فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلُم النشط في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً بالحلقة الابتدائية.

The Effectiveness of a training program based on active learning for developing the academic self concept for elementary school with academic difficulties

بحث مقدم من

علياء علي طه

لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص (علم نفس تعليمي)

تحت اشراف

أ.د/ محمد حسين سعيد
استاذ علم النفس التربوي
للطفولة المبكرة – جامعة بني سويف

أ.د/ مروة مختار بغدادي
استاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية – جامعة بني سويف

أولا : المقدمة

لقد ظهرت الحاجة الي التعلم النشط نتيجة مجموعة من العوامل،لعل من ابرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكوا منها المتعلمون عقب كل موقف تعليمي التي يمكن ان تفسر بانها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي ومن هنا جاء اهتمام العديد من الباحثين في هذا المجال كما ان هناك العديد من الدراسات التي اشارت الي ضرورة توفر بيئة تعلم نشطة يكون فيها التلميذ بدور ايجابي اثناء التعلم حيث اوضحت دراسات كل من (Haney,2003;stewart&Passmore,2004) و (ابو هدروس و الفرا،٢٠١٠) الي ان استخدام استراتيجيات التعلم النشط تساعد في تنمية التحصيل وزيادة ايجابية التلميذ. وقد يتساءل الكثيرون لماذا التعلم النشط مهم بالنسبة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات هذه الأيام؟ وتوجد في الحقيقة إجابات عديدة لهذا السؤال، يتمثل أولها في أن طلبة اليوم يختلفون عن أسلافهم من الطلبة السابقين، وأن طلبة اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعلمية التي تعتمد على التعامل السريع مع (McCarthy & Anderson, 2000),.وفيما يلي سوف نتكلم عن التعلم النشط واهميتة

بالنسبة للطالب وكيف هو مفيد للعملية التعليمية وكيف انة يجعل المتعلم وليس المعلم محور العملية التعليمية واكثر ايجابية وفاعلية داخل الفصل

استأثرت مشكلة التأخر الدراسي باهتمام المربين والأباء والتلاميذ على حد سواء لما لها من أثار سلبية خطيرة على المجتمع تتمثل فى إهدار الطاقات المادية والمعنوية وتردى نتائج العملية التربوية، وبذلك فان هذه المشكلة ليست مشكلة تلميذ فحسب، بل إنها مشكلة الأسرة أيضا لما تسببه من خيبة الأمل والقلق وأعباء مادية لمواجهتها . **(يوسف ذياب عواد ، ٢٠٠٦: ١٠)**

ويشير عادل الاشول الى ان مفهوم الذات الاكاديمي هو فكرة الفرد ومفهوم دراستة داخل المدرسة ومدى تفهم التلميذ لإمكاناتة العقلية من حيث قدرتة على استذكار دروسة ومدى شعورة باهميتة داخل الفصل ومدى تكيفة **(عادل الاشول ١٩٨٤: ١٠)**

ثانيا: مشكلة الدراسة

تتحدد مشكله الدراسه في السؤال الرئيسي التالي :.

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات الاكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً بالحلقة الابتدائية؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة التالية:.

١) ما فاعلية استخدام التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات الاكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً بالحلقة الابتدائية؟

٣) ما العلاقة بين التعلم النشط المستخدمة ومفهوم الذات الاكاديمي؟

ثالثاً:أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:.

١)–التعرف على العلاقة الارتباطية بين التعلم النشط ومفهوم الذات الاكاديمي.

٢)–تعديل مفهوم الذات الاكاديمي لدى المتاخرين دراسيا في المواد الدراسية بالمرحلة الابتدائية

٣) – في حالة ثبات فعالية هذا البرنامج لاحقا يساعد في تنمية مفهوم الذات لاكاديمية لدى الطلاب المتأخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية؟

٤)-اعداد برنامج يستند على استيراتيجيات تعلم حديثة غير المتبعة التقليدية لتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية .

٥)-تخفيف حدة مشكلة التاخر الدراسي من خلال برنامج قائم على التعلم النشط

رابعا : أهمية الدراسة:

اولا:الأهمية النظرية:

١-انها تستخدم استيراتيجيات تعلم حديثة تناسب تلميذ اليوم

٢ - إلقاء الضوء على العوامل الخاصة بالمدرسة والاسرة التي ادت الى تأخر التلاميذ دراسيا

٣-القاء الضوء على الخصائص النفسية للاطفال المتأخرين دراسيا

٤-تساعد الدراسة الحالية المعلمين والوالدين في كيفية التعامل مع الأطفال المتاخرين دراسيا

٥- تساعد نتائج الدراسة الحالية المتخصصين التربويين في اعداد برامج تساعد على تنمية الذات الاكاديمية لدى الطلاب المتاخرين دراسيا بالمرحلة الابتدائية

ثانيا:الأهمية التطبيقية:

١- استراتيجيات التعلم النشط تلعب دورا هاما في تحقيق جودة التعليم

٢- اعداد برنامج تدريبي قائم على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات الاكاديمي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتاخرين دراسياً

٣-تنمية مفهوم الذات الاكاديمي ينمي اتجاة الطالب نحوالتعليم

خامسا:مصطلحات الدراسة:_

البرنامج التدريبي Training Program

يوجد تعريفات كثيرة لمفهوم مصطلح "برنامج" منها :

تعريف (أحمد اللقاني وعلى الجمل،٢٠٠٣ :١٨) بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف

وتعرفـه الباحثـه بأنـه مجموعـة مـن المعـارف والمعلومـات والأنشـطة والممارسـات العلميـة المختلفة التى تقدم للتلاميذ بشكل منظم ومخطط تحت توجيه وإشراف الباحث والتى تعمل على إكسابهم الخبرات والقدرات التى يسعى البرنامج لتحقيقها.

