



جامعة الدول العربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

معهد البحوث والدراسات العربية - القاهرة

قسم بحوث ودراسات التربية

فاعلية برنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية

رسالة مقدمة من الباحث

محمود حلمي فتح الباب مرعي

لنيل درجة الماجستير في الدراسات التربوية

(تخصص تربية خاصة)

إشراف

الأستاذ الدكتور

نبيلة أمين علي أبو زيد

أستاذ علم النفس بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية

جامعة عين شمس

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م



جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم البحوث والدراسات التربوية
القاهرة

نموذج تصديق لجنة الحكم المناقشة والحكم علي إجراء التعديلات

سعادة الأستاذ الدكتور/ مدير معهد البحوث والدراسات العربية - جامعة الدول العربية
تحية طيبة وبعد،،،

نقر نحن الموقعين أدناه بأن الطالب/ محمود حلمي فتح الباب مرعي، قد أجرى كافة التعديلات التي طلبت منه أثناء المناقشة ومن ثم فهو يستحق لاستكمال اجراءات منح الدرجة.

م	الإسم	الدرجة وجهة العمل	عضوية اللجنة	التوقيع
١	أ.د/ نبيلة أمين علي أبو زيد	أستاذ علم النفس بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس	(مشرفاً ورئيساً)	نبيلة أمين أبو زيد
٢	أ.د/ محمد رزق البحيري	أستاذ علم النفس بكلية الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس	(مناقشاً)	د. محمد رزق البحيري
٣	أ.م.د/ ماجي وليم يوسف	أستاذ علم النفس المساعد بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس	(مناقشاً)	ماجى وليم يوسف

قررت اللجنة بعد المناقشة العلنية بمقر المعهد التي استمرت من الساعة العاشرة إلى الساعة الثانية عشر

صباحاً منح الباحث محمود حلمي فتح الباب مرعي درجة الماجستير في الدراسات التربوية تخصص تربية

خاصة - بتقدير ممتاز مع التوصية بتبادل الرسالة بين الجامعات والمراكز البحثية.

مستخلص الدراسة باللغة العربية

اسم الباحث/ محمود حلمي فتح الباب مرعي.

الجنسية/ مصري

الدرجة العلمية: ماجستير في التربية (تخصص تربية خاصة).

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.

إشراف : أ.د. / نبيلة أمين على أبو زيد - أستاذ علم النفس - كلية البنات - جامعة عين شمس.

جهة البحث / معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة - قسم بحوث ودراسات التربية - جامعة الدول العربية.

هدفت الدراسة الحالية إلى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، قد تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٥) عاماً، بمتوسط حسابي قدره (١٣.٩٩) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠.٩٤)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، قوام كل منهما (١٠) تلاميذ، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩)، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي (إعداد: محمد بيومي خليل، ٢٠١٩)، مقياس ستانفورد - بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل، محمد طه وعبدالموجود عبدالسميع ٢٠١١)، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، اختبار التحصيل الدراسي، البرنامج التدريبي (إعداد: الباحث)، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: مفهوم الذات الأكاديمي - التحصيل الدراسي - صعوبات التعلم.

Abstract

Researcher's Name: *Mahmoud Helmy Fathel bab Marei*

Nationality: *Egyptian*

Degree: *Master of Educational Studies (Mental Health)*

Study Title: The effectiveness of a program to improve academic self-concept and its impact on the academic achievement of students with English language learning disabilities.

Supervision: *Prof. Nabila Amin Ali Abu-Zeid, Professor of Educational Psychology, Faculty of Girls for Arts, Science and Education, Ain-Shams University*

Institution: *Institute of Arab Research and Studies in Cairo, Department of Educational Studies & Research, Arab League.*

The current study aimed to improve the academic self-concept and academic achievement of those with English language learning disabilities. The study sample consisted of (20) students with English language learning disabilities, whose ages ranged between (13-15) years, with an average of (13.99). year, and a standard deviation of (0.94), and the sample was divided into two experimental and control groups, each consisting of (10) students. : Muhammad Bayoumi Khalil, 2019), The Stanford Interpersonal Intelligence Scale (fifth picture) (Taqween: Mahmoud Abu Al-Nil, 2011), the academic self-concept scale, the academic achievement test, the training program (prepared by: the researcher), and the results showed the effectiveness of the program in Improving the academic self-concept and academic achievement of people with English language learning disabilities.

Keywords: Academic self-concept - Academic achievement - Learning disabilities.

شكر وتقدير

{رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ
وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ} [النمل: ١٩].

وبعد،،،

أشكر الله - جل وعلا- على ما أسبغ عليّ من نعم أعجز عن شكرها ، فهو صاحب النعمة
والفضل ، ومنه العون والتوفيق ، وبه الثقة وإليه المرجع والمآب ، وهو الهادي إلى سواء السبيل
وامتثالا لقوله صلي الله عليه وسلم "من صنع إليكم معروفا فكافئوه ، فإن لم تجدوا ما
تكافئونّه، فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه" (رواه أبو داود, ١٨٧ , ١٦٧)

ومن تمام شكر العبد لربه أن يشكر من أجري على يديه النعم، وإنه لمن دواعي سروري
وامتناني أن أتقدم بأسمى آيات العرفان والتقدير والإجلال إلى أستاذتي الأستاذة الدكتورة/ نبيلة أمين
علي أبو زيد أستاذ علم النفس بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس، شكرًا
لسيادتها لتفضلها بالإشراف على هذه الرسالة فكان ذلك بمثابة تتويج ووسام على صدر البحث
والباحث، فقد تعلمت منها العلم، وحسن الخلق، وأسلوب العطاء، فهي إنسانة قبل أن تكون أستاذ،
وفي العلم نهر جارٍ لا ينقطع عطاءه أبدًا، فلها مني جزيل الشكر، وأسأل الله العليّ القدير أن يجعل
هذا العمل في ميزان حسناتي وحسناتها.

ولعل من دواعي سروري أن يتفضل أستاذان جليلان بقبول مناقشة هذه الرسالة، الذي تفخر
الرسالة وصاحبها بموافقة سيادتهما على مناقشتها والحكم عليها، فلهما مني عظيم شكري وخالص
دعواتي لهما بدوام الصحة والعافية.

فيتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير والعرفان إلى سعادة الأستاذ الدكتور/ محمد رزق
البحيري أستاذ علم النفس بكلية الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس - وشرف للباحث

أن يناقش بحثه علم من أعلام التربية في مصر والعالم العربي على الرغم من كثرة مشاغله وتحمله أعباء السفر ومشقاته ، أسأل الله جل وعلا أن ينفعنا بعلمه ، وأن يبارك له في أهله وماله ، وأن يجعل ذلك في ميزان حسناته.

كما يسعد الباحث أن يتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى سعادة الأستاذة الدكتورة/ ماجي وليم أستاذ علم النفس المساعد بكلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس على قبول سيادتها مناقشة عمل الباحث والتي زادتني شرفا حينما قبلت أن تناقش رسالتي هذه كي اتلقى تقويمها ونصحها، وأنهل من بحر علمها وأتأدب من حسن خلقها على الرغم من كثرة مشاغله فلها مني كل الشكر والامتنان- أسأل الله - جل وعلا - أن ينفعنا بعلمها ، وأن يمتعها بوافر الصحة والعافية ، وأن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتها.

وكما يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير إلى كل من ساهم في إخراج هذه الدراسة بهذه الصورة ، وأخص بالذكر السادة المحكمين على أدوات الدراسة ، لما بذلوه من جهد طيب.

كما طيب للباحث أيضا أن يتقدم بخالص الشكر لإدارة مدرسة سنور الإعدادية من مديرين ومعلمين وإداريين لما قدموه لي من تسهيلات ومساعدات في تطبيق البرنامج وكذلك **عينة البحث** التي لها الأثر الأكبر في نجاح هذه الدراسة وإخراجها بهذا الشكل فلهم مني كل الشكر والتقدير وجزاهم الله عني خير الجزاء .

وبفيض من الحب والتقدير أتقدم إلى الجنود المجهولين (وهم كثر) الذين زرعوا التفاؤل في دربي وقدموا لي المساعدات والتسهيلات والأفكار والمعلومات طوال السنوات الماضية، ربما دون أن يشعروا بدورهم في ذلك إلى إخواني وأخواتي وعائلتي وأهلي وأصدقائي جميعًا فلهم مني كل الشكر والتقدير .

واسمحوا لي أن أتقدم برسالة شكر خاصة إلى ملاكي في الحياة إلى معنى التفاني والعطاء إلى زوجتي العزيزة التي حصدت الأشواق عن دربي لتمهد لي طريق العلم، وإلى أبنائي الأعزاء فلذات

كبدني حنين وندى وعبدالرحمن الذين ضحوا بالكثير من وقت لعبهم ومرحهم ليَدِّخروهُ لي كي أتم هذا العمل.

كما أتقدم بكل كلمات الشكر والعرفان إلى من كلَّت أنامله ليقدِّم لنا لحظة سعادة إلى من أحمل أسمه بكل افتخار والدي العزيز رحمه الله يا من علمني العطاء دون انتظار ستبقى كلماتك نجومًا أهتدي بها اليوم وفي الغد وإلى الأبد أرجو من الله عز وجل أن يتغمذك بواسع رحماته، كما لا يفوتني أن أرسل برقية شكر حارة إلى سر وجودي في الحياه، إلى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي، إلى من ركع العطاء أمام قدميها وأعطتنا من دمها وروحها وعمرها لآخر لحظة في حياتها إلى روح أُمي الغالية رحمها الله.

والشكر موصول لكل من شاركني ودعمني وأسدي إلي معروفًا أو إرشادًا فجزاكم الله عني خيراً وأخص بالذكر أخي الأكبر وصديقي الدكتور جمعة إبراهيم الذي كان دائماً داعماً لي ومحفزاً وارشداً وملهماً فمهما قلت في حقه فلن اوفيه ما يستحقه فجزاه الله عني خير الجزاء .

وختاماً أتوجه إلى الله العلي القدير مبتهلاً بالدعاء أن يجعل هذا العمل في ميزان حسناتي خالصاً لله تعالى، ولكونه عمل إنساني وكل عمل إنساني لا يخلو من العيوب، فإن حالفني الصواب فذلك توفيق الله وإن قصرت فمن نفسي والكمال لله وحده، وحسبي أنني اجتهدت راجياً من الله التوفيق والسداد، وما توفيقني إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب.

الباحث

قائمة المحتويات
أولاً: قائمة الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
الغلاف العربي	أ
التقرير	ب
مستخلص الدراسة	ج
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	ح
أولاً: قائمة الموضوعات	ح
ثانياً: قائمة الجداول	ك
ثالثاً: قائمة الأشكال	ل
رابعاً: قائمة الملاحق	م
الفصل الأول: مدخل الدراسة	١ - ٩
مقدمة الدراسة	٢
مشكلة الدراسة وأسئلتها	٤
أهداف الدراسة	٦
أهمية الدراسة	٦
المفاهيم الإجرائية للدراسة	٧
محددات الدراسة	٨
الفصل الثاني: الإطار النظري لمفاهيم الدراسة	١٠ - ٤٤
تمهيد	١١
أولاً: مفهوم الذات الأكاديمي	١١
أ- تعريف مفهوم الذات	١١
ب- تعريف مفهوم الذات الأكاديمي	١١
ج- أهمية مفهوم الذات الأكاديمي	١٢
د- أنواع مفهوم الذات الأكاديمي	١٣

تابع : قائمة الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
هـ - خصائص مفهوم الذات الأكاديمي	١٤
ز - مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي	١٨
حـ - العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي	١٨
ط- طرق قياس مفهوم الذات الأكاديمي	٢٢
ثانيًا: التحصيل الدراسي	٢٥
أ- تعريف التحصيل الدراسي	٢٥
ب- المستويات المعرفية للتحصيل	٢٦
جـ- تصنيف الاختبارات التحصيلية	٣١
د - التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم	٣٣
ثالثًا: صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية	٣٤
أ- تعريف صعوبات التعلم	٣٤
ب- معدلات انتشار صعوبات التعلم	٣٥
جـ- تشخيص صعوبات التعلم	٣٦
د - مظاهر تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية	٣٦
الفصل الثالث: دراسات سابقة وفروض الدراسة	٤٥ - ٦٣
تمهيد	٤٦
أولاً: دراسات سابقة	٤٦ - ٦١
• المحور الأول:دراسات تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم • تعقيب على دراسات المحور الأول • المحور الثاني:دراسات تناولت التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم • تعقيب على دراسات المحور الثاني • المحور الثالث:دراسات تناولت ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية • تعقيب على دراسات المحور الثالث	
ثانيًا: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة	٦١

