية بالتعبير عن الصعوبات التي تعرضن لها خلال الدراسة في جو نفسي آمن، ربما ساعدهن في التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن وانفعالاهن واستبصارهن بذواتهن ومشكلاتهن.

٣- يضاف إلى ذلك أن عدد جلسات البرنامج الإرشادي والتي بلغت (16) جلسة إرشادية قد يكون لها دور في توفير الفرصة الكافية والوقت الكافي لإدراك عضوات المجموعة الإرشادية، لأهم قدراتهن الأكاديمية، وكيفية تنميتها والوصول بها إلى المستوى المطلوب، فضلا عن أن تناسب عدد أفراد المجموعة الإرشادية، والبالغ عددها (10) طالبات مع مبادئ الإرشاد الفردي؛ قد سهل عملية تفاعلهن إثناء تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي.

٤- كما أن عرض عضوات المجموعة الإرشادية لأهم صفاتهن وقدراتهن الأكاديمية في أثناء جلسات البرنامج الإرشادي قد ساعد في تنمية الوعي بالذات الأكاديمية، وهذا ما أشار إليه
(ريزونر، 2009؛ السفاسفة،2010؛ كوري،2011؛ مصطفى،2011) عندما تحدثوا عن أن معرفة الذات والوعي بها يعد عاملا مهما في سلوك الفرد، وموجها له.

٥- اشتراك عضوات المجموعة الإرشادية في لعب الأدوار، وتقمص أداء شخصيات قد تعاني مشكلات في الدراسة، والوصول من خلال ذلك إلى حلول لهذه المشكلات ربما ساعد في نمو الثقة بالذات لدى عضوات المجموعة الإرشادية.

٦- اهتمام البرنامج الإرشادي بتحقيق الشعور بالانتماء والتوافق الاجتماعي لدى عضوات المجموعة الإرشادية كان له دور في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لديهن، ويعزز ذلك ما
أوضحه (أبو أسعد وعربيات، 2009؛ ريزونر، 2009؛ ضمرة، 2008؛ كوري،2011) عندما ذكروا أن الطلاب كي يشعروا بالرضا عن النفس، فإنه يتعين عليهم أن يشعروا أولا بالقبول من قبل الآخرين، وأن الشعور بالعزلة يمكن أن يكون له أثر سلبي كبير على تقدير الذات.

٧- التدريب على تحديد ووضع أهداف دراسية ترغب عضوات المجموعة الإرشادية في تحقيقها، وكذلك معرفة المعيقات التي تعيق تحقيقها، وكيفية التغلب عليها؛ ربما ساعد ذلك على زيادة اعتقادهن بقدراتهن على تحقيق النجاح، إضافة إلى زيادة مستوى شعورهن بإمكانية تحملهن لمسؤولية نجاحهن.
٨- تطبيق ما تم في الجلسة الإرشادية في مواقف حياتية في المنزل أو في المدرسة، يفترض أنه قد ساعد في ترسيخ ما تم تحقيقه في الجلسات الإرشادية.

توصيات البحث :

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يأتي:

١- الاستفادة من الأساليب الإرشادية وإجراءات البرنامج الإرشادي، الذي تم إعداده في هذه الدراسة، من المرشدين النفسين والأخصائيين الاجتماعيين واختصاصي صعوبات التعلم والمهتمين، في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم.
٢- تدريب العاملين في مجال صعوبات التعلم على استخدام الأساليب والإجراءات والأنشطة والفنيات المستخدمة في برنامج الإرشاد الجمعي الحالي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم.
٣- ضرورة الاهتمام بالإرشاد المتمركز حول الشخص في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
٤- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى:

أ. تقصي فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي الحالي، في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
ب. بناء برامج إرشاد جمعي تستند إلى أطر نظرية أخرى غير نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص، وتقصي فاعليتها في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم بمختلف المراحل التعليمية.
ج. المقارنة بين فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي الحالي، وفاعلية برامج إرشادية أخرى مبنية على أطر نظرية إرشادية، تختلف عن نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص، التي تم الاستناد إليها في بناء هذا البرنامج الإرشادي المستخدم في هذه الدراسة.