(٢)- التعلم النشط active learning

يعرف (أحمد اللقاني وعلى الجمل ،٢٠٠٣: ١٩٠) التعلم النشط بأنه" ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون دور المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم"

تتبنى الباحثه تعريف مايرز وجونز (*Myers & Jones, 1993, p. 10)* التعلم النشط على أنه البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الدور والتعلم التعاوني

(٣)- مفهوم الذات الاكاديمي academic self concept

ويعرفة فريدريك ١٩٩٥ مفهوم الذات الاكاديمية بانة وظيفة الاتجاهات العقلية للفرد ومشاعرة نحو الاداء في مجالات موضوع دراسي معين يدرسها في المدرسة

وتعرفة الباحثه إجرائيا: هو احد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العامة ويشير الى تفكير الفرد في ماضية ومستقبلة الاكاديمي ويرتبط ارتباط وثيق بالتحصيل ويشير الى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل ودرجاتة وعلاماتة في الاختبارات التحصيليه

(٤) -المتاخرين دراسياunder achievers

يعرف رجاء محمود أبو علام (١٩٨٠ :٢٠) المتأخرين دراسيا بأنهم : مجموعة التلاميذ المتـأخرين دراسـيا الـذين يعجـزون عـن مسـايرة بقيـة أقرانهم فـى التحصـيل واسـتيعاب المـنهج المقرر، وكثيرا ما يتحولون إلى مصدر للشغب والإزعاج مما قد يسبب اضطرابا فى العملية التربوية داخل الفصل وخارجه

وتعرفـة الباحثـه إجرائيـا هم الطـلاب الحاصـلون علـى درجـات فـي الاختبـار التحصـيلي والمعد من قبل الباحثة من درجه (٧٠-٩٠)

الإطار النظري والدراسات السابقة :

اولاً: التعلم النشط

دعت بعض نظريات علم النفس ‘إلى التعلم النشط من خلال اهتمامها بزيادة الدور الإيجابي للمتعلم ،وجعله محور العملية التعليمية ،ونقدها للتعليم الذي يرسخ الحفظ وسلبية المتعلم ، وفى هذا الصدد تؤكد النظرية البنائية على ان التعلم النشط هو أحد أهم الأسس التي يرتكز عليها الفكر البنائي ، ويتضح هذا من خلال ما يلي : أحد افتراضات المعرفة البنائية أن الفرد الواعي يبنى المعرفة اعتمادا على خبرته ولا يستقبلها بصوره سلبية من الآخرين ، نشاط المتعلم يجعل من تعلمه إبداعا مستمراً ، يعمل من خلاله الفرد على تنظيم ما يمر به من خبرات ، بحيث يسعى لفهم أوسع واشمل من هذا الفهم الذي توحي به الخبرات المحددة ، تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين ، والذي يتم في أحسن صوره في ظل التعلم التعاوني ، افترض " كاثرين تونى " *Catherine twony* أن الفصل البنائي هو الفصل الذي يبزغ فيه المتعلم ككائن نشط وليس كمتلق سلبي ، في ظل التعلم البنائي يكون نشاط المتعلم أثناء تفاعله الاجتماعي وفى ظل المفاوضة الاجتماعية ، كي يصل إلى التعلم ذي المعنى أو التعلم المفضي إلى المعنى أو التعلم من اجل الفهم (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ٢٠٠٣: ٢٣٥ – ٢٣٦) .

ولذلك يعد الاتجاه نحو الفكرالبنائي أحدث ما عرف من الاتجاهات في التدريس، إذ تحول التركيز من العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم الطالب مثل متغيرات المعلم والمدرسة والمنهج والأقران وغير ذلك من هذه العوامل، ليتجه هذا التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في هذا التعلم. وبذلك تم التركيز على ما يجرى بداخل عقل المتعلم حينما يتعرض للمواقف التعليمية مثل: معرفته السابقة وما يوجد لديه من فهم حول المفاهيم، وعلى قدرته على التذكر، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى. ويرتكز الفكر البنائي على التسليم بأن كل ما يبنى بواسطة المتعلم

يصبح ذا معنى له، مما يدفعه لتكوين منظور خاص به عن التعلم وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية.

وينظر للمتعلمين على أن لهم أثراً فاعلاً في بناء معانيهم الخاصة إلى حد ما طالما أن الأفراد يقومون بذلك من منطلق معتقداتهم وخبراتهم الماضية،فالمعرفة لدى الإنسان تعد مؤقتة وغير نهائية وذاتية وغير موضوعية" (محمد سعيد عاطف، ٢٠٠٤، ٢٢-٢٣). وقد يقود المعلم المناقشات حتى يتوصل الطلاب إلى المفهوم موضوع الدراسة، والمعلم هنا لايذكر المفهوم للطلاب، وإنما يعطى لهم الصياغة العلمية المناسبة فحسب أو يذكر لهم المصطلح العلمى للمفهوم. وفى حالة ما إذا لم يتمكن المتعلمون من الوصول بأنفسهم إلى المفاهيم والمبادئ ذات العلاقة بخبراتهم الحسية فى مرحلة الاستكشاف، فإن المعلم فى هذه الحالة يضطر إلى تزويد المتعلمين مباشرة بهذا المفهوم سواء من خلال الشرح الشفهى، او من خلال إحالتهم إلى الكتب و المراجع او فيلم تعليمى او الى غير ذلك من مصادر المعرفة المباشرة ثم يكلف الطلاب بعمل مخططات منظومية كل على حدة، لبيان مدى فهمهم للموضوع ولأنواع العلاقات المختلفة للمعارف كما يدركها كل طالب فى بنيته المعرفية .(جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق ، ١٩٧٨

وفى هذا الصدد يكون التعلم في مدرسة بياجية الرائد الأول للبنائية عملية نشطة يقوم بها الفرد بنفسه ولا تملى علية ، والمعيار الذي نحكم به على استراتجيات التدريس النشطة ليس ما يقوم به المتعلم من سلوكيات ظاهره فقط وإنما هي التي تتميز بإتاحة الفرصة للمتعلم كي يبنى معرفته بنشاط بحيث تكون مهمة المعلم مقصورة على تحديد طريقة تفكير التلميذ وما لديه من معارف سابقة (كمال زيتون ، ٢٠٠٠: ٨٣) .

بينما يرى جيروم برونير (*Jerome Bruner*) أحد رواد النظرية البنائية أن التعلم عملية نشطة فيه المتعلمين يبنوا الأفكار والمفاهيم الجديدة بناء على معرفتهم السابقة (*JoMacDonald,2005: 3*) .

وعرف (روجر بايبي) التعليم البنائي، بأنه عملية قائمة على الفلسفة البنائية التي تؤكد أهمية أن يكون التعلم ذا معنى، وللوصول إلى ذلك فان على المتعلم أن يستخدم كل معارفه

وتجاربه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، ليتمكن من فهم المعارف الجديدة وبنائها، ويتم في هذا التعليم مساعدة الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية على وفق مراحل متتالية هي الاندماج والشرح والاستكشاف والتوسع والتقويم(فاروق فهمي ومنى عبد الصبور،٢٠٠١)

ثانياً: مفهوم الذات الاكاديمي

ويحتل مفهوم الذات مركزاً مرموقاً أيضاً في نظريات الشخصية ويعتبر من العوامل التي لها تأثير على سلوك الفرد وتحصيله الدراسي ويترك أثراً كبيراً في تنظيم تصرفاته، وقد برز مفهوم الذات لدى الإنسان نتيجة الوعي بالذات وكان من نتيجته أنه أصبح الإنسان نفسه موضوعاً للملاحظة من قبل نفسه ونتجت من هذه العملية منظومة من التصورات والإتجاهات نحو الذات (جابر عبد الحميد،*2002*: ١١٤)

تكوين مفهوم الذات :

إن نظريات النمو والتعلم الإنساني أجمعت على ان مفهوم الذات يتكون عادة خلال السنوات الست الأولى من حياه الإنسان من تجميع المعلومات والخبرات ألحياتيه المختلفة في تكوين الاتجاهات الايجابية والسلبية نحو النفس والتي تحدد نتيجتها صوره خاصة للإنسان نحو ذاته تبرز فيه أهم ملامحه ومقاوماته ألشخصيه.