تابع : قائمة الموضوعات

الموضوع	رقم الصفحة
ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة	٦٢
رابعاً: فروض الدراسة	٦٣
الفصل الرابع: المنهج وإجراءات الدراسة	٦٤ - ٩٤
تمهيد	٦٥
أولاً: منهج الدراسة	٦٥
ثانياً: عينة الدراسة	٦٥
ثالثاً: أدوات الدراسة	٦٨
رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة	٩٣
خامساً: الأساليب الإحصائية	٩٤
الفصل الخامس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	٩٥ - ١١٠
تمهيد	٩٥
أولاً: نتائج الدراسة	٩٥
ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة	١٠٥
ثالثاً: ملخص النتائج	١٠٩
رابعاً: توصيات الدراسة	١١٠
خامساً: دراسات وبحوث مقترحة	١١٠
قائمة المراجع	١١١ - ١٢٧
أولاً: المراجع العربية	١١٢
ثانياً: المراجع الأجنبية	١١٦
ملاحق الدراسة	١٢٨ - ٢٥٥
ملخص الدراسة	٢٥٦ - ٢٦٣
الملخص باللغة العربية	٢٥٧ - ٢٦٣
الملخص باللغة الأجنبية	١ - ٦

ثانيًا: قائمة الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
١.	نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)	٦٦
٢.	نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مفهوم الذات الأكاديمي	٦٧
٣.	نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي	٦٨
٤.	العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (٤ × ٤) لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي	٧٣
٥.	معاملات الارتباط لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين التطبيقين	٧٤
٦.	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي	٧٤
٧.	معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ	٧٥
٨.	أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والمفردات التي تقيس كل بعد	٧٦
٩.	معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار التحصيل الدراسي	٧٧
١٠.	ملخص جلسات البرنامج	٨٣
١١.	قيمة Z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	٩٦
١٢.	قيمة Z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	٩٨
١٣.	قيمة Z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	١٠٠
١٤.	قيمة Z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التحصيل الدراسي	١٠٢

تابع : قائمة الجداول

م	عنوان الجدول	الصفحة
١٥.	قيمة z دلالتها الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي	١٠٣
١٦.	قيمة z ودلالتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسيين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي	١٠٥

ثالثاً: قائمة الأشكال

م	عنوان الشكل	الصفحة
١.	الأهداف المعرفية عند بلوم	٢٦
٢.	متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	٩٦
٣.	متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	٩٨
٤.	متوسطي درجات القياسيين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	١٠٠
٥.	متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التحصيل الدراسي	١٠١
٦.	متوسطي درجات القياسيين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي	١٠٣
٧.	متوسطي درجات القياسيين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي	١٠٤

رابعاً: قائمة الملاحق

م	الملحق	الصفحة
١.	قائمة بأسماء السادة المحكمين	١٢٩
٢.	استمارة اختبار المسح النيورولوجى السريع	١٣٠
٣.	استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي	١٣٩
٤.	مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	١٤٢
٥.	اختبار التحصيل الدراسي	١٤٦
٦.	جلسات البرنامج التدريبي	١٥٦
٧.	استمارة متابعة الواجب المنزلي	٢٤٨
٨.	استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر أولياء الأمور	٢٥٠
٩.	استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر المعلمين	٢٥٣

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

المفاهيم الإجرائية للدراسة

محددات الدراسة

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة الدراسة

يزداد الاهتمام بذوي صعوبات التعلم حيث تستنفذ هذه الصعوبات جزءا كبيرا من طاقتهم وتسبب لهم اضطرابات انفعالية، فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي ويكونون أميل إلى الانطواء والاكنتاب أو الإنسحاب ، وهذا يؤثر في انجازهم المدرسي وفي مفهوم الذات لديهم، كما أن انخفاض التحصيل الدراسي لديهم يعود إلى ضعف الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات ويشير مفهوم الذات الأكاديمي إلى اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها التلميذ أو من تقرير التلميذ عن درجاته وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة، وهو يرتبط ارتباطا وثيقا بالتحصيل الدراسي حيث يعتبر أحد الجوانب الهامة في النشاط العقلي الذي يقوم به التلميذ والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي.

كما يؤثر قصور مفهوم الذات الأكاديمي بشكل عام على عملية التعلم، ويؤدي الي حدوث صعوبات تعلم بالجوانب الأكاديمية مثل صعوبات القراءة وصعوبات التعبير الكتابي وصعوبات الرياضيات، وقد أكد كل من (Swanson & Siegel, 2001) أن قصور مفهوم الذات الأكاديمي هو السبب الرئيس لحدوث صعوبات التعلم، حيث توجد علاقة قوية بين عجز الذات الأكاديمي ومجالات صعوبات التعلم، ولابد أن يتم تقييم الذات الأكاديمي كلما تمت إحالة التلميذ لاحتمال وجود صعوبات تعلم لديه (Malekpour et al., 2013, 35).

ويعد الضعف في مفهوم الذات الأكاديمي أحد المؤشرات الرئيسة لصعوبات التعلم، حيث يرتبط ضعف مفهوم الذات الأكاديمي بمجموعة واسعة من الاضطرابات الوراثية وبصعوبات التعلم النمائية، فالتلاميذ الذين يعانون من ضعف مفهوم الذات الأكاديمي لديهم عجز في مجموعة من العمليات المعرفية الهامة ، مثل التخطيط والانتباه المستمر وحل المشكلات ومهام الذكاء (Holmes, & Gathercole, 2014, 442).

والتحصيل الدراسي من أهم المهارات الأساسية في مرحلة التعليم، وان القدرة علي تكوين حصيلة لغوية واستخدام اللغة في التواصل والتخاطب بشكل واضح وسليم، يعتبر عاملاً أساسياً في عملية التعلم واكتساب الخبرات الحياتية والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والتكيف السليم مع متطلبات الحياة الاجتماعية. ولغة وظائف تقوم بها: وظيفة اجتماعية باعتبارها أداة اتصال وتفاهم

بين الأفراد، ووظيفة عقلية تتمثل في تكوين المفاهيم، بالإضافة إلى الوظيفة النفسية والجمالية حيث تقوم اللغة بدور كبير في التعبير عن النفس والوجدان والتذوق والإحساس بالجمال.

ويعتبر التحصيل الدراسي بمثابة مفهوم متعدد الأبعاد ينطوي على مجموعة من المدخلات (مفهوم الذات الأكاديمي - الدافعية) والعمليات (المشاركة - والعادات الدراسية) والمخرجات (الدرجات التحصيلية) التي يستدل من خلالها على مستوى تقدم التلاميذ بمختلف المهام الأكاديمية. وتتباين مجالات القصور في التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم، فبالنسبة لمدخلات الأداء الأكاديمي، يمتلك هؤلاء مفهوم ذات متدن؛ حيث تكون الذات المدركة من قبل هؤلاء أحادية البعد وشديدة السلبية والقصور (Miciak et al., 2015) وهم يفتقدون الدافعية نحو الإقدام، والمثابرة، والسلوك الموجه نحو هدف فيما يتعلق بأداء المسؤوليات الأكاديمية (Nelson, 2012).

وفيما يخص ممارسات التحصيل الدراسي، اتضح أن ذوي صعوبات التعلم يظهرون مستويات متدنية من المشاركة الصفية، ويفتقرون للقدرة على الانتباه الصفي، ويجدون صعوبة في التعاون مع المعلم أو الأقران، وهم أقل قدرة على استكمال المهام الدراسية؛ وبالتالي يفوتهم الكثير مما تم تقديمه من معارف ومهارات، وهو ما يعوّق مستوى التراكم المعرفي خلال العام الدراسي الحالي أو مختلف الأعوام الدراسية، كما أنهم يفتقرون للعادات الدراسية الجيدة التي تساعد في تحصيل المعارف الجديدة، كما تتبدى في الاستعداد للعمل، واستكمالها، ومراجعتها، واستكمال الواجبات المدرسية، وكتابة الملحوظات الصفية، والاستعداد للاختبارات، وتنفيذ التعليمات على أكمل وجه (Scholtens et al., 2013).

ويمثل المجال اللغوي أبرز مجالات صعوبات التعلم سواء في تعلم اللغة الأولى أو اللغات الأجنبية. وتتبدى أبرز مظاهر القصور اللغوي لذوي صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في المجال القرائي ممثلة في بطء القراءة، عدم الالتزام بعلامات الوقف، تجاوز كلمات أثناء القراءة، تدني القدرة على تمييز نطق نفس الحرف في مواضع مختلفة (line - sister - car - cat - lake)، والفشل في تمييز بعض الحروف عن بعضها مثل ((b - P، (s - c)، (w- y - u)، o - a))، والتعسر في نطق الكلمات من أول مرة أو تمييز أصوات الحروف أثناء النطق، وقصور فهم الكلمات التي وردت بالنص، وتدني مستوى القدرة على فهم النص إجمالاً، أو العجز عن تمييز كلمات الاستفهام (What - How - Where - Who) أو تمييز الضمائر سواء المتكلم، المخاطب أو الغائب (Rainwater-Lawler & Yumori, 2010).

كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات تعلم اللغات الأجنبية من مشكلات ذات صلة بمهارات الفهم الاستماعي تتبدى في صعوبة تتبع التعليمات اللفظية داخل الصف، أو استدعاء الكلمات التي يمكن من خلالها الاستجابة على الأسئلة المقدمة لهم، أو استخدام اللغة على نحو وظيفي/براجماتي بمختلف السياقات الاجتماعية (Hallahan & Kaufman, 2003).

فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في الذات الأكاديمي، وتظهر تلك الصعوبات واضحة في مهام العد، ومهام التصنيف، ومهام الوعي الصوتي، وبعض المهام اللفظية (Peng et al., 2012, 462).

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن مختلف الخبرات التي يعايشها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بمثابة عامل حاسم في التوافق النفسي والاجتماعي لهم. فالتحصيل الدراسي المنخفض ممثلاً في امتلاك مفهوم ذات أكاديمي متدني وقصور دافعي يؤدي إلى العزوف عن المشاركة في مختلف الأنشطة والمهام الدراسية أو الحضور المدرسي بشكل عام فضلاً عن ارتياد عادات دراسية غير ملائمة، فيكون المخرج النهائي هو الفشل الدراسي. وبالتالي، يدخل هؤلاء التلميذ حلقة مفرغة من سوء التوافق النفسي والاجتماعي. ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى تحسين مفهوم هؤلاء التلاميذ بذاتهم ونقاط قوتهم وضعفهم وحقوقهم المشروعة كتلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، فضلاً عن تعزيز قدرتهم على تنظيم ذواتهم وحل مشكلاتهم وتفاعلهم البيئشخصي، وذلك سعيًا إلى تحسين أدائهم الأكاديمي ومن ثم خفض مشكلاتهم الانفعالية والسلوكية، وهو ما يمكن عرضه على نحو تفصيلي بمشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نبعت مشكلة هذه الدراسة من خلال ملاحظات الباحث أثناء قيامه بالعمل في مهنة التدريس، انخفاض مستوى بعض التلاميذ في مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، والتي تعتبر حجر الزاوية للمشكلة التي يعانون منها لصعوبة استيعابهم للمفاهيم المجردة، وإيحاء لتكرار شكوى آباء وأمهات هؤلاء التلاميذ ومعلميهم متمثلة في قصورهم ليس في المهام القرائية فقط، بل في تجهيزهم لتلك المهام، ومن ثم فإن تدنى مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لديهم قد يعوق توافقهم مع البيئة، لأن تلك المهام يستخدمها كافة التلاميذ في مهارات الحياة اليومية التي يكلفون بها، إما من قبل الآباء والأمهات أو المعلمين بغرض التعلم، والتهيئة للاندماج في المجتمع، مما ينعكس على توافقهم النفسي والاجتماعي.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Tabone (2011، ودراسة (Nelson (2012، ودراسة Tam (2012)، ودراسة (Hawkins & (2012، ودراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣)، ودراسة (Alrehaili (2015، ودراسة (Baum (2016، ودراسة (Terzian (2016، ودراسة (Zhang (2016، ودراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة (Girli & Oztürk (2017، ودراسة (Gorges et al. (2018، ودراسة الشيماء عبدالحميد وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة نصره جليل وآخرون (٢٠٢١) في مفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك التحصيل الدراسي والتي منها دراسة (Berman (2001، ودراسة (Carneiro et al. (2003، ودراسة (Trainin (2003، ودراسة (Banker (2007، ودراسة (Hogan (2009، ودراسة (Johnson (2009، ودراسة (Zisimopoulos & Galanaki (2009، ودراسة (Baird et al. (2009، ودراسة (Braccio (2009، ودراسة (Tabone (2011، ودراسة (Francois (2012، ودراسة (Ball (2012، ودراسة (Tam & Hawkins (2012، ودراسة (Fleming & Wated (2016، ودراسة Zhao (2019)، ودراسة (et al. (2019، ودراسة (Grissom (2020).