قائمة المراجع

- عبد اللطيف أحمد بو أسعد. (2010). **علم النفس الإرشادي**. عمان: دار المسيرة.

- أحمد أبو أسعد، أحمد. عربيات (2009). **نظريات الإرشاد النفسي والتربوي**. عمان: دار الميسرة.

- نشأت محمود الذيب أبو حسونة. (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم. **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

- جمال أبو زيتون. (2004). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل وتقدير الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان.

- أميرة طه بخش. (2006). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بتقدير الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، استرجعت من الشبكة العالمية بتاريخ 2011/11/15 من http://chi.shams.edu.

- فائقة محمد بدر. (2001). القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بتقدير الذات وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. مجلة رسالة الخليج العربي.

- جابر عبد الحميد. (2004). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

- عبد الرحمن محمود جرار. (2008). **صعوبات التعلم قضايا حديثة**. القاهرة: مكتبة الفلاح.

- سمير الحريري. (2011). **الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية**. عمان: دار المسيرة

- طه عبد العظيم حسين. (2004). **الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق التكنولوجيا.** عمان: دار الفكر.

- جمال لخطيب (2004). التدخل المبكر في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.

- رينوزروبرت. (2009). **بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية،** الرياض: دار الكتاب التربوي.

- هيثم يوسف الريموني. (2008). أثر **البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي وتقدير الذات.** عمان: دار الحامد.

- خالد زياده. (2006) . الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة مع أقرانهم من العاديين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** 16(51).

- خالد السيد زياده. (2009) . دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا والأطفال الأسوياء في الأداء على بعض المتغيرات الانفعالية/الاجتماعية. استرجع من الشبكة العالمية بتاريخ 2011/1/10 **http://ksu.edu.sa** .

- زيدان أحمد. (1996). دراسة مقارنة لتقدير الذات بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي صعوبات ال تعلم. مجلة الملك سعود 8(2). استرجع من الشبكة العالمية بتاريخ 2011/1/11 من http://ksu.edu.sa

- نادر فهمي الزيود. (2008). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي.** عمان: دار الفكر.

- محمد إبراهيم السفاسفة. (2010). **أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي** ط2. الكويت:

السيد عبد الحميد. (2000). **صعوبات التعلم تاريخها، تقديرها، تشخيصها، علاجها** عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع دار الفكر العربي.

- حمزة خالد السعيد . (2009). **صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها**. الكويت: مكتبة الفلاح

- شيفر، شارلز و ميلمان، هوارد. (2008). **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة** فيها. ترجمة نزيه حمدي، و نسيمة داود، عمان: دار الفكر

- طارق عامر ربيع. (2008). **صعوبة التعلم تقديره** – تشخيصه - علاجه. الجيزة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

- سعيد عبد العزيز. (2008). **إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- سعيد حسني العزه. (2007). **صعوبات التعلم التقدير- التشخيص-** الأسباب- أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج. عمان: دار الثقافة.

- لميس محمد العطار. (2005). فعالية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل تقدير الذات الأكاديمي للمتأخرين دراسيا لطلاب المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة الزقازيق، الزقازيق.

- مصطفى القمش. (2006). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 4(1)، .استرجع من الشبكة **http://www.aaru.edu.jo العالمية بتاريخ 2011/2/20 من**

سالم ناصرالكحالي. (2005). تقدير الذات الأكاديمي و قلق الاختبار وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

- جيرالد كوري. (2011). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج. ترجمة سامح وديع الخفش عمان: دار الفكر

- لويد، جون و آخرون. (2007). **صعوبات التعلم تقديرها – طبيعتها- التعليم العلاجي**. ترجمة عادل عبدالله محمد، عمان: دار الفكر.

- روضة المطوع . (1998). تقنين مقياس بيرز- هاريس لتقدير ذات الأطفال PHSCS واقتراح برنامج لتعديل مفاهيم الذات السلبية لدى الأطفال دولة الإمارات: دراسة تحليلية. **رسالة دكتوراه غير منشورة** معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.