يتكون مفهوم الذات لدى الفرد منذ اللحظات الأولى في حياته حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه والآخرين المحيطين به. فالإنسان لا يولد ولديه مفهوم لذاته بل إن هذا المفهوم يستمر ويتطور نتيجة خبراته فالعناصر الجوهرية لتكوين مفهوم الفرد عن ذاته هي نتاج الخبرات المختلفة التي يتعرض له الفرد. (عادل الأشول، ١٩٨٤،٧٦)

هذا لا يعني أن هناك انعدام للذات في السنة الأولى، بل هي موجودة منذ بداية حياة الفرد لكنها تكون في حالة الكمون المؤقت وتبدأ في الظهور والتحقيق التدريجي مع مراحل النمو فيبدأ الفرد يميز بين الذات وغير الذات لكن فكرة الفرد غير الواضحة عن نفسه تستمر في السنوات الخمس الأولي من حياته **جودة جابر (٢٠٠٤)**

ويشير الشيخي إلى أن الفرد في السنة الأولى من عمره لا يستطيع التميز بينه وبين العالم الخارجي من حوله ، بل إنه لا يستطيع أن يفرق بين جسمه وبين جسم أمه، بل أن

الأمر لا ينتهي عند هذا الحد فحسب، بل إن إحساسه بالمثيرات يكون غامضاً دون تمييز، وبهذا فإن استجابته لها تأتي عامة وغير متميزة ، بل أنه يستجيب للمثيرات بكل جسمه تقريبا **(على السيد الشخيبي.** ، ٢٠٠٣، ٧٤).

يعتبر مفهوم الذات الاكاديمي احد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام وهو يشير الي معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الاكاديمي، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي.(القمش،٢٠٠٦،*Huitt,2009 Valentin,2007*؛ هيجانة،والشكير،٢٠١٣).

واشارت دراسة كارلسون و هوبر (Carlson & Hopper ,2004) التي هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم 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 ومفهوم الذات بأبعاده، وتكون البرنامج من أساليب وأنشطة تُحسن تصور الذات في المجالات الأكاديمية، وتُساعد على إدراك جوانب القوة والتخلص من الأفكار الهدامة، وكيفية التعبير عن المشاعر، واستخدام الحديث الذاتي، وكذلك التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثان مع أفراد العينة أولاً 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 مفهوم الذات بأبعاده، إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد عينة الدراسة.

و دراسة ليونج *(Leung. et, al. 2005)* التي هدفت الى تقصي فاعلية الإرشاد من خلال الأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لعينة من الطلبة بلغ عددهم *(35*طالباً وطالبة من إحدى المدارس في مدينة سيدني بأستراليا تراوحت أعمارهم مابين *(15-19*سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين :تجريبية تألفت *(16)* طالباً وطالبة، – وضابطة تألفت من *(19)* طالباً وطالبة، ولقد تطوع *(11)* طالباً وطالبة للمشاركة في برنامج الإرشاد بالأقران، لمدة عشرة أسابيع وبواقع جلسة واحدة أسبوعياً بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة *(80)* دقيقة، واستخدم في تحليل النتائج تحليل التباين المتعدد(*MANOVA)*

وقد أشارت نتائجه إلى فاعلية الإرشاد بالأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى أفراد الفئة المستهدفة.

ومن ناحية اخرى فان مفهوم الذات الأكاديمي هو وصف لتقويم إدراكات الفرد لقدراته الأكاديمية، ويشمل ذلك المعتقدات العامة حول احترام الذات التي ترتبط بإدراكات الفرد حول كفايته، وقدراته الأكاديمية .وبهذا المعنى فإن مفهوم الذات الأكاديمي بناء متعدد الأبعاد يتضمن إجراء مقارنات خارجية وداخلية، ويقصد بالمقارنة الخارجية مقارنة أداء الطلبة الأكاديمي بأداء زملائهم في الصف، كما يقصد بالمقارنة الداخلية مقارنة أداء الطلبة الأكاديمي الخاص في إحدى المجالات مع مجالات الأداء الأخرى لذا يؤكد العديد من الباحثين أن نمو وتطور هذا المفهوم *(McCoach&Siegle,2002،)* مفهوم الذات الأكاديمي الإيجابي يمكن أن يدعم النمو، ويساعد على إتقان المهارات المتنوعة في حين يسبب مفهوم الذات الأكاديمي السلبي انفعالات سلبية تمنع الأفراد من إتقان المهارات وهكذا يمكن الجزم بأن المدرسة تسهم*(Russel & Ouvier, 2002)*من تحقيق أهدافهم إسهاماً كبيراً في تكوين صورة الطفل عن ذاته،

ودراسة لميس محمد ذو الفقار (٢٠٠٥) التي هدفت الى تعديل مفهوم الذات الاكادمي لدى المتاخرين في احدى المواد الدراسية وتخفيف حدة مشكلة التاخر الدراسي النوعي من خلال البرنامج الارشادي وكانت عينة الدراسة مجموعة من الطلاب الذين يعانون تاخراً في احدى المواد الدراسية (العلوم والرياضيات) في الصف الثاني الاعدادي بعمر زمني (١٢-١٥) سنة ونسبة ذكاء متوسطة وتم تقسيم العينة الى مجموعة تجريبية (٥١) طالب ومجموعة ضابطة (٥١) طالب وكانت ادوات الدراسة مقباس مفهوم الذا١ات الاكاديمي اعداد السيد عبد الدايم ١٩٩٣ ومقياس مستوى الثقافي للاسرة المصرية اعداد عبد الباسط خضر وامال عبد المنعم ٢٠٠٣ ومقياس القدرات العقلية فاروق عبد الفتاح ٢٠٠٣ والاختبارات الشهرية في مادتي العلوم والرياضيات والبرنامج الارشادي المتمركز حول الشخص اعداد الباحثة واشارت نتائج الدراسة الى اولاً توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية و متوسط درجات المجموعة الضابطة على مقياس

مفهوم الذات الاكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على تحسن المهارات وتحسن مفهوم الذات الاكاديمي بعد تنفيذ البرنامج مما يدل على فعالية البرنامج المستخدم ثانياً : توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجدريبية والصابطة على اللاختبارات التحصيلية الشهرية بعدتطبيق البرنامج وهذة الفروق لصالح المجنوعة التجريبية مما يدل على فعالية البرنامج مع الطلاب المتاخرين دراسيا في احدى المواد الدراسية