ومن هنا كانت فكرة البحث الحالي والتي تنصب حول التعرف على فاعلية برنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية. ومن ثم يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج؟

٢) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية؟

٣) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والنتبعي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية؟

٤) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية؟

٥) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية؟

٦) هل توجد فروق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة للإنجليزية؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ١- الكشف عن فاعلية البرنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
- ٢- التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من خلال القياس التتبعي بعد مضي شهرين من القياس البعدي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من خلال العينة التي تجرى عليها، وثانيًا من المضمون التربوي والتجريبي لها، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ويمكن للباحث توضيح هذه الأهمية من خلال نقطتين رئيسيتين:

الأهمية النظرية:

١. تكمن أهمية الدراسة في أنه لم يحظَ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بدرجة الاهتمام نفسها التي حظي بها ذوو الاحتياجات الخاصة الأخرى- في حدود إطلاع الباحث.
٢. تكتسب الدراسة الحالية أهمية نظرية من حيث محاولتها إعدادَ جانب نظري يخص فئة ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية ويغطي بعض الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية لهم، فهي بمنزلة وسيلة مساعدة للباحثين وأولياء الأمور في كيفية فهم هؤلاء التلاميذ ومعرفة سماتهم وخصائصهم، كما تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية أخرى من حيث تناولها مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي وهما المعنى الحقيقي للحياة وللتعبير عن الذات.
٣. ندرة الدراسات التي أجريت على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية على المستوى المحلي -في حدود إطلاع الباحث.

ب) الأهمية التطبيقية:

١. تكتسب هذه الدراسة أهمية تطبيقية من حيث تضمُّنها لبرنامج يساعد في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية حتى يستطيع هؤلاء التلاميذ أن يصلوا إلى مستوى يرضي طموحهم ويتمكنوا من معرفة إمكانياتهم وقدراتهم.

٢. قد تساعد نتائج هذا البرنامج في تقديم الدعم للقائمين على الإهتمام بذوي صعوبات التعلم وبخاصة اللغة الإنجليزية، سواء " آباء أو معلمين أو غيرهم في تلبية إحتياجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

٣. كما يمكن أن تسهم نتائج هذا البرنامج في مساعدة الاختصاصيين والمشرفين التربويين وكذلك المعلمين في استخدام الإجراءات والفنيات التي تم استخدامها وتطبيقها خلال جلسات برنامج هذه الدراسة.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

أولاً: مفهوم الذات الأكاديمي Academic Self-concept

يعرفها الباحث إجرائياً 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، ويمكن الاستدلال عليه من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحث).

ثانياً: التحصيل الدراسي Academic Excellence

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه محصلة مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، والتي تظهر من خلال المعدل التراكمي للتلاميذ، ويعرف إجرائياً بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية على اختبار التحصيل الدراسي (إعداد: الباحث).

ثالثاً: صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية English Language Learning Disabilities

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة من التلاميذ الذين يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين في مادة اللغة الانجليزية في الفصل الدراسي العادي مع أنهم يتمتعون بذكاء

عادي وفوق المتوسط ، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم ، كالفهم أو التفكير أو الإدراك أو الانتباه أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو النطق أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل العمليات قد تكون سببا مباشرا للصعوبات التي يعانون منها ويحدد الباحث صعوبات التعلم إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبارات تحديد المستوى والتي تعد خصيصاً لمعرفة ما ان كان يعاني هذا الطالب من صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية من عدمه والتي تقيس مهارات اللغة الإنجليزية الأربع القراءة، الكتابة، التحدث والاستماع.

رابعاً: البرنامج التدريبي Training Program

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة من الفنيات والخطوات المرتبة والمنظمة، والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها، وبحيث تصبح في النهاية مترابطة معاً، وتؤدي إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة، والمعارف السلبية لدى الأفراد، واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة، وأفكار واتجاهات أكثر إيجابية مما يترتب عليه تحقيق مفهوم الذات الأكاديمي لدى المشاركين في البرنامج.

محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١ - المحددات المكانية:

تم تطبيق أدوات الدراسة في مدرسة سنور الإعدادية بمحافظة بني سويف.

٢ - المحددات الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢ م.

٣ - المحددات المنهجية وتضم:

أ - منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي وذلك للتحقق من الهدف الرئيس للدراسة وهو تحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من خلال البرنامج التدريبي.

ب - عينة الدراسة:

تكونت عينة الأساسية للدراسة الحالية من (٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من مدرسة سنور الإعدادية ببني سويف، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٥) عاماً، بمتوسط عمري قدره (١٣.٩٩) عاماً، وانحراف معياري قدره (٠.٩٤).

ج - أدوات الدراسة، تمثلت فيما يلي:

(١) اختبار المسح النيورولوجي السريع The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T) (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩).

(٢) مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي (إعداد: محمد بيومي خليل، ٢٠١٩).

(٣) مقياس ستانفورد - بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل، محمد طه وعبدالموجود عبدالسميع ٢٠١١).

(٤) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحث).

(٥) اختبار التحصيل الدراسي (إعداد: الباحث).

(٦) البرنامج التدريبي (إعداد: الباحث).

د - الأساليب الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية:

✱ اختبار " ويلكوكسون " لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed

Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.

✱ اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب

الدرجات المستقلة.

معامل ارتباط بيرسون Pearson.

✱ المتوسط الحسابي.

✱ الانحراف المعياري.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ SPSS.

الفصل الثاني

الإطار النظري ومفاهيم الدراسة

تمهيد

أولاً: مفهوم الذات الأكاديمي

ثانياً: التحصيل الدراسي

ثالثاً: صعوبات تعلم اللغة الانجليزية

الفصل الثاني

الإطار النظري لمفاهيم الدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل الإطار النظري لمفاهيم الدراسة الحالية والذي يناقش المفاهيم الأساسية للتعرف على طبيعة المحاور التي يتم دراستها، حيث يتم إلقاء الضوء على المحاور الأساسية للدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مفهوم الذات الأكاديمي

إن مفهوم الذات لدى الفرد ينمو في الفترة المبكرة من حياته، وتؤدي الأسرة دوراً كبيراً متمثلاً في مهام الوالدين ودورهما في التنشئة الاجتماعية للطفل وتأثير ذلك على مفهومه لذاته، إذا أن إحساسه بأنه مقبول ومحبوب من والديه له أثر في نموه النفسي ومفهومه لذاته.

(أ) تعريف مفهوم الذات الأكاديمي

يعرف علي الهنداوي وآخرون، ٢٠٠١، ٧٥ مفهوم الذات الأكاديمية بأنه إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، ومعتقداته المتعلقة بقدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع الطلبة الآخرين في صفه.

وكما يعرفه السعيد رزق، ٢٠٠٣، ٢٧٤ بأنه مفهوم يتحدد في ضوءه مدى تقبل الفرد أو رفضه لأدائه الأكاديمي من حيث اعتقاده بأنه يمتلك القدرات والإمكانات التي تساعد على الأداء الأكاديمي

ويعرفه محمد زهران، سناء زهران، ٢٠٠٦، ٧١ بأنه فكرة الطالب عن ذاته في المواقف التي لها علاقة مباشرة بحياته الدراسية.

كما يعرفه Cokley & Chapman, 2008, 349 مفهوم الذات الأكاديمي بأنه اتجاهات ومشاعر التلاميذ نحو قدراتهم وأدائهم الأكاديمي مقارنة بالآخرين من زملائهم.

ويعرفه عزت عبد الرؤوف، ٢٠٠٩، ٩٩٦ بأنه: إدراك الطالب لمهاراته وأدائه الأكاديمية، وتقبله أو رفضه لهذه الأداءات، وانعكاس ذلك على تفاعله مع زملائه داخل بيئة الصف الدراسي.

كما يعرفه جمال أبو زيتون، ميادة والناطور، ٢٠٠٩، ٤٤ بأنه: نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية واحترامه لذاته وكفاءته وقدراته الأكاديمية.

ويعرفه شفيق علاونة، علي وحمد، ٢٠١٠، ٥٤ بأنه تكوين معرفي منظم للتقييمات المتحصلة لدى الطالب عن ذاته من خلال مقارنة نفسه بأقرانه من نفس العمر، والصف من الناحية الأكاديمية. مما سبق يتضح للباحث أن البعض قد قصر مفهوم الذات الأكاديمي في تقدير التلميذ لدرجاته في الاختبار، في حين اتفقت معظم التعاريف على أنه يتضمن فكرة التلميذ عن ذاته فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، وأن ذلك يأتي من خلال مقارنة نفسه بزملائه في الصف في هذا الجانب، في حين امتد بعضهم بذلك إلى انعكاس ذلك على تفاعله مع زملائه داخل الصف الدراسي. وبالتالي ما يميز مفهوم الذات الأكاديمي جانبان: الأول - أنه يتضمن وصف وتقييم الفرد لذاته، والثاني - أن هذا الإدراك والتقييم للذات يتركز علي الجوانب المتعلقة بالكفاءة الدراسية أكثر من الاتجاهات نحو الجوانب التعليمية الأخرى (Ball, 2012, 19).

كما أن - مفهوم الذات الأكاديمي - يقوم على مقارنة التلميذ بين ما لديه من قدرات وإمكانات أكاديمية وما لدى الآخرين، وخاصة في الصف والمدرسة، وتتم هذه المقارنات عادة في إطار تفاعلاته الاجتماعية والتربوية كما يراها التلاميذ أنفسهم ومعلميهم (هيثم أبو زيد، ٢٠١٠، ٩٢).

من خلال ما توصلت إليه التعريفات السابقة يمكن للباحث تعريف مفهوم الذات الأكاديمي إجرائياً 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، ويمكن الاستدلال عليه من خلال الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحث).

ب) أهمية مفهوم الذات الأكاديمي

يعتبر مفهوم الذات الأكاديمي أساساً قوياً في بناء الشخصية حيث يمثل النواة التي تقوم عليها، وله دور رئيسي في تحديد المفاهيم التي يمكن استيعابها وتضمينها في التنظيم الكلي للشخصية، ويشير إلى خواص الفرد من أعمال وأفكار وانفعالات واستعدادات، وكل أنماط سلوكه، وهذا ما أوضحه فيتس (١٩٨٥، ١٨٥) عندما قال "أن مفهوم الفرد عن ذاته ذو تأثير في كثير من جوانب سلوكه كما انه متعلق بشكل مباشر بحالته العقلية وشخصيته بوجه عام فيميل أولئك الذين يرون أنفسهم على أنهم غير مرغوبين ولا قيمة لهم إلى السلوك وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم إلى السلوك وفق هذه الصورة التي يرون أنفسهم عليها. (Avcioglu, 2012, 347)

ويؤكد على هذا حمدي شحاتة (١٩٩٢، ٥٦) حيث أشار إلى أن مفهوم الذات يعد بعداً من أبعاد الشخصية، بل ويعدّه العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيراً في السلوك الإنساني بوجه عام دون أن تشمل متغيراتها الوسيطة مفهوم الذات، كما يعد مفهوم الذات الإطار المرجعي الذي يعطى المرونة للسلوك الإنساني ويعد مفهوم الذات مؤشراً هاماً لمدى التوافق والصحة النفسية للفرد.

(ج) أنواع مفهوم الذات الأكاديمي

١ - المفهوم الايجابي للذات:

يتمثل هذا النوع من مفهوم الذات الأكاديمي في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صورة واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به، ويكشف عنها بأسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترامها وتقديرها، والمحافظة على مكانتها الاجتماعية، ودورها، وأهميتها، والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي، مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضائه عنها.

٢ - المفهوم السلبي للذات:

يؤكد (إيهاب شحاتة، ٢٠١٠، ٤٧٦) أن هذا النوع من مفهوم الذات ينطبق على مظاهر الانحرافات السلوكية، والأنماط المضادة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية، والتي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع، والتي تجعلنا نحكم على من تصدر عنه هذه المظاهر السلوكية بسوء التكيف الاجتماعي أو النفسي، فتضعه في فئة غير الأسوياء.