- إبراهيم محمد المغازي. (2004). **تقدير الذات بين التربية والمجتمع. المنصورة**: مكتبة جزيرة الورد.

- فاروق عبد الفتاح و موسى، فاتن فاروق. (1997). دليل مقياس تقدير الذات للأطفال.

القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- سلطان عبدالله المياح. (2007). الفروق في تقدير الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الخليج العربي، المنامة.

- عبد المنعم الميلادي.(2008). **صعوبات التعلم.** الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.

- أحمد عواد ندا. (2009). **صعوبات التعلم.** عمان: مؤسسة الوراق.

- وزارة التربية و التعليم. (2007). **برنامج معالجة صعوبات التعلم**. مسقط: دائرة محو الأمية والتربية الخاصة.

- وزارة التربية و التربية. (2010). قاعدة بيانات المدارس المطبقة لبرنامج معالجة صعوبات التعلم من الحلقة الأولى والحلقة الثانية . مسقط: دائرة محو الأمية والتربية الخاصة.

- الوقفي، راضي والكيلاني، عبد الله.(1998). **مجموعة الاختبارات الإدراكية**. عمان: كلية الأميرة ثروت.

- الياسري، حسين نوري.(2006). **صعوبات التعلم الخاصة.** بيروت: الدار العربية للعلوم.

- American Psychiatric Association. (2004). **DSM-IV-TR, Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Fourth Edition, Text Revision.

- Amy .M Gans. (2003). Comparing the Self-Concept of Students with

and without Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities,**

36(3), pp287-295

- Bassi, M; Marta,B; Patrizia,S; Antonella,F & Vittorio,C. (2007).Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. Journal of

Youth and Adolescence, 36(3):pp301-312

- Bateman, D.(1995). **Identifying Students Who Have Learning**

Disabilities. Unpublished study, University of Oregon.

- Burnett, S. (1999). Enhancing student's self-concepts and related constructs. Unpublished study, University of Western Sydney.

- Calson, M & Hopper, J.(2004). Increasing the Self-Concept of Elementary School Students with Learning Disabilities. Rrtrived, January 4, 2011 **www.wa-schoolcounselor.org .**

- Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2002). **An introductory packet on learning problems and disabilities**. Los Angeles, CA: Author.

- Corbiere, M & et al. (2006). Academic Self-Concept and Academic Interes Measurement. **European Journal of Psychology of**

- **Education, 21**(1):pp3-15

- Duffy, S. (2009)**.** Self-Concept of Students With Learning Disabilities in

Self-Contained Environments: The Relationships Between Global and

Academic Self-Concept, Perceived Social Support and Academic "Discounting", **http://proquest.umi.com/pqdwe** (visted in 22/11/2009, at 10:30pm).

- Elbaum, B. (2002).**The Self-Concept of Students with Learning Disabilities**. Unpublished study, University of Miami.

- Freeman, G. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. **Journal of Advance Academic, 19** (4), pp 700-743.

- Hanze, M & Berger, R.(2007). Cooperative Learning, Motivational

Effects, and Student Characteristics. **Learning and Instruction, 17**(1):pp29-41.

- Heward, W.& Oralansky, M (1992) Exceptional children, New York, Merrill and Impaired Macmillan publishing company.

- Huitt,W.(2009). Self-Concept and Self-Esteem,

-**http://eprints.qut.edu.au** (visted in 13/12/2009, at 9:15 pm).

- Ireson, J & Hallam, S.(2009).Academic Self- Concept in Adolescence.

- Learning and Instruction, 19(3):pp201-213.

- Juvonen, J. & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. **Journal of Educational Psychology, 84**(3) 322-330

- Karagiannakis, A. (2006). **Academic and Behavioural functioning of Classwide Peer Tutoring: Improving the with behaviour problems in inclusive classrooms children**. Unpublished Study, University McGill OF Canada.

- Leung, K.C., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2005).