ثالثاً : التاخر الدراسي

ويعد التأخر الدراسي بمثابة انخفاض مستوى تحصيل التلميذ فى مجال معين من المجالات الدراسية أو فى كل المقررات أو المجالات الدراسية المقررة عليه وذلك قياسا بالمستوى التحصيلى لأقرانه فى مثل سنه وفى جماعته الثقافية مما يترتب عليه عدم قدرة الطفل على القيام بالمهام الأكاديمية المحددة لسنه، وصفه الدراسى ، وقد اصطلح على قياس أو تقدير التأخر الدراسى بقياس النسبة التحصيلية وهى تلك النسبة التى يتم قياسها عن طريق قسمة العمر العقلي للطفل على عمره التحصيلى ثم ضرب الناتج فى مائة . (عادل عبد الله محمد ، ٢٠٠٥ :٢٤-٢٥)

ويعرف يوسف ذياب عواد (٢٠٠٦: ١٤) التأخر الدراسي بأنه الحالة التى يتمتع بها التلميذ بمستوى ذكاء عادى على الأقل، وقد تكون لديه بعض القدرات والمواهب التى تؤهله للتميز فى مجال معين من مجالات الحياة، برغم ذلك يخفق فى الوصول إلى مستوى تحصيلى يتناسب مع قدراته أو قدرات أقرانه، وقد يرسب عاما أو أكثر فى مادة دراسية أو أكثر، ومن ثم يحتاج إلى مساعدات أو برامج تربوية علاجية خاصة فى ضوء تقديرات المعلمين .

كما اشارت **دراسة سمية فلوسي (٢٠٠٦)** الى حاجات التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في ضوء متغير المستوى الدراسي والجنس، والتعرف على المشكلات والاحتياجات لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات، وقد استخدمت الباحثة استبانتين من إعدادها، وقدتم الحصول على (٢٣٣) تلميذ وتلميذة بطريقة عشوائية عن طريق ترقيم أسماء التلاميذ المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات، ثم أخذ أسماء التلاميذ الذين يحملون

أرقام فردية، وقد توصلت النتائج فيما يتعلق بالمشكلات المدرسية: قدرت المشكلات المتعلقة بمادة الرياضيات بنسبة (٧٩%)، ثم تليها المشكلات المتعلقة بأستاذ المادة وقدرت نسبته بـ(٧١.٩٤%)، ثم تليها المشكلات النفسية للتلميذ وقدرت بنسبة (٧٠.٠٧%)، أما فيما يتعلق بالحاجات فقدرت الحاجات التربوية بنسبة(٧٥.٥٣ %)، ثم تليها الحاجات النفسية الاجتماعية بنسبة (٦٦,٢٩%)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الأولى وتلاميذ السنة الثانية المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات في المشكلات الدراسية، وأشارت النتائج أيضا إلى عدم وجود فروق بين تلاميذ السنة الأولى وتلاميذ السنة الثانية في الحاجات التربوية والحاجات النفسية الاجتماعية، واتضح من النتائج عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المشكلات الدراسية.

أنواع التأخر الدراسي :

بالطبع للأغراض التربوية عرف التأخر الدراسي على أساس انخفاض الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات الموضوعية التي تقام له، ولهذا صنف التخلف الدراسي إلى أنواع منها : (مصطفى الزاد،١٩٨٨:٤٢)

أ –التأخر الدراسي العام :

وهو الذي يكون في جميع المواد الدراسية ويرتبط بالغباء حيث يتراوح نسبة الذكاء ما بين (٧١ – ٨٥).

ب – **التأخر الدراسي الخاص :**

ويكون في مادة أو مواد بعينها فقط كالحساب مثلا ويرتب بنقص القدرة .

ج – **التاخر الدراسي الدائم :**

حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على مدى فترة زمينة .

د – **التاخر الدراسي الموقفي :**

الذي يرتبط بمواقف معينة بحيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته بسبب خبرات سيئة مثل النقل من مدرسة لأخرى أو موت أحد أفراد الأسرة .

هـ – التاخر الدراسي الحقيقي :

هو تأخر يرتبط بنقص مستوى الذكاء والقدرات ويصنف الى :

١- **تأخر دراسي حقيقي** : ويرتبط هذا النوع بنقص مستوى الذكاء وضعف فى القدرة .

٢- **تأخر دراسي ظاهري** : ويتميز هذا النوع بعدم وجود أية مشكلات فى مستوى الذكاء من نقص أو ضعف فى مستوى الذكاء والقدرات وإنما يرجع لأسباب نفسية وبيئية داخل المناخ الأسرى أو المدرسي للتلاميذ ومن السهل التدخل لعلاج مشكلة التأخر الدراسي فى هذا النوع بزوال السبب الذى أدى إليه ومواجهته .

أسباب التأخر الدراسي :-

يرجع التأخر الدراسي إلي مجموعة من العوامل المتداخلة المترابطة في كثير من الأحيان ، حيث يكون السبب مساعدا لوجود سبب أو أسباب أخري ، وقد يكون التأخر بسبب أحد هذه العوامل أو اكثر.يمكن تحديد أهمها كالتالي :

١-: العوامل الدراسية والمدرسية

العوامل الدراسيّة والمدرسيّة التي تتسبب في حدوث حالة التأخر الدراسي لدى التلاميذ كثيرة ، من أهمها ما يلي : (فؤاد أبوحطب ،١١٣، ١٩٨٠)

أ- زيادة عدد أفراد الصف الواحد عن الحدّ المعقول .

ب- عدم كفاءة المعلّم ، وضعف أدائه .

ج- شخصية المعلم غير الجذّابة بالنسبة للتلاميذ .

٢-العوامل الأسرية :-

تلعب العوامل الأسرية دوراً كبيراً في حدوث حالة التأخير الدراسي فعدم توفر الجوّ الأسري الملائم لنمو القابليات والقدرات يؤدي إلى إرباك التلميذ ويقلل من قدرته على المتابعة العلمية المطلوبة ، لأن التلميذ يتأثر كثيراً بما تهيئه له الأسرة من أوضاع اجتماعية وثقافية واقتصادية وعاطفية ، وهذا يؤثر في دافعية التلميذ للتعلم وفي رغبته للتحصيل . لذلك نلاحظ أن معظم التلاميذ المتأخرين دراسياً هم ينتمون

إلى أسرة فقيرة وجاهلة ومهملة ، لأن ذلك ينعكس على طبيعة الأجواء داخل الأسرة متمثلة بعدم وجود وسائل تسلية أو لعب اطفال أو تلفزيون أو منشورات أو أجهزة الحاسب ... الخ .(عبد السلام زهران ،١٩٨٢،٥٠٢)

٣- العوامل الجسمية

الجسم ومكوناته له تأثير كبير في حدوث حالة التأخر الدراسي . فالعيوب الجسمية كضعف البصر أو ضعف السمع أو الإضطراب في النطق ، أو حالة النقص في أحد مكونات الجسم أمور تجعل التلميذ غير قادر على التكيف السليم داخل حجرات الدراسة وبالتالي حصول حالة التأخر الدراسي وخصوصاً إذا ما أغفل المدرّس ذلك أو عدم معالجتها بالطرق الصحيحة .(شقير ،٩٨، ٢٠٠٠).