ويشير طلعت عبد الرحيم (٢٠٠٠) إلى الجوانب الرئيسية التي ترتبط بنمو مفهوم الذات:

الذات المثالية والآخر المعمم

١ - **الذات المثالية:** يشير معظم علماء نظرية الذات بأن الطفل من خلال تفاعله مع الآخرين لا يشكل فقط صورة أو مفهوماً لما هو عليه، ولكنه أيضاً يكون صورة مما يجب أن يكون عليه، وكثيراً ما يلجأ الآباء في تعاملهم مع الطفل إلى جعله يكف عن الأنماط السلوكية التي لا تتسق مع مثلهم العليا، وهم بذلك غالباً ما يفشلون في التعرف على السمات الانفعالية لدى الطفل وتكون النتيجة أنهم يسهمون في غربته عن ذاته حين يصرون أن يسلك طفلهم بطريقة ما لا تتناسب مع ميوله ورغباته.

٢ - **الآخر المعمم:** تنشأ الذات وتنمو من خلال عملية الخبرة والنشاط الاجتماعي ولا شك أن الأفراد المحيطين بالطفل لا يؤثرون فقط في مفهوم ذاته المثالية وإنما أيضاً في نظريته العامة للأفراد

الآخرين، ويطلق في هذا الجانب من بنية الشخصية الآخر المعمم، أي يميل الفرد إلى تكوين مفهوم شخصي عن الخصائص التي يتمتع بها الناس بصفة عامة (فهم سالمين أو معديين أو محايدين ... إلخ)، ومن شأن سلوك الآباء وملاحظاتهم عن الأفراد خارج نطاق الأسرة أن نعطي الطفل معلومات موثوق بها عن كيفية إدراكه للآخرين (إيهاب شحاتة، ٢٠١٠، ٤٧٩).

د) خصائص مفهوم الذات الأكاديمي

إذا كان الذكاء أحد المؤشرات على التحصيل الأكاديمي، فمن الطبيعي أن يكون جميع الطلاب ذوي الذكاء المرتفع من ذوي التحصيل المرتفع، إذ يوجد الاستعداد الكافي عند الطلاب للتعلم والاستيعاب وتحقيق ذاتهم أكاديمياً.

١ - مفهوم الذات منظم:

ويعنى أن خبرات الفرد المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يركز عليها في إدراكه لذاته ، ويقوم الفرد بإعادة صياغتها وتخزينها بشكل أبسط، تسمى التصنيفات، وهى تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وإعطائها معنى.

٢ - مفهوم الذات متعدد الجوانب:

السمة الثانية لمفهوم الذات هي أنه متعدد الجوانب والجوانب الخاصة هذه تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد، أو يشاركه فيه العديدين، وأشارت بعض الدراسات إلى أن نظام التصنيف هذا يشكل مجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية والقدرة.

٣ - مفهوم الذات الهرمي:

إذ يمكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات هرماً قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات العام، وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما: مفهوم الذات الأكاديمي الذي ينقسم إلى مفاهيم اجتماعية وجسمية للذات، والتي تنقسم بدورها إلى جوانب أكثر تحديداً كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي.

٤ - مفهوم الذات ثابت:

أي أن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وكلما كان الإتجاه في هرم مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وكلما كان الإتجاه في هرم مفهوم الذات نحو القاعدة، كان هذا المفهوم ثابتاً نسبياً، وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، إلا أن هذا المفهوم يتغير من مرحلة إلى أخرى وذلك تبعاً للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد (محمد نور الدين، ٢٠١١، ٨٥).

٥ - مفهوم الذات نمائي:

فالأطفال لا يميزون في بداية حياتهم أنفسهم عن البيئة المحيطة، وهم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها، وكلما نما الطفل تزداد خبراته ومفاهيمه ويصبح قادراً على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل إطاراً مفاهيمياً واحداً.

٦ - مفهوم الذات تقييمي:

مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية، وهذا لا يعني فقط أن الفرد يطور وصفه لذاته في موقف معين من المواقف، وإنما يكون كذلك تقييمات لذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة المثالية، أو يمكنه أن يعدد تقييماته بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء، أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي باختلاف الأفراد والمواقف.

٧ - مفهوم الذات فارق:

وهو الذي يتميز عن المفاهيم الأخرى التي تربطه بها علاقة نظرية، فمفهوم الذات للقدرة العقلية، يفترض أن يرتبط بالتحصيل الأكاديمي أكثر من ارتباطه بالمواقف الاجتماعية والمواقف المادية، أي يمكن تمييز مفهوم الذات من البناءات الأخرى مثل التحصيل الأكاديمي (محمد نور الدين، ٢٠١١، ٨٥).

و) العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي

هناك عدة عوامل تؤثر في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي ونموه منها العوامل الذاتية مثل الذكاء والتحصيل الدراسي والخصائص الجسمية والدوافع وعوامل أخرى اجتماعية مثل الأسرة والمدرسة والأصدقاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. وفيما يلي سوف يتم تناول أهم العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات:

١ - نظرة الآخرين:

يتأثر مفهوم الفرد عن ذاته بنظرة الآخرين إليه من تقدير واحترام أو العكس برفض وإهمال وعدم قبول حيث يترك ذلك أثراً كبيراً على دور الفرد في المجتمع ومكانته ووضعه الاجتماعي الذي يترتب عليه مواجهة الفرد للعديد من المشكلات النفسية وتكيف الفرد مع نفسه ومع الآخرين (سعدية بهادر، ١٩٨٣، ٣٨).

٢- الخبرات الأسرية:

وللتأثيرات الأسرية دورها الهام في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي ويعنى بها إدراك الفرد إلى أن الأشخاص (Eastwood- 1983-120) لاتجاهات الوالدين نحوه حيث يشير الذين يتلقون قدراً كافياً من الرعاية والحب والتوجيه والتشجيع خاصة من جانب الوالدين، عادة ما يظهرون صورة ذات إيجابية بعكس هؤلاء الذين يظهرون الرفض والنبذ والعقاب القاسي من جانب الوالدين حيث ينمو لديهم الشعور بعدم الأمان ويظهرون صورة ذات سلبية.

ويتضح دور الأسرة في مفهوم الذات الأكاديمي إذا علمنا أن الطفل يبني صورته عن ذاته من الصور التي يحملها هؤلاء الذين يعيشون معه خاصة الوالدين كما تنتقل مشاعر الوالدين نحو أنفسهم ونحو بعضهم البعض للابن ويؤدي التناقض في التعبير عن الحب والتقدير له لكن سلوكه يخالف ذلك (عبد المنعم عبدالله السيد، ١٩٩٣، ٥٤).

٣- خبرات النجاح والفشل:

فخبرات النجاح والفشل تساعد على بناء صورة إيجابية عن الذات الأكاديمية والعكس صحيح ومن هنا فإنه يجب تشجيع الأطفال على ما يحققونه من نجاح وأشعارهم بتقنتنا فيهم وأن نوفر لهم المجالات والأنشطة التي يمكن أن يحققوا النجاح فيها ومن المسلم به أن نجاح الفرد أو فشله في حد ذاته لا يحدد تقدير ومفهوم الذات ولكن على وجه الدقة تفسير الفرد لهذه الخبرات فرد الفشل إلى الأسباب الخارجية كالحظ أو صعوبة المشكلة يمكن أن يؤدي بناء صورته العقلية للفرد يمكن أن يؤدي إلى صورته إيجابية عن الذات.

٥- القدرات العقلية ومستوى الطموح:

إذا كان مستوى الطموح للفرد أعلى من إمكانياته فإنه سوف يتعرض للإحباط والفشل والشعور بالدونية وإذا كان مستوى الطموح أقل من قدرته فإنه سوف يستطيع أن يحقق المزيد من النجاح بسهولة الأمر الذي يؤدي إلى الغرور الذاتي أما إذا كان مستوى الطموح يتناسب مع الإمكانيات فإن الفرد سينجح في الوصول إلى أهدافه مما يعطيه الإحساس بالرضا والثقة بالنفس لذلك فعلى المراهق اختيار قدراته بواقعية وتحديد مستوى طموحه الذي يتناسب معها وألا يكثر الحديث عن نفسه أمام الآخرين لأن الضرر النفسي الذي يمكن أن ينجم عن الفشل كثيراً جداً لا يبرر هذا الإشباع المؤقت للذات (عدنان عبدالله، ٢٠٠٣، ٣٤-٣٥).

ويتأثر مفهوم الذات الأكاديمي بعدد من العوامل هي:

١- **العمر الزمني:** حيث يبدأ تكون مفهوم الذات الأكاديمي في مرحلة الطفولة المتوسطة ثم يزداد في مرحلة الطفولة المتأخرة وبدايات المراهقة ويأخذ في النمو في أبعاده المختلفة وجوانبه نتيجة زيادة الخبرات والدور الذي يؤديه المراهق اجتماعياً وبالتالي فإن مفهوم الذات لديه سيتأثر بالتقدم في العمر وهو ما تبحث فيه الدراسة الحالية.

٢- **البلوغ والنضج الجسمي:** تبلغ البنات جنسياً عادة قبل البنين، ولا شك أن النضج الجنسي يلعب دوراً هاماً في فترة المراهقة، ويؤثر كل من البلوغ المبكر والمتأخر للبنات على مفهوم الذات لديهن. فالبلوغ المبكر يؤدي إلى تكوين مفهوم أفضل للذات، والبلوغ المتأخر يؤدي إلى نمو مفهوم الذات بدرجة أقل كفاية.

أما بالنسبة للنضج الجسمي فإن المراهق يضع أهمية كبيرة على جسمه النامي، وتزداد عنده أهمية مفهوم الجسم أو الذات الجسمية وتعد عنصراً هاماً في مفهومه عن ذاته سواء الأكاديمية أو الشخصية.

٣- **المؤثرات الاجتماعية:** إلى جانب العمر الزمني والبلوغ والنضج الجسمي وصورة الجسم وما لهما من أثر في تقييم الفرد لذاته، نجد أن المؤثرات الاجتماعية ذات أثر واضح في مفهوم الذات بصفة عامة.

٤- **الضغوط الأسرية والاجتماعية:** إن للضغوط الأسرية التي يفرضها الأبوان والمتمثلة في قيمها وآرائها والتي قد لا يعبرون عنها صراحة أثر بارز على تكوين مفهوم الذات.

٥- **وسائل الإعلام وشبكة الإنترنت:** مما لا شك فيه أن لوسائل الإعلام دورها الهام والواضح في تشكيل وتوجيه السلوك لدى الأفراد والمجتمعات، ولوجود عصر السموات المفتوحة، وحرية نقل الثقافات والعادات الاجتماعية بين شعوب العالم عن طريق البث الإعلامي الموجه وغير الموجه، فإنه قد يأت من المؤكد تأثر هذه الشعوب بالثقافات الأخرى المنقولة إليها (Thompson, 2012, 13).

وهناك العديد من العوامل المؤثرة في تكوين ونمو مفهوم الذات الأكاديمي، ويمكن تفسير هذه

العوامل إلى قسمين:

١- عوامل ذاتية:

وتعتبر العوامل الذاتية هي العوامل الأولية في تكوين ونمو مفهوم الفرد لذاته، وهي عوامل خاصة بالفرد نفسه ومنها:

(أ) الخصائص الجسمية:

ويقصد بها صورة الجسم وما تتضمنه من خصائص من حيث الطول، الوزن، الحجم، الشكل العام، الخلو من الملامح المعيبة في نظر الفرد من خلال المعايير الثقافية، حيث إن الخصائص المعيبة للجسم يمكن أن تخفض من تقدير الفرد لذاته (إجلال محمد سرى، ٢٠٠٠، ٧٠).

ويعتقد بعض علماء النفس أن التصور الجسدي المبكر أو الأولى له تأثير في نمو مفهوم الذات فيما بعد، وعلى الرغم من أن ذلك التصور يبدأ منذ مرحلة الطفولة، ألا أننا نجد أن مفهوم الفرد لجسده عادة ما يكون موضوعاً لتعديلات تالية فيما بعد، ويتفق العلماء على أهمية العلاقة بين استعداد الطفل لاكتساب مفهومه لذاته وبين حالته الصحية الجسدية (إمثال زين الدين الطفيلي، ٢٠٠٤، ١١٠).

(ب) القدرة العقلية العامة (الذكاء):

يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته، وإدراكه لاتجاهات الآخرين نحوه كما يؤثر على إدراك الفرد لقدراته وللفروض المتاحة أمامه أو العوائق التي تواجهه.

(ج) الدوافع:

يتأثر مفهوم الذات بالدافع الداخلي لتأكيد الذات كما يتأثر بمستوى الطموح، ومستويات النجاح والفشل.