Relation of Domain Specificity Between Peer Support and SelfConcept: Validation By The Effects of Peer Support Program in

Educational Settings.Paper presented at Symposium in 2005

International Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia. Retrieved on January 4,2011, from http://www.ied.edu.hk/ps/view.php?secid=706.

- Lozano, A.(1997**).Accompan Ying Gulliver Personal counselin in Secondary School Education**. Unpublished Study, University of

Sevilla.

- Marsh,H; Trautwein,U; Lüdtke,O; Köller,O; Baumert,J.(2005). Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores. **Child Develepoment,76**(2):pp397-416.

- Montgomery, M.S. (1994). Self- concept and children with learning disabilities: Observer-child Concordance across six context-dependent domains. **Journal of Learning Disabilities, 27**(4), 254-262.

- Nagy, G & el at .(2006). Gender and Course Selection in Upper Secondary Education: Effects of Academic Self-Concept and Intrinsic Value. **Educational Research and Evaluation, 12**(4):pp323-343.

- Ottawa, O. (2008). The Learning Disabilities Association of Canada (LDAC).

http://www.ldac-taac.ca/defined/defined (visted in 22/11/2009, at 10:00 pm).

- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1994).

Collective Perspectives on issues affecting learning disabilities P,65. Austin, Tx: Pro-Ed.

- Nye, S.(2009).social acceptance in spite of the fact that disadvantage in the prevalence of LD is considerably **www.campbellcollaboration.org/lib/download** (vested in 20/3/2010, at 11:30).

- Rogers, C.R. (1951). **Client Centered therapy: Its current Practice, limitations and theory**. Boston: Houghton Miffline.

- Rogers, C.R. (1961). **On becoming a person: A therapist's View of psychotherapy**. Boston: Houghton Miffline.

- Snowling, M & Stackhouse, J. (2006). **Dyslexid Speech and Language**. Warr for limited publishing, Teksas.

- Sze, S & Valentin, S. (2007). Self-Concept and Children with Disabilities. **Education Journal, 127**(4):p552.

- Van, E & et al. (2009). School Effects on the Development of

Motivation toward Learning Tasks and the Development of Academic Self- Concept in Secondary Education. **School Effectivenss and School Improvement, 20**(2):pp235-253.

- Vaughn, S; Haager, D.; Hogan, A. & Kouzekanani, K. (1992). Self- concept and Peer acceptance in students with learning disabilities: A four-to five year prospective study.

Journal of Educational Psychology, 84(1) 43-50.

(http://www.Psycinfo.com/Psycarticels/index-cfm?fuseaction=Process Search&Stai).

- Wachelka, D & Katz. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry ,30**(31):pp(191-198).

Zeleke, S. (2004). Differences in Self-Concept among Children with mathematics Disabilities and their Average and high Achieving Peers.

International Journal of disability,Development and Education, 51(3), University of Oslo.

Effectiveness of group_counseling program to improve the academic self-concept for student with learning disabilities among property school students

Hana abdulhaleem abdulhaleem Elsokary

to get PHD degree in Education (specializing in Education psychology)

Prof.dr, shadia Ahmed Abdul khaliq
Prof of education psychology
faculty of Elbanat Ain Shams University

Dr/Shahinaz Ismail abdulhady
psychology lecturer
faculty of Elbanat Ain Shams University

Abstract:

The purpose of this study was to develop a group-counseling program to extend the academic self-esteem of students with learning disability in cycle two in Sharqiya North Region in the Alex. Participants were 20 female students from grade five and six from Seih AlAfia Basic Education School. All participants had learning disability, they were divided randomly into two equal groups: control and experimental. The experimental group was subjected to a group-counseling program for developing the academic self-esteem based on Person-centered counseling theory. The control group did not go through any treatment. The counseling program contained 16 counseling sessions, two sessions per week. Results of Mann-Whitney Test (U) showed that there are significant distinctions of academic self-concept among participants. Students in the experimental group had higher academic self-esteem - in the posterior measure and in the follow up - than the control group. This demonstrated the efficacy of the group-counseling program implemented in this study.

Key Words: Counseling Psychology- Group Counseling Program- Academic Self- Learning Disability