٤-العوامل الإجتماعية

العوامل الإجتماعية هي التي تحيط بالفرد بدءاً من الحي الذي يسكنه التلميذ متمثلاً بالجيران والأقارب وانتهاءً بزملائه وأصدقائه بالمدرسة .

٥- العوامل النفسية

وتتمثّل في الإضطرابات العصبية المختلفة ، وعدم الإتزان الإنفعالي وما ينتج عنهما من إحباط وقلق وسوء توافق وسلوك عدواني وانطواء ، فقد تؤدي هذه الحالات إلى كراهية مادة أو مواد دراسية معينة ، بل قد تؤدي إلى كراهية المعلم والمدرسة معاً .

ولعلّه من المفيد التذكير في هذا المجال بأن الإنفعال ضروري بالنسبة لكل إنسان ولكل الأعمال (على العكس مما هو شائع لدى العامة من الناس) ؛ فالقلق كالإستجابة لمثير الإمتحانات المدرسية مثلاً يعتبر استجابة انفعالية طبيعية عادية بل ضرورية للنجاح المدرسي أما القلق الشديد أو الهلع الذي يؤدي إلى ارتباك صاحبه .أو تعلثمه أو عدم قدرته على الكتابة ، أو عدم القلق بتاتاً أيضاً أو قلته آعدم الإكتراث بالإختبارات إنما هما تعبير عن اضطراب انفعالي يجب معالجته .(مصطفي القمش ،١٩٩٧:٣٥).

رابعاً : فروض الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، وما تم الرجوع إليه من إطار نظري، فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة علي النحو التالي :

١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي.

خامساً:ـ إجراءات الدراسة

-منهج الدراسة استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الميداني الذي يتناسب مع طبيعة البحث الحالي؛ ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، والقياس القبلي والبعدي

-**محتمع العينه** عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المتاخرين دراسيا بمدرسة علي مبارك التجريبية بمحافظة بني سويف تتكون من(١٠) تلاميذ

-أدوات الدراسة:

تم استخدام الأدوات التالية فى الدراسة الحالية :

١- مقياس مفهوم الذات الاكاديمي ، إعداد الباحثة .

٢- البرنامج التدريبي ، إعداد الباحثه .

مقياس مفهوم الذات الاكاديمي.

كان لابد من تحديد المواقف التي يتفاعل التلاميذ فيها مع مفهوم الذات الأكاديمي وكيفية استجاباتهم لتلك المواقف ,وقد ساعد في تحديد هذه المواقف مراجعة الأدب السابق والأطر النظرية لعدد من المقاييس،وقد تمت الإفادة من بعض الفقرات الواردة ضمن هذه المقاييس بما يناسب قدرات الأطفال في المرحلة الدراسية المعنية في هذه الدراسة.

١-الهدف من المقياس :

ويعتبر مفهوم الذات الاكاديمي احد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام وهو يشير الي معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الاكاديمي، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي. ، ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

٢-كتابة فقرات المقياس

تم بناء الفقرات في هذا المقياس من خلال مراجعة الأدب السابق لعدد من المقاييس التي طورت في مجال مفهوم الذات الأكاديمي منها (حسن كمال زيتون ،٢٠٠٤ ، السيد عبد الدايم ،١٩٩٣ ، عادل الأشول ١٩٨٤، الكحالي، ٢٠٠٥) وقد تم الاستفادة من هذه المقاييس بما يناسب المرحلة العمرية للعينة .

بعد تحديد المواقف التي يتفاعل التلاميذ فيها مع مفهوم الذات الأكاديمي كتبت فقرات تتناول مفهوم الذات الأكاديمي والتي تقرر أن ترتبط بمواقف في الحياة المدرسية واليومية.وبناء عليه فقد تضمن المقياس بصورته الأولية(٣٠) فقرة تمثل كل منها موقفا يعبر عنة التلميذ بالاستجابة عن واحدة من نقاط التدرج المدونة أمام كل فقرة من فقرات المقياس التي تبدأ ب "دائما " "ويليه" أحيانا" ثم " نادرا " وقد اختير التدرج الثلاثي لفقرات المقياس ليتناسب مع أعمار عينة الدراسة وقدراتهم و تكون المقياس فى صورته الاولية من (٣٠) عبارة متمثلة فى الأبعاد التالية :

البعد الأول : رغبة التلميذ في تنمية التحصيل الدراسي

وهو رغبة الفرد فى تنمية تحصيلة الدراسي وزيادة درجاتة في الامتحانات، وعدد عباراته (١٠) عبارات

البعد الثاني : نظرة التلميذ عن ذاته الأكاديمي

ويتمثل فى نظرة التلميذ في حاضرة الاكاديمي ومستوى تحصيلة ، وعدد عباراته (١٠) عبارات

البعد الثالث : نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي

وتتمثل فى نظرة التلميذ لمستقبلة وماذا يريد ان يكون في المستقبل ، وعدد عباراته (١٠) عبارات

-إجراءات الصدق و الثبات

تم حساب الكفاءة السيكومترية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية وفقا لما يلي:

أولا: الصدق:

رغبة التلميذ في تنمية التحصيل الدراسي				نظرة الفرد عن ذاته الأكاديمي				نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي			
رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق
١	٨	٢	%٨٠	١١	٩	١	%٩٠	٢١	١٠	–	١٠٠%
٢	١٠	–	١٠٠%	١٢	٨	٢	%٨٠	٢٢	٩	١	٩٠%
٣	١٠	–	١٠٠%	١٣	١٠	–	%١٠٠	٢٣	٨	٢	٨٠%
٤	٨	٢	%٨٠	١٤	١٠	–	%١٠٠	٢٤	١٠	–	١٠٠%
٥	١٠	–	١٠٠%	١٥	١٠	–	%١٠٠	٢٥	٩	١	٩٠%
٦	١٠	–	١٠٠%	١٦	٨	٢	%٨٠	٢٦	٨	٢	٨٠%
٧	١٠	–	١٠٠%	١٧	٨	٢	%٨٠	٢٧	٨	٢	٨٠%
٨	٩	١	%٩٠	١٨	١٠	–	%١٠٠	٢٨	١٠	–	١٠٠%

٨٠ %	٢	٨	٢٩	%٩٠	١	٩	١٩	%٩٠	١	٩	٩
٩٠ %	١	٩	٣٠	%٨٠	٢	٨	٢٠	%٨٠	٢	٨	١٠

١- صدق المحكمين ملحق:

تم عرض أبعاد مقياس مفهوم الذات الاكاديمي على لجنة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية مكونة من (١٠) محكمين، للحكم على صدق عبارات كل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات الاكاديمي وقد أجمعت اللجنة على صدق عبارات أبعاد مقياس مفهوم الذات الاكاديمي مع إدخال بعض التعديلات الطفيفة في صياغة بعض العبارات، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

نتائج التحكيم على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي (ن =١٠ محكمين)

وبناء على الخطوة السابقة لم يتم حذف أي عبارة من المقياس لأن نسبة الاتفاق لم تقل عن (٨٠%) في أي عبارة.