كما حدد حامد زهران أربعة عوامل تؤثر على مفهوم الذات هي:

- ١ - البيئة والوراثة (الجغرافية-المادية-الاجتماعية-السلوكية).
 - ٢ - يتأثر بالآخرين في حياته (مثل الوالدين-الراشدين-الأقران).
 - ٣ - يتأثر بالنضج والتعليم.
 - ٤ - يتأثر بموجهات (مثل المعتقدات والقيم والاتجاهات والأخلاقيات) (حامد زهران، ٢٠٠٠، ٨٣).
- ٢ - عوامل اجتماعية:

والى جانب المؤثرات الأخرى التي تؤثر على مفهوم الذات الأكاديمي ومنها صورة الجسم والقدرة العقلية وما لهما من أثر في تقييم الفرد لذاته، نجد أن المؤثرات الاجتماعية لها تأثير واضح في مفهوم الذات بصفة عامة وعلى المؤثرات الأخرى أيضاً مثل صورة الجسم لدى الطفل تتأثر

بخصائصه الموضوعية، مثل الحجم وسرعة الحركة والتناسق العضلي... إلخ، ولكن إذا كانت هذه الخصائص تعتمد على معايير إجتماعية مثل نظرة الآخرين إليه، والتقييم الدائم بين الحسن والردى، فإنها تكون بمثابة خصائص إجتماعية، وتشتمل العوامل الإجتماعية على كل ما يحيط بالطفل في بيئته الاجتماعية ويؤثر في تكوين ونمو مفهومه عن ذاته، فمفهوم الفرد عن ذاته يتأثر بشكل واضح بنظرة الآخرين إليه، وخاصة ذوى الأهمية الانفعالية بالنسبة له، فإذا كانت العوامل الذاتية هي المصدر الأول لنمو مفهوم الذات، فإن الوعي بالذات ينمو من خلال اتساع البيئة الاجتماعية التي يتعامل معها الفرد، فالخبرات التدريبية التي يمر بها من خلال تفاعله مع بيئته الاجتماعية تعد من المصادر الرئيسية لنمو وتطور مفهوم الفرد عن ذاته (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤، ٥٠) ..

ومن أهم تلك العوامل:

(١) الأسرة:

يتشكل مفهوم الذات من خلال متغيرات كثيرة تختلف في درجة تأثيرها، وتأخذ الأسرة مركزاً متقدماً في هذا الجانب من حيث درجة تأثيرها في تشكيل الملامح الأساسية لما سيكون عليه الطفل، إذ أن الخبرات الأولى التي يمر بها في غاية الأهمية في بلورة شخصيته وما سيؤول إليه (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤، ٨٣).

وتشكل الأسرة في كل المجتمعات الرابط والوسيط بين الطفل والعالم الخارجي، ففي حين توفر له إشباع حاجاته، فهي تعمل أيضاً على أن ينمو نحو شخصية مستقلة واجتماعية، فيرتكز النمو المتناسق لشخصية الطفل على التنظيم الدينامي للأسرة التي يعيش وسطها (إمتثال زين الدين، ٢٠٠٤، ١١١).

والعلاقات الاجتماعية الدافئة بين الآباء والأبناء تسهم بشكل أو بآخر في تأسيس علاقات إجتماعية إيجابية بين أفراد الأسرة وفي ارتقاء الرغبة في المشاركة في شئونها، مما ينمى لدى الطفل ذاته الأسرية، وللوالدين دور هام في تكوين الذات المدركة أو الواقعية لدى الأطفال، حيث يقوم الوالدان من خلال عمليتي الثواب والعقاب بإبقاء السلوك المرغوب اجتماعياً، واستبعاد غير المرغوب فيه، كما يسهم الوالدان في تشكيل الذات المثالية لدى الأطفال، ذلك أن الطفل يقوم بتمثل المعايير والقيم الخلقية التي يوجهه والده بالالتزام بها وإتباعها (قحطان أحمد الظاهر، ٢٠٠٤، ٥٠).

وفى ضوء ما سبق نستطيع الجزم بأن الأسرة ذات تأثير بالغ الأهمية على نمو مفهوم الذات لدى الطفل وتطوره، فخبرات النشأة الأولى للطفل من المصادر الهامة في تشكيل مفهومه لذاته، حيث

تكون أفكار ومشاعره واتجاهاته ومعتقداته من خلال التنشئة الاجتماعية عن طريق تفاعله مع بيئته الأسرية (بصفة خاصة) التي يعيش فيها، وما يتلقى من أساليب معاملة والدية وخبرات الفشل والنجاح والوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة (نيفين عبد الصبور، ٢٠٠٨، ٥٩).

(٢) المدرسة:

فإن الطفل في سن المدرسة الابتدائية، ومع زيادة اكتسابه للغة، يزداد فهمًا لرغبات الآخرين ولأدوارهم بالنسبة لدوره، فيبدأ في تصحيح فكرته عن نفسه، وتساعد اللغة على التحرر من قيود مركزية الذات، ويبدأ إحساسه بالغير وبآرائهم وفي أن يكتسب السلوك الاجتماعي الذي يساعده على الاندماج في الجماعة. ويتحول من اتخاذ الوالدين كنماذج يحتذى بها إلى اتخاذ شخصيات من خارج نطاق الأسرة مثلاً أعلى له (ناريمان محمد رفاعي، ٢٠٠٦، ٢٠٢).

وامتداداً لما سبق يتضح أن الخبرات المدرسية تعد من المصادر الرئيسة الهامة في تشكيل مفهوم الذات، حيث تشتمل المدرسة-المؤسسة التعليمية-العديد من العناصر التي يتفاعل معها التلميذ كالمعلم والمنهج الدراسي والأقران وإدارة المدرسة، وبذلك فإن المدرسة توفر العديد من فرص التفاعل الاجتماعي في إطار الجو المدرسي العام، وللمعلم دور كبير في تشكيل مفهوم التلميذ لذاته من خلال الطرق والأساليب التربوية التي يستخدمها، كما أن خبرات النجاح والفشل الدراسي تؤثر في الكيفية التي ينظر بها التلاميذ لأنفسهم.

(٣) جماعة الأقران:

جماعة الرفاق يتعاضم دورها وتأثيرها بنمو الطفل، وبلوغه مرحلة المراهقة، فيحاول المراهق إثبات ذاته في مجتمعه الخاص أي جماعة الأقران، حيث لم يعد طفلاً، ولم يصبح راشداً بعد، فهو في حاجة إلى جماعة تستجيب لمستوى نموه، وتفهمه ويفهمها، فجماعة الأقران تحقق له الاستقلال، والحاجة إلى الأمان (مروة بغدادى، ٢٠١١، ١٢٥).

هكذا تساعد جماعة الأقران الطفل على تنمية مفهومه لنفسه، فالطرق التي يستجيب بها الزملاء نحوه، والأسس التي يقبلونه أو ينبذونه في ضوءها تزوده بصورة أوضح، وربما أكثر واقعية عن نواحي قوته ونواحي ضعفه (حنان محمد سيد، ٢٠٠٥، ٦٣).

(٤) وسائل الإعلام:

تؤثر وسائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتلفزيون وسينما وصحف ومجلات وكتب وإعلانات في الشخصية بما تنشره وما تقدمه من معلومات وحقائق وأخبار ووقائع وأفكار وآراء لتحيط الناس

علماء بموضوعات معينة، وتستميلهم نحو أنماط معينة من السلوك، مع إتاحة فرصة الترفيه والترفيه، ونحن نعلم أن من أساليب وسائل الإعلام عرض النماذج الشخصية، والأدوار الاجتماعية التي يتأثر بها الأفراد ويقلدونها أو يتوحدون معها (محمد الصالح، ٢٠٠٠، ٤٣-٤٤).

(٥) دور العبادة:

فإن دور العبادة تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل بطريقة أخرى حيث أن معظم دور العبادة أن لم يكن كلها فيها مكاتب مخصص فيها ركن للمواد المطبوعة المناسبة لمراحل الطفولة على مختلف مستوياتها يمكن أن يستفيد بها الطفل ويتتقف منها ويتزود بالمعارف والمعلومات وبالإضافة إلى ذلك تعمل دور العبادة على إكساب الأطفال العادات والتقاليد والسلوكيات الصحيحة والتي تتفق مع ما جاء في الرسائل السماوية وتحثهم على الاجتهاد والعمل لكسب العيش واحترام الصغير للكبير. (إيهاب سيد شحاتة ، ٢٠١٠ ، ٤٥).

(٦) الأدوار الاجتماعية:

يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات حيث تنمو صورة من خلال التفاعل الاجتماعي، وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية، وأثناء تحركه خلال هذه الأدوار، فإنه يتعلم أن يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة، وفي كل منها يتعلم المعايير الاجتماعية والتوقعات السلوكية التي يربطها الآخرون بالدور (نيفين عبد الصبور، ٢٠٠٨، ٦٤).

ومما سبق يتضح أن هناك العديد من العوامل المؤثرة في نمو مفهوم الذات الأكاديمي للفرد، بعضها عوامل ذاتية تتعلق بالفرد نفسه وتميزه عن غيره كالذكاء والخصائص الجسمية، والبعض الآخر عوامل اجتماعية متمثلة في كل ما يحيط بالفرد من مؤسسات ذات قدرة على التأثير فيه، والتي تبرز أهميتها لأن مفهوم الذات لا ينمو ويتطور إلا من خلال الخبرات الناتجة من احتكاك الفرد بالبيئة الاجتماعية المحيطة به وتفاعله معها، فالفرد يكتسب مفهومه عن ذاته من خلال خبرات لا حصر لها، تتكون لديه عن طريق تفاعله الاجتماعي مع الأشخاص ذوي الأهمية الانفعالية لديه، ولذلك نؤكد على الدور الخطير الذي يلعبه الوالدان والمعلمون وكل القائمين على رعاية الطفل في نمو مفهوم الذات لديه، فعندما يلتحق الطفل بالمدرسة يكون مفهومه عن ذاته أخذ في النمو ومعاملة المعلم له وتصرفه تجاهه والمناخ المدرسي العام تعد عوامل هامة في تحديد وتغيير نظرة الفرد إلى نفسه، والتي تؤثر بالضرورة على مستوى تحصيله الدراسي (نيفين عبد الصبور، ٢٠٠٨، ٦٦).

(ي) طرق قياس مفهوم الذات الأكاديمي:

كثرت الدراسات التي هدفت إلى قياس مفهوم الذات الأكاديمي خلال العقد العشرين من هذا القرن، كتعبير عن تصورات واتجاهات الفرد الذاتية المختلفة بطرق موضوعية.

وعموماً فقد استخدمت طريقتان لقياس الخبرة الذاتية عند الفرد هما:

- التقارير الذاتية.

- الملاحظة أو المراقبة.

أما بالنسبة لأساليب قياس مفهوم الذات الأكاديمي بواسطة التقارير الذاتية، نجد أن الفرد في هذه الطريقة يدل على مستوى مفهوم الذات لديه عن طريق الاستجابة على فقرات مقياس معد لقياس مفهوم الذات لديه عن طريق الاستجابة على فقرات مقياس معد لقياس مفهوم الذات، والتعبير عن مستوى مفهوم الذات يمكن أن يكون على شكل علامات خام، وهذه الطريقة تطبق بشكل جماعي أو فردي.

أما طرق قياس مفهوم الذات الأكاديمي من وجهة نظر بيرنز فهي:

١ - المقاييس التقديرية:

وتشتمل على أسئلة أو استبيانات أو قوائم من الفقرات لسمات شخصية أو اتجاهات نحو الذات، ونجد أمام كل فقرة من المقاييس ملم من التقديرات من نوع: مطلقاً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً، حيث يطلب إلى المفحوص أن يختار البديل الذي يتفق مع تقويمه لنفسه، كما أن قيمة التقديرات السابقة تستعمل كأوزان عددية للوصول إلى العلامة للوصول إلى العلامة الكلية للمقياس ككل، ويتم جمع العلامة الكلية للفرد عن طريق جمع علامة كل فقرة، يتأثر هذا المقياس بالمرغوبة الاجتماعية (محمد الصالح، ٢٠٠٠، ٤٣-٤٤).

٢ - قائمة المراجعات الوصفية:

تتكون هذه القائمة من فقرات بأوصاف أو نعوت معينة، حيث يطلب إلى المفحوص أن يشير إلى الفقرات التي تتفق وتقويمه لنفسه، وفي حالة استخدام هذه القوائم لتطبق على الأطفال تقتصر على أوصاف أو عبارات قصيرة، يطلب فيها إلى الطفل أن يختار إجابة معينة (نعم) أن كان يعتقد أن مضمون الفقرة يصفه، أو كلمة (لا) أن كان يعتقد أن مضمونها لا يصفه.

وأهم عيوب هذه الطريقة أنها لا توضح إلى أية درجة أو مدى تطابق هذه الفقرة أو تلك مع الفرد المستجيب، ومن أهم حسناتها أنها تناسب الأطفال لقصر فقراتها وتقليصها لآثر عامل

المرغوبة الاجتماعية (أي رغبة المفحوص أن يعزو لنفسه صفات ليست فيه ولكنها مرغوبة اجتماعياً) (محمد الصالح، ٢٠٠٠، ٤٣-٤٤).

٣- اختبار تقدير الذات التصنيف:

يحتوى هذا الاختبار على مجموعات من الفقرات قد تصل إلى (١٥٠) فقرة، تقدم إلى المفحوص على قطع منفصلة من الورق، حيث يطلب إليه أن يصنف هذه في تسع مجموعات مبتدئاً بالفقرة التي تكون أقرب إلى وصفه، وهكذا حتى يصل في النهاية إلى الفقرة التي تكون أكثر بعداً عن وصفه.

يكون الفرد المفحوص بهذه الطريقة، مجبراً عن طريق التعليمات المعطاة له أن يضع عدداً من الفقرات في كل مجموعة من المجموعات التسع حتى يكون توزيع الفقرات في النهاية سوياً. أما أفضل مميزات هذه الطريقة فهي أنها سهلة وممتعة، على الرغم من أنها تتطلب وقتاً طويلاً.

٤- طريقة الاستجابات الحرة:

حيث يطلب إلى الفرد بهذه الطريقة أن يعطى معلومات عن نفسه، عن طريق تكملة الفقرات الناقصة يعطى الفرد عدداً من الفقرات ويطلب إليه تكملتها، وتأتى قيمة الاستجابة الحرة أو الأسلوب غير المحدد في كتابة المقالة من خلال إزالتها للقيود التي تفرض في أساليب ووسائل القياس الأخرى، حيث أن الفرد في تلك الأساليب يكون مجبراً على اختيار فقرات قد لا تعكس حقيقة مشاعره، ويكمن العيب في صعوبة التحقق من صحة ثبات المقياس.

٥- الأساليب الاسقاطية:

كانت هذه الأساليب تستخدم في قياس ودراسة مفهوم الذات اللاشعورى من قبل العديد من الباحثين حيث اعتقد هؤلاء أن العناصر اللاشعورية وثيقة الصلة بنظريات الذات، والسلوك كما أن كثيراً من الخصائص الهامة والتي تؤثر في السلوك قد لا تكون موجودة على مستوى الوعى، وقد استند عدد من هؤلاء الباحثين إلى نتائج ودراسات أجريت حول هذا الموضوع أفادت بأن الأفراد يعطون قيمة لذواتهم عندما يكونون في حالة لا شعورية، وقيمة أقل عندما يكونون على مستوى الشعور (محمد الصالح، ٢٠٠٠، ٤٣-٤٤).

٦ - المقابلات:

تستخدم هذه الطريقة في الإرشاد والعلاج النفسي لدراسة مفهوم الذات والتغيير الذي يطرأ عليه، وأكثر نظريات الإرشاد استعمالاً لهذه الطريقة هي نظرية روجرز المتمركزة حول المسترشد، وتتطلب هذه الطريقة من المرشد أو المعالج احترام المسترشد غير المشروط وخلق جو من الألفة والثقة المتبادلة ومساعدة المسترشد على عرض مشاعره وخبراته مع عدم مقاطعته أثناء ذلك، ويمكن للمرشد بعد انتهاء الجلسة الإرشادية تدوين بعض الملاحظات عن مفهوم الذات لدى المسترشد. وتتضمن استمارات المقابلة الشخصية بيانات وصفية تغطي أسئلتها جميع مجالات المفاهيم الخاصة والفرعية للذات، والتي من تحليلها وتصنيفها يتم التمكن من تحديد المستوى العام لمفهوم ذات كل فرد من أفراد عيناتهم.

أما بطاقة الهوية الشخصية، فيطلب بها إلى كل فرد من أفراد عينة الدراسة أن يصف في المكان المخصص بها ذاته الجسمانية، وما يفضلها، وما يكرهه، وما يتمنى أن يكون عليه في المستقبل، وما يحزنه، وما يفرحه، وما يجعله يشعر بالقوة أو الضعف، وما يجعله يشعر بالشجاعة أو الجبن ورأيه الخاص في قدراته وفي أفراد أسرته وأصدقائه (محمد الصالح، ٢٠٠٠، ٤٣-٤٤).

تعقيب

من خلال ما سبق يعد مفهوم الذات الأكاديمية وأثره في تنظيم وتكوين معرفي وبمثابة تقييم الفرد لنفسه من خلال التصورات والاتجاهات والمدرجات الاجتماعية والأكاديمية وغيرها بما يتمثله من صفات وخصائص تنظيمية، تطويرية، تقييمية، ومن خلال تناول مفهوم الذات الأكاديمية يتضح لنا أن أداء المتعلم في المجال الأكاديمي وقدرته على التحصيل وتأثير الدافعية المدرسية لديه يرتبط بعوامل تلعب دوراً كبيراً في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمية لديه بالنحو الإيجابي أو السلبي للذات، وذلك ما سنحاول معرفته وربطه بالتلميذ ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: التحصيل الدراسي

يعد التحصيل الدراسي أحد الموضوعات الهامة التي شغلت وما زالت تشغل تفكير المربين والقائمين بالعملية التربوية، وكذلك المشتغلين في ميدان التربية وعلم النفس باعتباره ظاهرة معقدة تؤثر فيها عوامل وقوى مختلفة، بعضها متعلق بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية، وبعضها متعلق بالخبرة وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من إمكانيات.

(أ) تعريف التحصيل الدراسي

قد أدى تعدد اهتمامات علماء النفس والتربية بالتحصيل الدراسي إلى تعدد وجهات النظر والتعريفات التي تناولته، ولعل من أبرز تلك الاتجاهات ربط مفهوم التحصيل الدراسي بمفهوم عملية التعلم.

يعرفه Fan & Chen, 2001 بأنه مستوى إتقان التلميذ لإحدى المواد الدراسية كما يتضح من خلال معدل الأداء التراكمي له خلال فترة محددة.

كما يرى Diperna & Elliott, 2002 مفهوم متعدد الأبعاد ينطوي على خصائص المتعلم المتمثلة في المهارات، والاتجاهات، والسلوكيات المؤثرة في النجاح الأكاديمي للفرد، والتي تتبدى في مجالين رئيسيين هما المهارات الأكاديمية سواء البسيطة والمعقدة للمتعلم كالقراءة، الكتابة، الحساب والتفكير الناقد والعوامل المساعدة الأكاديمية كالمهارات البيئشخصية والدافعية

كما يعرف Long et al., 2007 بأنه التنفيذ الفعلي للأعمال المدرسية سواء داخل السياق المدرسي أو خارجه كما يقاس من خلال تقديرات المعلمين، والاختبارات، والعروض الصفية والعمل الجماعي

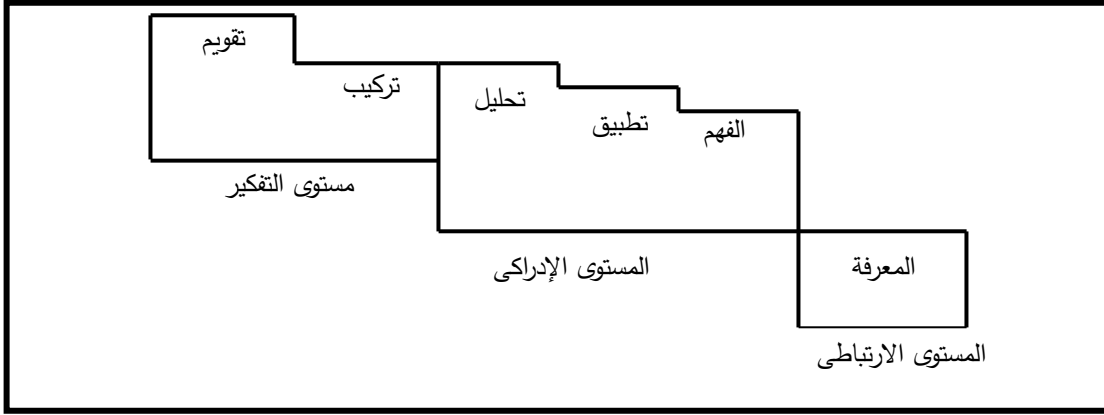
كما يعرفه Villares et al., 2013 بأن التحصيل الدراسي مجموعة من مهارات المعرفة وما وراء المعرفة (كتحديد الأهداف ومتابعة التقدم الدراسي والذاكرة) والاجتماعية (المهارات البيئشخصية، مهارات حل المشكلات الاجتماعية ومهارات الاستماع، والعمل الجماعي) وإدارة الذات (كضبط الانتباه، والدافعية والغضب) التي يمكن من خلالها تحقيق الأداء الأكاديمي الأفضل

يعرفه عبد العزيز حسب الله، ٢٠١٩ بأن مهارات التحصيل الدراسي هي التي تظهر على التلميذ والتلميذة أثناء المواقف التعليمية المختلفة، ويمكن الاستدلال عليها من خلال المعدلات التحصيلية للأداء في نهاية كل فصل دراسي

يتضح مما سبق عرضه من تعريفات أن هناك وجهتي نظر في مجال قياس التحصيل الدراسي: إحداها أحادية البعد تنظر إلى الأداء باعتباره مخرجاً نهائياً يستدل عليه من خلال درجات الاختبارات التحصيلية، والأخرى تكاملية تعتبر أن التحصيل الدراسي بمثابة مفهوم متعدد الأبعاد يغطي العمليات المعرفية وغير المعرفية التي يستدل من خلالها على مستوى التقدم الطلابي بمختلف المهام الأكاديمية.

ب) المستويات المعرفية للتحصيل

قدم بنجامين بلوم Benjamin Bloam تصوراً للمستويات المعرفية المتضمنة في عملية التحصيل الدراسي، وقد قدمها بنجامين بلوم Benjamin Bloam في نموذج يعتمد على المستويات الإدراكية للفرد، وقسمها إلى ثلاث مستويات كما هو موضح بالشكل:



شكل (١) (Steinberg, 2011)

الأهداف المعرفية عند بلوم

- أ- **المستوى الارتباطي Association**: وهو يعرف بأنه أنواع السلوك ومواقف الاختبار الزى يؤكد على التذكر عن طريق التعرض للأفكار والمعلومات واستدعائها. وتتضمن المعرفة أو التذكر عدداً من الأهداف الفرعية:
 - تذكر المصطلحات ومعاني الكلمات ومعاني الرموز الرياضية أو اللغوية.
 - تذكر حقائق محددة: وهي تعبر عن حقائق مثبتة علمياً أو أحداث ماضية مؤرخة.
 - تذكر المفاهيم المجردة والمعلومات: وهذه المجردات عبارة عن مصطلحات تلخص عدداً من الظواهر الملاحظة.
 - تذكر المبادئ.
 - تذكر النظريات والتراكيب البنائية.
 - القوانين: مثل القوانين الرياضية والإحصائية.

ب- **المستوى المفاهيمي (إدراكي) Conceptualization**: يعرف بأنه القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم، وهو مستوى يشمل ثلاثة مستويات فرعية للأهداف تختلف في طبيعتها عن المستوى الارتباطي وهي:

الفهم Comprehension:

وللفهم دورة سيكولوجية ذات ثلاث مراحل وهي كالآتي:

- الترجمة Translation.
- التفسير Interpretation.
- التنبؤ Predication.

(١) التطبيق Application

(٢) **التحليل Analysis** : ينقسم التحليل إلى:

- ١- تحليل العناصر Analysis of elements.
- ٢- تحليل العلاقات.
- ٣- تحليل المبادئ والأسس المنظمة.

(٣) مستوى التفكير Thinking

وينقسم هذا المستوى إلى نوعين:

أ. التركيب Synthesis

- ويمكن تحديده من خلال:
- عائد أو ناتج للاتصال المميز.
- ناتج خطة واقتراح مجموعة من الإجراءات.
- ناتج يعتمد على استخراج مجموعة من العلاقات المجردة.

ب. التقويم.

وللتقويم مستويات هي:

- إصدار أحكام من خلال سياق شواهد داخلية، ومن هذه الشواهد الدقة - المنطقية - التماسك.
- إصدار أحكام من خلال سياق معايير خارجية، حيث يقوم بالرجوع إلى معايير منتقاة من خلال خبرته السابقة أو خبراته الذاتية.