٢- صدق المحك:

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات على المقياس الحالى (إعداد الباحثة) ودرجاتهم على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي إعداد/ محمد النوبي (٢٠١٧) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٠٨) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) على عينة قوامها (٥٠) فرد، مما يدل على صدق المقياس الحالى.

ثانيا: الثبات:

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الاكاديمي بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق:

وتمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس مفهوم الذات الاكاديمي من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة الخصائص السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وبيان ذلك فى الجدول (٢):

جدول (٢)

نتائج ثبات مفهوم الذات الاكاديمي بطريقة إعادة التطبيق

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثانى
رغبة التلميذ في تنمية التحصيل الدراسي	٠.٨٢٥**
نظرة الفرد عن ذاته الأكاديمي	٠.٧٦٥**
نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي	٠.٨٤١**
الدرجة الكلية	٠.٦٢٨**

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٢) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى لأبعاد مقياس مفهوم الذات الاكاديمي، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس مفهوم الذات الاكاديمي لقياس السمة التى وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل الفا لكرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة الفا لكرونباخ. ويبين جدول (٣) قيم ثبات المقياس باستخدام معادلة الفاكرونباخ:

جدول (٣)

قيم ثبات مقياس مفهوم الذات الاكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
رغبة التلميذ في تنمية التحصيل الدراسي	٠.٧٢٢
نظرة الفرد عن ذاته الأكاديمي	٠.٧٣١
نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي	٠.٧٠٥
الدرجة الكلية	٠.٧٤٢

يتضح من خلال جدول (٣) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية باستخدام كل من معادلة سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (٣) معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات الاكاديمي:

جدول (٤)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات الاكاديمي

الأبعاد	سبيرمان براون	جيتمان
رغبة التلميذ في تنمية التحصيل الدراسي	٠.٨٩١	٠.٧٢٥
نظرة الفرد عن ذاته الأكاديمي	٠.٨٥٧	٠.٧١٤
نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي	٠.٧٩٣	٠.٦٩٣
الدرجة الكلية	٠.٨٢٤	٠.٧٧٢

يتضح من جدول (٤) أنَّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان – براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات فى قياسه لمفهوم الذات الاكاديمي.

ثالثا: الاتساق الداخلي:

١- الاتساق الداخلى للمفردة مع الدرجة الكلية للبعد التابعة له:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية بإيجاد معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد والجدول (٥) يوضح ذلك

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي(ن = ٥٠)

رغبة التلميذ في تنمية التحصيل الدراسي		نظرة الفرد عن ذاته الأكاديمي		نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	*٠.٣٦٠	١	*٠.٣٢٢	١	**٠.٤٥٤
٢	*٠.٢٨٦	٢	*٠.٣٤١	٢	*٠.٣٥٢
٣	**٠.٥٩٩	٣	*٠.٢٩٣	٣	**٠.٥٤٥
٤	**٠.٥٥٢	٤	**٠.٤٢٧	٤	**٠.٦٥٦
٥	**٠.٥١٤	٥	**٠.٣٩٦	٥	**٠.٤٩٠
٦	**٠.٤٧٧	٦	**٠.٤١٨	٦	**٠.٥٢٠
٧	**٠.٥٦٠	٧	**٠.٥٠٣	٧	**٠.٣٧٧
٨	**٠.٣٦٤	٨	**٠.٤٨١	٨	**٠.٤٢٥
٩	*٠.٣٥٣	٩	**٠.٤١٤	٩	**٠.٤٠٤
١٠	**٠.٤٤٧	١٠	**٠.٤١٢	١٠	**٠.٦٤٧

* دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أنَّ كل مفردات مقياس مفهوم الذات الاكاديمي معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستويين (٠.٠١، ٠.٠٥)، أى أنَّها تتمتع بالاتساق الداخلي.

٢- طريقة الاتساق الداخلى للأبعاد:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام مُعامل بيرسون (Pearson) بين أبعاد مقياس مفهوم الذات الاكاديمي ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦)

مصفوفة ارتباطات مقياس مفهوم الذات الاكاديمي (ن = ٥٠)

م	أبعاد المقياس	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	رغبة التلميذ في تنمية التحصيل الدراسي	–			
٢	نظرة الفرد عن ذاته الأكاديمي	٠.٤١٨**	–		
٣	نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي	٠.٥٨٧**	٠.٣٦٨**	–	
	الدرجة الكلية	٠.٨٣٦**	٠.٧٤٨**	٠.٨١٢**	–

يتضح من جدول (٦) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس مفهوم الذات الاكاديمي بالاتساق الداخلى.

الصورة النهائية للمقياس:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٣٠) مفردة، وقد قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هى (٩٠)، وأدنى درجة هى (٣٠)، وتمثل الدرجات المرتفعة أشد مستوى لمفهوم الذات الاكاديمي بينما تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض لمفهوم الذات الاكاديمي.

ويوضح جدول (٩) أبعاد وأرقام المفردات التى تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٧)

أبعاد مقياس مفهوم الذات الاكاديمي والمفردات التى تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	رغبة التلميذ في تنمية التحصيل الدراسي	١ – ٤ – ٧ – ١٠ – ١٣ – ١٦ – ١٩ – ٢٢ – ٢٥ – ٢٨	١٠
٢	نظرة الفرد عن ذاته الأكاديمي	٢ – ٥ – ٨ – ١١ – ١٤ – ١٧ – ٢٠ – ٢٣ – ٢٦ – ٢٩	١٠
٣	نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي	٣ – ٦ – ٩ – ١٢ – ١٥ – ١٨ – ٢١ – ٢٤ – ٢٧ – ٣٠	١٠
	الدرجة الكلية		٣٠

تعليمات المقياس:

١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع الفرد، حتى ينعكس ذلك على صدقه فى الإجابة.

٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنَّه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أنَّ الإجابة ستحاط بسرية تامة.

٤-يجب الإجابة على كل العبارات لأنَّه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها كلما انخفضت دقة النتائج.

خامسا: البرنامج التدريبي القائم على نظرية الذكاء الناجح (إعداد: الباحثة).

١- أهداف البرنامج:

يعمل البرنامج الحالي علي تحقيق عدة أهداف، وتنقسم إلي الهدف العام والأهداف الخاصة " الاجرائية ".

أ- **الهدف العام للبرنامج:**

يهدف البرنامج بصورة عامة إلى تنمية مفهوم الذات الاكاديمي وهي لذوي التأخر الدراسي من خلال الانشطة القائمة على التعلم النشط في البرنامج التدريبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي التأخر الدراسي.

ب- **الاهداف الاجرائية:**

يهدف البرنامج الحالي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الإجرائية، اهمها:

١-أن يميز التلميذ بين مفهوم الذات العامة والذات الأكاديمي

٢-**أن** يغير التلميذ مفهومة السلبي عن ذاته وخبراته السابقة .

٣-أن يدرك التلميذ ان مفهوم الذات الايجابي يؤدي الى رفع مستوى التحصيل الدراسي .

٤-ان يعرف التلميذ العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي

٥-ان يعدل مفهوم الذات الأكاديمي لذوي التأخر الدراسي .

٢- الفنيات المستخدمة في برنامج الدراسة

استخدمت الباحثة بعض الفنيات والأساليب لتدريب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في ضوء نظرية الذكاء الناجح ، لتحقيق أهداف كل جلسة ومن أهم الفنيات ما يلي:.

- الحوار والمناقشة الإلقاء الشفوي. العمل كمجموعة
- التعزيز المادي والمعنوي: بالإطراء والمدح والإيماءات والتواصل البصري مع التلاميذ واللمسات الدالة على الرضا كالربت على الكتف والمصافحة، وتقديم الهدايا البسيطه.
- النمذجة. تحليل المهمة.

٣- الوسائل التعليمية المستخدمة في جلسات البرنامج:

لذلك استخدمت الباحثة العديد من الأدوات والوسائل في كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي، وتغيرت هذه الأدوات بحسب المهارة التى تمثلها، ومن أهم هذه الأدوات:

- كروت من الورق المقوى عليها أسماء التلاميذ
- مجموعة من الصور. بطاقات للكلمات. نصوص للقراءة. القاموس المدرسى.

٤- أهمية البرنامج

تكمن أهمية برنامج الدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

* مساعدة التلاميذ فى مواجهة مشكلة تدنى مستوى التحصيل الدراسي.
* التغلب على مشكلة الإعتماد على الآخرين لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٥- محتوى البرنامج:

قامت الباحثة باختيار محتوى البرنامج في ضوء ما يلي:-

١. يحتوي هذا البرنامج علي مجموعة من التدريبات والأنشطة تهدف إلى تنمية مفهوم الذات الاكاديمي لذوي صعوبات التعلم، و كما يحتوي على بعض الأنشطة والكلمات و الجمل والفقرات والقصص التي تتكون من مجموعة من الصور التي توحي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالانغماس في القراءة وأداء بعض الأنشطة والمهام وعادة ما تكون الجمل

مألوفة للتلاميذ من واقع بيئتهم المنزلية أو المدرسية أو المجتمعية ، حيث يتلقى الطفل المساعدة بالتوجيه أثناء القراءة ، ويقل التوجيه تدريجيا حتى يتلاشى تماما (توجيه تدريجي).

٦- وصف البرنامج

ويتكون البرنامج التدريبي من ثلاث مراحل أساسية تضم كل منها عدداً من الجلسات، وفيما يلي وصفاً مختصراً لمراحل البرنامج:

المرحلة الأولي: التدريب علي استخدام الأنشطة التحليلية

المرحلة الثانية: التدريب علي استخدام الأنشطة العملية،

المرحلة الثالثة: التدريب علي استخدام الأنشطة الإبداعية،

٧- تحكيم البرنامج

تم عرض البرنامج على مجموعة من السادة المحكمين والذين بلغ عددهم (١٠) محكمين (ملحق ١) لإبداء الملاحظات حول البرنامج ومدى مناسبته للتلاميذ ذوي التاخر الدراسي من حيث المحتوى والأهداف والأنشطة المقدمة لهم، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات والتى اشتملت على: * إعادة صياغة بعض العبارات، وتعديل بعض الاخطاء اللغوية. * تقديم المزيد من الأنشطة خلال جلسات البرنامج. والبرنامج التعليمي في صورته النهائية في الملحق رقم (٣)

نتائج البحث:

وقد استخدم الباحث برنامج SPSS فى معالجة نتائج البحث إحصائيًا .

١- اختبار صحة الفرض الأول :

للتحقق من صحة الفرض الأول للدراسة والذي ينص على: **توجد فروق ذات دلاله احصائية لدى المجموعه التجريبية في مفهوم الذات الاكاديمي بين القياسين القبلي والبعدي.** استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Man –Whiteny للعينات غير المرتبطة ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) قبل تطبيق البرنامج

مفهوم الذات	المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
١	التجريبية	16.77	251.50	٩٣.٥٠	٠.٨٠٠	٠.٤٢٤
	الضابطة	14.23	213.50			
٢	التجريبية	16.93	254.00	٩١.٠٠	٠.٩١١	٠.٣٦٢
	الضابطة	14.07	211.00			
٣	التجريبية	16.13	242.00	٩٨.٠٠	٠.٤٠٠	٠.٦٨٩
	الضابطة	14.87	223.00			
درجة كلية	التجريبية	16.73	251.00	٩٤.٥٠	٠.٧٧١	٠.٤٤١
	الضابطة	14.27	214.00			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلاله احصائية لدى المجموعه التجريبية في مفهوم الذات بين القياسين القبلي والبعدي

٢- اختبار صحة الفرض الثاني :

للتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الاكاديمي بعد تطبيق البرنامج "القياس البعدي" لصالح المجموعة التجريبية.** استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني Man Whiteny- للعينات غير المرتبطة ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (٩)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) بعد تطبيق البرنامج

مفهوم الذات	المجموعة	المتوسط	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
١	التجريبية	25.5000	23.00	345.00	٠٠.٠٠	٤.٦٩٥	٠.٠١
	الضابطة	16.8667	8.00	120.00			
٢	التجريبية	25.1000	23.00	345.00	٠٠.٠٠	٤.٦٩٠	٠.٠١
	الضابطة	16.9333	8.00	120.00			
٣	التجريبية	25.0667	23.00	345.00	٠٠.٠٠	٤.٦٩١	٠.٠١
	الضابطة	16.4667	8.00	120.00			
درجة كلية	التجريبية	75.6667	23.00	345.00	٠٠.٠٠	٤.٦٧٣	٠.٠١
	الضابطة	50.2667	8.00	120.00			

يتضح من الجدول السابق توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات بعد تطبيق البرنامج "القياس البعدي" لصالح المجموعة التجريبية.