٣- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك العديد من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي أبرزها ما يلي:

١. العوامل الشخصية: وهي على النحو التالي:

- تحديد الذات: افترض (Deci & Ryan (2000) احتمالية عزو انخفاض مستويات الدافعية الذاتية للفرد في ضوء قصور إشباع الحاجات الأساسية له ممثلة في الكفاءة، والاستقلالية، والانتماء. وهذا بدوره أثر سلباً فيما يعايشه من خبرات وما يقوم به من أخطاء وما يتمتع به من صحة على المستوى البدني والنفسي
- القيمة الذاتية للتعليم: يشير هذا العامل إلى ما يكنه التلميذ من أهمية وقيمة العلم. ولا شك في أهمية الخبرات المدرسية من منظور التلاميذ ومدى إدراك التلميذ للمدرسة كوسيلة يمكن من خلالها تسهيل النمو الشخصي وتحقيق الأهداف الحياتية المهمة (Irvin et al., 2011). فكلما زادت قيمة شيء ما لدى الفرد، كلما زادت رغبته في الحصول عليه. وبالتالي، فإن الفروق فيما يعطيه كل طالب للتعليم تلقي بظلالها على سلوكياتهم التي يظهرونها لتحصيل المعارف وإتقان المهارات الدراسية في ضوء عوامل الوقت المستغرق، والتكرار، والطاقة المبذولة (Urdan & Schoenfelder, 2006).
- الصمود الأكاديمي: للصمود الأكاديمي فوائد جمة تعين التلميذ على الاستمرار في تعلم وتحسين التحصيل الدراسي في أي من المقررات الدراسية. فالصمود الأكاديمي يمكن التلميذ من مواجهة مختلف التحديات التي تسبب قصور التحصيل الدراسي كالذكاء، الصحة النفسية، المؤثرات البيئية كالخلفية الأسرية والمكانة الاجتماعية الاقتصادية والبيئة التعليمية والنظام الدراسي (Cassen et al., 2008). ومن أبرز العوامل المرتبطة بالصمود الأكاديمي فعالية الذات، القدرة على الضبط، التخطيط، المستويات المنخفضة من القلق، والمثابرة. (Martin & Marsh, 2006).
- التوجه المستقبلي: يرتبط الطموح الأكاديمي والمهني للتلميذ بأدائه الأكاديمي؛ فما يصبو إليه الفرد مستقبلاً من خطط وأهداف ينعكس على مستوى تقديره واهتمامه بالتعليم في الوقت الحالي لتصبح توجهاته المستقبلية بمثابة إطار ينطوي على مجموعة من المتغيرات الوجدانية والمعرفية والدافعية والتي تعمل على توجيه سلوكياته الأكاديمية التي تتسق مع نمط الحياة الذي يريد أن يحياه مستقبلاً، تفكيره المستقبلي، تفاؤله وتشاؤمه المستقبلي، مدى وضوح رؤيته المستقبلية (Beal & Crockett, 2010).

- الأمل: يعتبر الأمل أحد المتغيرات المعرفية والدافعية المرتبطة بالتحصيل الدراسي، إذ اتضح إمكانية التنبؤ بالنجاح الأكاديمي من خلال الأمل في بعض المجالات كالحساب (Robinson & Rose, 2010) والمعدل التراكمي للأداء (Snyder et al., 2002). وأشار (Day et al., 2010) إلى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الدراسي من خلال الأمل عند ضبط معامل الذكاء والأداء السابق للطالب.

٢. العوامل البيئشخصية: وتتمثل فيما يلي:

- الأسرة: يرتبط التحصيل الدراسي الجيد للمراهقين بالمناخ الأسري الإيجابي الذي ينتمي إليه هؤلاء ممثلًا في الأساليب الوالدية الديمقراطية في المعاملة، وتقدير أولياء الأمور للنجاح المدرسي، والحرص على المشاركة في الأمور الأكاديمية لأبنائهم على نحو فعال (Steinberg, 2011). وهذا إنما يعكس الدور التراكمي والشامل للأسرة في مختلف جوانب النمو لأبنائها (Dearing et al., 2015). وفي هذا الشأن، ذكر Snyder et al., 2002 بعض الممارسات والاتجاهات الوالدية التي تسهم في تحسين التحصيل الدراسي لأبنائهم وهي فحص الواجبات المنزلية، التواصل مع المعلمين، المشاركة في الأنشطة المدرسية، والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة. ويؤيد ما سبق ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات من حيث ارتباط التوقعات الوالدية بمستوى التوقعات الأكاديمية، ومفهوم الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي لأبنائهم (Halle et al., 1997).

- المناخ المدرسي: تؤدي الجهود المدرسية التي تستهدف تعزيز المشاركة الطلابية بمختلف الأنشطة الأكاديمية إلى تحسين التحصيل الدراسي لهم، بينما ترتبط المعدلات المرتفعة بالتسرب الدراسي بقصور المشاركة الطلابية بالأنشطة الأكاديمية (Archambault et al., 2009; Reschly & Christenson, 2006). وأشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود تأثير دال للبيئة التعليمية الصفية في النمو الاجتماعي (Brown et al., 2010)، المعرفي (Chien et al., 2010)، والأكاديمي للطلاب (Mashburn et al., 2008; Pianta et al., 2008). وهناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها للمدرسة أن تؤثر في المشاركة الطلابية منها العلاقات الإيجابية للمعلمين والتلاميذ (Klem & Konnell, 2004)، والاهتمام بالتعلم التعاوني بين الأقران (Svinicki & McKeachie, 2014).

- جماعة الأقران: يمكن أن تحدث جماعة الأقران تأثيرًا سالبًا أو موجبًا في الاتجاهات والسلوكيات الأكاديمية المرتبطة بالنجاح الأكاديمي للمراهقين، وأن مستوى الإنجاز الأكاديمي والمشاركة الأكاديمية لهم بمثابة منبئ بالتغيرات في مستوى تحقيق الأهداف الأكاديمية للمراهقين المنتمين لتلك

- الجماعة (Riegle-Crumb et al., 2006). ولم يقتصر تأثير جماعة الأقران على المنحى الأكاديمي، بل كان مستوى الإنجاز الأكاديمي لتلك الجماعة وتأثيرات أفرادها أقوى المنبئات بالسلوكيات الأكاديمية والاجتماعية (Chen et al., 2003). كما وجد تأثير دال للتوجهات الأكاديمية للأقران في التحصيل الدراسي (Conley et al., 2015) وذلك من منطلق ميل المراهقين إلى محاكاة بعضهم البعض (Kinderman & Vollet, 2014) وإلى استمجا قيم ومعتقدات جماعة الأقران وتمثلها كجزء من نظام المعتقدات الخاص بالفرد (Johnson, 2009).
- وسائل الإعلام: ارتبط الاستخدام المعتدل للانترنت لأغراض تعليمية بالتحصيل الدراسي على نحو موجب (Greenfield & Yan, 2006; Rideout et al., 2010; Willoughby, 2008)، بينما ارتبط الاستخدام المفرط للانترنت لأغراض غير تعليمية بتدهور التحصيل الدراسي.
- البرامج الشبابية المجتمعية: تسهم البرامج الشبابية المجتمعية في تحسين النمو الشخصي والاجتماعي، والدرجات المدرسية، والإنجاز الأكاديمي وخفض المشكلات الاجتماعية والسلوكيات المنحرفة للمراهقين، كما تعمل تلك البرامج على تشجيع أولياء الأمور وغيرهم من محبي الأعمال التطوعية على تقديم بعض الخدمات التعليمية أو الأنشطة الأكاديمية للطلاب.
- أما بخصوص العوامل البيئية الشخصية، فتصدرها الأسرة بكافة مقوماتها، فمناخها الإيجابي وتطلعاتها ومشاركتها في تعلم الأبناء ومتابعة مستوى تقدمهم يسهم بلا شك في تحسين مدرّكاتهم والتزامهم وتنظيمهم لذواتهم ومن ثم أداءهم، ويحل المناخ المدرسي كثاني تلك العوامل متمثلاً في توفير فرص المشاركة والدعم والعدالة والبيئة الصفية الآمنة والمناسبة يزيد من فرص الانتماء ومن ثم الإقبال على الدراسة والمشاركة والتعاون.
- أما جماعة الأقران فدورها بالمراهقة محوري، فإما أن يأخذ الأقران بأيدي بعضهم البعض نحو التفوق المدرسي والسواء السلوكي أو في اتجاه الفشل المدرسي واضطراب المسلك. ويأتي دور وسائل الإعلام كعامل ذو حدين؛ إذ تعين وسائلها الأكاديمية التلاميذ على سد العجز التدريسي أو الاستيعابي المدرسي من خلال ما توفره من برامج تعليمية يقدمها الأكفاء في كل مادة، بينما تحيد باقيها عند الاستخدام المفرط لها بالتلميذ عن درب التميز من منطلق ضياع الوقت وقصور التركيز واتخاذ نماذج غير سوية للمحاكاة. أما برامج الشباب المجتمعية

ج) تصنيف الاختبارات التحصيلية

هناك العديد من الوسائل لقياس التغيرات التي تحدث في سلوك الطلاب بعد مرورهم بخبرات تعليمية محددة (التحصيل)، ويمكن تصنيف تلك الوسائل في بعدين رئيسيين هما: نوع الأسئلة المكونة لها، وفلسفة القياس التي يمكن بها الحكم على النتائج.

• تصنيف الامتحانات من حيث نوع الأسئلة المتضمنة فيها:

تنقسم الامتحانات من حيث نوع الأسئلة المكونة لها إلى:

أ- الامتحانات الشفوية Oral exams.

ب- الامتحانات التحريرية Written exams.

٣- اختبارات الأداء Performance tests

تستخدم لقياس المهارات التي لا تصلح الاختبارات الشفوية والتحريرية في قياسها.

ومن الأفضل أن تشمل الاختبارات أكثر من نوع من الأسئلة حتى يمكن قياس كل المستويات المعرفية من تذكر وفهم وتحليل وتفسير وتطبيق، فكل نوع من الأسئلة يقيس مستوى معرفياً معيناً أو أكثر من مستوى، فأسئلة الاختيار من متعدد قد تقيس مستويات عليا كالنفسير والتحليل والاستنتاج.

• تصنيف الاختبارات التحصيلية من حيث فلسفة القياس التي يمكن بها الحكم على النتائج:

توجد أكثر من فلسفة يمكن بها الحكم على نتائج الطلاب وتفسيرها وهذه الفلسفات هي:

١- الاختبارات محكية المرجع Norm referenced tests

٢- الاختبارات مرجعة المحك Criterion referenced tests

يتم فيها تقويم أداء الفرد في ضوء محك مطلق محدد جيداً، وتكون للدرجة معنى لأنها تقارن بمستوى كفاءة أو أداء معين محدد مسبقاً حسب الأهداف الموضوعية للاختبار، ويلاحظ أن الدرجة هنا تستعمل في وصف أداء الممتحن وتحديد مستوى الإتيان (Shernoff, 2010).

٣- القياس الموضوعي Objective measurement

ويرى الباحث أن هناك تأكيداً من جانب الباحثين على تأثير بعض العوامل الذاتية والبيئية في العملية التحصيلية للتلميذ، وذلك ما أظهرته كثير من الدراسات العربية والأجنبية، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى ارتباط التحصيل الدراسي بمجموعة من العوامل الذاتية المتعلقة بالتلميذ ذاته كالقدرات العقلية والجوانب الدافعية والسمات المزاجية وغيرها من العوامل الخاصة بشخصية الفرد، كما أشارت النتائج إلى ارتباط التحصيل بمجموعة من العوامل البيئية المتعلقة بالمدرسة بكل ما

يتوفر فيها من تفاعلات اجتماعية ومواد تعليمية وطرق تدريس وإمكانات مادية، هذا إلى جانب البيئة الأسرية بكل ما توفره من عوامل اجتماعية ونفسية تساعد على توافر الأمن النفسي والاستقرار الاجتماعي للتلميذ، بالإضافة إلى ما تتيحه هذه البيئة من إمكانات مادية توفر لهم المتطلبات الدراسية.

• التحصيل القرائي:

التحصيل هو مدي استيعاب التلميذ لما تعلمه من خبرات معرفية أو مهارتية- في مقرر دراسي معين أو مجموعة مقررات دراسية- ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية في جميع المواد الدراسية. (Anthony et al., 2009)

برغم ترسخ العلاقة بين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمي إلا أن تطور أدوات قياس مكون محدد من مكونات مفهوم الذات الأكاديمي وهو مفهوم الذات القرائي، قد ساعد في أن يتم تناول هذا المفهوم بالبحث ومن ثم أمكن قياس نوع من التحصيل يرتبط مباشرة بهذا المفهوم وهو التحصيل القرائي حيث دعمت نتائج الدراسات الأجنبية في هذا المجال وجود علاقة إيجابية بين التحصيل القرائي ومفهوم الذات القرائي واعتبرت أن الأخير هو ناتج عنه وليس سبباً له كما في دراسة تشابمان وتتمر (Kunderman & Vollet, 2014).