٣- اختبار صحة الفرض الثالث:

للتحقق من صحة الفرض الثالث للدراسة والذي ينص على: **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي.** . استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني – Man Whiteny للعينات غير المرتبطة ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك.

جدول (١٠)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية (ن=١٥) والضابطة (ن=١٥) قبل تطبيق البرنامج

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	15.30	229.50	٤٢.٥٠	٠.١٢٧	٠.٨٩٩
الضابطة	15.70	235.50			

يتضح من الجدول السابق : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الاكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي.

مناقشة وتفسير النتائج :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا بالحلقة الابتدائية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من المتأخرين دراسيا ،تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عددها (١٠) تلميذا، والأخرى ضابطة وعددها (١٠) تلميذا، ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي على تلاميذ المجموعة التجريبية دون الضابطة ، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح فى مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا .

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية من المتأخرين دراسيا والمجموعة الضابطة من المتأخرين دراسيا في القياس البعدي لمفهوم الذات الأكاديمي بجميع أبعاده(رغبة التلميذ في تنمية ، نظرة التلميذ عن ذاته الأكاديمي، نظرة التلميذ لمستقبلة الأكاديمي) لصالح المجموعة التجريبية

وهذه النتائج تؤكد فعالية البرنامج التدريبي فى تنمية لمفهوم الذات الأكاديمي بجميع أبعاده لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا وذلك حيث ارتفاع متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية دون المجموعة الضابطة .

توصيات الدراسة :

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية

١-عمل دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتعريفهم بأهمية استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لما لها من دور ايجابي في تنمية مفهوم الذات الاكاديمي ورفع مستوى التحصيل

٢-توفير المناخ التربوي الملائم والذي يشجع على حسن العلاقة بين التلاميذ بصورة عامة والتلاميذ المتأخرين دراسياً بصفة خاصة وبين المعلمين بما يسهم في الحد من شعور هؤلاء التلاميذ بالتأخر الدراسي

٣-تدريب المعلمين على تقديم المحتوى الدراسي بشكل من الإثارة والتشويق واستخدام التعزيز المادي والمعنوي فى الوقت المناسب مع التلاميذ المتأخرين دراسيا

البحوث المقترحة:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية فإنه يمكن تقديم مجموعة من البحوث المقترحة التالية :

١- دراسة العوامل والأسباب وراء تدنى مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا فى مراحل دراسية مختلفة .

٢- دراسة العوامل والأسباب وراء تدنى مفهوم الذات الاكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا فى مراحل دراسية مختلفة .

٣- فعالية برنامج لتنمية مفهوم الذات الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ومعرفة أثره على تحصيلهم الدراسي .

المراجع العربيه و الاجنبيه :ـــ

١. **إمام مصطفى سيد (٢٠٠٠) .** أسلوب العزو ماوراء الذاكرة والدافعية الاكاديمية : متغيرات تنبوئية للتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة ، العدد ٣٣ الجزء الاول ص ٢٣٤- ٢٧٨

٢. **جودة جابر (٢٠٠٤):** علم النفس الإجتماعي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط ١، عمان.

٣. **جابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق (١٩٧٨)** : أسلوب النظم بين التعليم والتعلم ، دار النهضة العربية

٤. **حامدعبد السلام زهران (١٩٩٦).**التوجيه والإرشاد النفسي،الطبعة الثانية،القاهرة،جامعة عين شمس.

٥. **رجاء أبو علام ونادية شريف (١٩٩٥).**الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، جامعة الكويت،دار القلم

٦. **حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) .** استرا تيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة :عالم الكتب.

٧. **حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣)** .التعلم والتدريس من منظور البنائية، القاهرة :عالم الكتب.

٨. **سمية فلوسي (٢٠٠٦).** التعرف على المشكلات والاحتياجات لدى المتأخرين دراسيا في مادة الرياضيات رسالة ماجستير جامعة الحاج – ولاية باتنة الجزائر

٩. **عادل الأشول (١٩٨٤).** علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، الانجلو المصرية .

١٠. **عادل الأشول (١٩٨٩.** مقياس مفهوم الذات للأطفال ، كراسة التعليمات ، القاهرة : الانجلو المصرية

١١. **عـادل عبـد الله محمـد (٢٠٠٥)** . قصـور المهـارات قبـل الأكاديميـة لأطفـال الروضـة وصعوبات التعلم، القاهرة: مكتبة دار الرشد

١٢. **على السيد الشخيبي. (١٩٩١)** . المدرسة التعاونية كإستراتيجية لتجديد نظامنا التعليمي . دراسة تحليلية . المؤتمر العلمي السادس – " التعليم الثانوي الحاضر والمستقبل " الجزء الأول ، جامعة عين شمس ، ص ص : ١٤٧ . ١٧٠ .

١٣. **فاروق فهمى، منى عبدالصبور (٢٠٠١):** المدخل المنظومى فى مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية، دار المعارف.

١٣- **فؤاد أبوحطب (١٩٨٠) .** علم النفس التربوي ،ط٢، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة

١٤- **لميس محمد ذو الفقار (٢٠٠٥)**. فعالية الارشاد المتمركز حول الشخص في تعديل مفهوم الذات الاكاديمي للمتاخرين دراسيا لطلاب المرحلة الاعدادية رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١٥- **ياسر ابو هدروس و معمر الفرا،.(٢٠١١)**. اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط علي مستوى دافعية الانجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدي التلاميذ بطئي التعلم،مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد ١٣ العدد ١(A)-٨٩-١٣٠.

١٦- **يوسف ذياب عواد (٢٠٠٦)** . سيكولوجية التأخر الدراسي – نظرة تحليلية علاجية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع . الاردن

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

18- **Donald, J. (2005**): Active Learning Strategies, Available on Line; http://jenniferbarnett.wikispaces.com/Active+Learning+Strategies.Cambridge University Press, *2005*

19- **Kathleen، M.(1998):** Active learning strategies" available on Line at: http://www.phy.ilstu.edu/pte/active learn 311/active learning/content/html Active learning strategies news letter from the center for the advancement of teaching . Illinois state university

20- **L`Ecuyer ,r. (1978**). le concept de soi, paris. ed P.U.F

21- **Leung, K.C., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2005).** Relation of Domain Specificity Between Peer Support and Self- Concept 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

22- **McCarthy, J. & Anderson, L. (2000**). Active Learning Techniques versus Traditional Teaching Styles: Two Experiments from History and Political Science. Innovative Higher Education. 24(4), 279-294.