اتضح هذه العلاقة من خلال كافة جوانب القراءة التي يقيسها مقياس نبال (Neale, 1999) وهي (الدقة - الفهم - معدل القراءة) وكافة مكونات مفهوم الذات القرائي (الصعوبة - الاتجاه - الكفاءة)؛ حيث استخدم مقياس نبال (Neale, 1999) كأداة لقياس التحصيل القرائي، والذي سعت الدراسة الحالية للحصول عليه، وتقنيه وتعريبه ليكون الأداة السيكومترية التي تقيس تحديداً التحصيل القرائي لدى التلاميذ ذوي العسر القرائي؛ حيث يعاني الأطفال ذوو العسر القرائي (Dyslexia) من أثر ماثيو (Matthew Effect) مما يؤثر سلباً على استمتاعهم بالقراءة والأنشطة المتعلقة بها، كما يؤدي إلى إدراك ذاتي سلبي يجعلهم لا يرغبون بالقراءة، لذا فإن التحديد المبكر باستخدام أداة سيكومترية محددة لقياس تحصيل الطفل القرائي وتقييم أدائه القرائي أمر ضروري قبل أن تصبح هذه المشكلات نمطاً مزدوجاً من اتجاه سيئ نحو القراءة يصاحبه صعوبات في التعلم الأكاديمي؛ لذلك فإن الدراسة الحالية تسعى لتنمية عمليات تجهيز المعلومات المعرفية واللامعرفية المتمثلة في (الانتباه - الإدراك - الذاكرة - الدافعية - تقدير الذات) لما له من أثر كبير على تنمية الطلاقة في القراءة وفك شفرة الرموز - والفهم القرائي وزيادة المعدل القرائي؛ ومن ثم زيادة التحصيل القرائي الذي

يلعب دوراً فعالاً في إحراز التقدم الأكاديمي الذي يؤدي إلى تكوين مفهوم ذات قرائى إيجابي للتلميذ عن نفسه، وهذا ما حرص الباحث على مراعاته أثناء وضع أنشطة وجلسات البرنامج المقترح.

د) التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم

تنخفض معدلات التحصيل الدراسي وترتفع معدلات الفشل الدراسي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين، وهو ما أكدته اللجنة القومية لصعوبات التعلم التي بينت أن (٦٩%) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يفشلون في واحدة أو أكثر من المقررات الدراسية مقارنة بالعاديين الذين تكون نسبة فشلهم في واحدة أو أكثر من المواد المقررة (٤٧%) (NCLD, 2014)، وانخفاض الأداء الأكاديمي لنصف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تقريباً بمعدل ثلاث فرق دراسية في القراءة والحساب (NCLD, 201)، وبلغ نسبة التسرب الدراسي بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم إلى (١٩%) وهي ضعف نسبة التسرب الدراسي بين جمهور التلاميذ العام (NCLD, 2014).

كما ينخفض الطموح الأكاديمي أو المهني للطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم، حيث كانت نسبة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين لا يتطلعون إلى الالتحاق بأي من مؤسسات التعليم بعد الثانوي ثلاث أضعاف غيرهم ممن لا يعانون من صعوبات التعلم، وهو ما يعطي مؤشراً رئيسياً لما يكون عليه مستقبل هؤلاء التلاميذ (Mishel et al., 2012; Newman et al., 2011). (Weiss et al., 2012).

واتساقاً مع ما سبق، أظهرت نتائج العديد من الدراسات انخفاض مستوى أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على الاختبارات القياسية للتحصيل الأكاديمي مقارنة بأقرانهم العاديين (Bentum & Aaron, 2003; Kohli et al., 2015; Wagner et al., 2006). وكان الأداء الكتابي للطلاب ذوي صعوبات التعلم أكثر قصوراً عما هو الحال بالنسبة للأداء القرائي والحسابي (Cameto et al., 2000; Najarian et al., 2009).

التعقيب

ومما سبق يتضح تدهور التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم وهو متوقع، إذ تسيطر عليهم مشاعر العجز ويفتقرون للدافعية وتنخفض مشاركتهم الأكاديمية ويظهرون عادات استنكار عشوائية ومهارات اختبارية متدنية، وهو ما يمكن عزوه إلى عدم وعيهم بطبيعة مشكلاتهم وعجزهم عن الاستفادة من مظاهر قوتهم والتغلب على مناحي ضعفهم، فضلاً عن قصور قدرتهم على صياغة أهداف تتناسب وحالتهم، وعجزهم عن تطوير حلول فاعلة لمشكلاتهم من منطلق تدني

مهاراتهم التنظيمية أو التواصلية التي يمكن من خلالها طلب الدعم والتسهيلات والتعبير عن الحاجات واتخاذ القرارات.

ثالثاً: صعوبات تعلم اللغة الانجليزية

تعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، وعلى الرغم من وجودها منذ زمن بعيد تحت مسميات أخرى مثل الإعاقة التعليمية والإعاقة الإدراكية والتلف الدماغي البسيط والخلل البسيط في وظائف المخ واضطراب اللغة المحددة والإعاقة العصبية وحالات قصور الإدراك فجميعها مسميات تدل على مشكلة تشمل عدداً ليس بالقليل من التلاميذ.

أ) تعريف صعوبات التعلم

فيما يلي عرض أبرز التعريفات التي وردت في هذا الصدد والتي تم صياغتها من قبل الرواد في مجال صعوبات التعلم وكذلك الهيئات والمنظمات الدولية المتخصصة:

هو حالة من الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع الذي يحدث في حالات تمتع التلميذ بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط ولكنه يعجز عن تحصيل المفاهيم الأكاديمية، بينما يحدث الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع في حالات تدني التحصيل الأكاديمي في بعض القدرات التعليمية الخاصة كالقراءة والكتابة والحساب (Fuchs et al., 2003).

أنماط محددة من الاضطرابات التعليمية، والتي تسبب للفرد مشكلات في التعلم واستخدام بعض المهارات أبرزها: القراءة، والكتابة، والتحدث، والاستدلال، وإجراء العمليات الحسابية، وتختلف تلك المهارات من فرد لآخر؛ إذ قد يعاني شخص من صعوبات في القراءة والكتابة بينما يعاني آخر من صعوبات رياضية، وقد يعاني أحدهم من صعوبات في جميع المجالات سائلة الذكر (National Dissemination Center for Children and Youth with Disabilities "NICHCY", 2004).

اضطراب يؤثر في عمليات اكتساب، وتنظيم، والاحتفاظ، وفهم أو استخدام المعلومات اللفظية أو غير اللفظية لدى الأفراد الذين يظهرون المستويات العادية من الذكاء اللازمة للتفكير و/أو الاستدلال (Price & Cole, 2009).

حالة لا يظهر فيها التلميذ أية إعاقات فكرية أو صعوبات انفعالية أو معوقات أكاديمية في الوقت الذين يتمتع فيه بكفاءات حسية (سواءً بصرية أو سمعية) أو لغوية عند المستوى العادي،

ولكنه يعاني من مشكلات في القدرة على القراءة، أو الكتابة أو الهجاء أو حل المشكلات الحسابية (Cortiella & Horowitz, 2014).

اضطراب نمائي نوعي في المهارات التعليمية، أبرز معايير التشخيصية استظهار الطفل لمعوقات طويلة الأمد في الوظائف النمائية بسبب خلل بيولوجي في الجهاز العصبي المركزي International Statistical Classification of Diseases "ICD-10"; World Health (Organization, 2016).

ب) معدلات انتشار صعوبات التعلم

طبقاً لقانون تعليم الأفراد المعاقين Individuals with Disabilities Education Act كانت نسبة النصف من التلاميذ الذين يتلقون الخدمات التربوية الخاصة من فئة ذوي صعوبات التعلم النوعية (IDEA; U.S. Department of Education, 2002). وقد ازدادت نسبة من تم تشخيصهم بصعوبات التعلم في أواخر القرن المنصرم وبدايات القرن الحالي، وهذا قد يعزى إلى عدم وجود إجماع على تعريف أو إجراءات تشخيصية موحدة لصعوبات التعلم (Stanovich, 2005). وبلغت نسبة تلاميذ المدارس العادية ذوي صعوبات التعلم حوالي (15%) U.S. Department of (Educataion, National Center for Education Statistics, 20220-2021).

وقد تزايدت معدلات انتشار صعوبات التعلم؛ إذ مثل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حوالي (39%) من إجمالي التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة طبقاً لقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقات (IDEA; U.S. Department of Education, 2018)، وذكر Cortiella & Horowitz (2014) أن معدل انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد تضاعف بنسبة (300%) في الفترة من ١٩٧٦ إلى ٢٠٠٠، بحيث أصبحت فئة صعوبات التعلم أكثر الفئات الخاصة حجماً. كما يمكن القول بتزايد أعداد الذكور ذوي صعوبات التعلم عن الإناث، وأن معظم المشخصين بها يتم التعرف عليهم في الفرقة الدراسية الثالثة أو الرابعة (ويليام بيندر، ٢٠١١). وبالرغم من تعدد مجالات صعوبات التعلم، فإن الصعوبات القرائية تمثل النسبة الأكبر بحيث تتراوح نسبة التلاميذ الذين يعانون من تلك المشكلات من (٨٠%) إلى (٩٠%) من المجموع الكلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Fletcher et al., 2007).

د) تشخيص صعوبات التعلم

تتباين وجهات النظر الخاصة بتشخيص صعوبات التعلم بين العديد من المنظمات الدولية كما يلي:

١. قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA): حدد قانون تعليم الأفراد المعاقين (IDEA) المحكات التي يمكن من خلالها تشخيص صعوبات التعلم بمختلف السياقات التربوية ممثلة في العجز عن تحقيق الإنجاز الذي يتناسب مع العمر الزمني والقدرة العقلية، وذلك بالرغم من توافر الخبرات التعليمية والطرائق التدريسية المناسبة لسن الطفل أو لفرقة الدراسية طبقاً للمعايير المعتمدة من قبل الدولة في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية (الفهم الاستماعي، التعبير الكتابي، المهارات القرائية الأساسية، الفهم القرائي، الحساب الرياضي، الاستدلال الحسابي والطلاقة القرائية والتعبير الشفهي)، والّا يعزى ما سبق إلى الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركية، أو التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو العوامل الثقافية، أو القصور البيئي أو الاقتصادي، أو قصور الكفاءة اللغوية (IDEA, 2004).

٢. الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس: لم يشتمل الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) على مفهوم "صعوبات التعلم" بل اشتمل على ما أطلق عليه "اضطراب التعلم النوعي Specific Learning Disorder" والذي جاء ضمن فئة الاضطرابات النمائية العصبية، واعتبره كمفهوم عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات التي تتسم بوجود مشكلات في المهارات الأكاديمية التعليمية، القراءة بدقة وطلاقة، الكتابة والحساب والتي تؤثر على نحو جوهري في الإنجاز الأكاديمي أو الأداء الحياتي اليومي في حالة عدم توافر التسهيلات الأكاديمية. وأكد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس على عدم الأخذ بمبدأ بالتباعد بين القدرة والإنجاز، واعتبار الطلاقة القرائية كمجال للقياس والتشخيص بعد أن كان الاعتماد مقتصرًا على الدقة القرائية في السابق. وهذا التغير إنما يعكس الفهم الحالي للصورة الإكلينيكية للعسر القرائي، حيث إن قصور الطلاقة القرائية يعرف بأنه مشكلة مستمرة حتى الرشد في معظم اللغات، لذلك فإن قصور الطلاقة القرائية وليس الدقة القرائية هو السمة المميزة للعسر القرائي (DSM-5; APA, 2013).

وفيما يلي عرض المحكات التشخيصية لاضطراب التعلم النوعي وفقاً لما جاء بالدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5; APA, 2013):

وجود مشكلات في تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية كما يتبين من خلال ظهور واحد على

الأقل من الأعراض التالية والتي استمرت لمدة ستة أشهر على الأقل، على الرغم من توفير

التدخلات العلاجية التي استهدفت تلك الصعوبات:

- قراءة الكلمات بشكل غير دقيق أو على نحو بطيء بالرغم من بذل الجهد (كقراءة المفردات الكلامية بصوت عال بشكل خاطئ أو بطيء أو على نحو متردد، أو التخمين المتكرر للمفردات الكلامية، أو صعوبة التلفظ بالكلمات).
- صعوبة فهم معنى ما تتم قراءته (كأن يقرأ النص بدقة ولكن لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني الأعمق لما يُقرأ).
- صعوبات في الهجاء (كأن يضيف، يحذف، أو يستبدل أحد الحروف المتحركة أو الحروف الساكنة).
- صعوبات التعبير الكتابي (كارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم وفي صياغة الجمل؛ أو تنظيم الفقرات على نحو سيء، أو عدم وضوح الأفكار المتمضنة بالتعبير الكتابي).
- صعوبات إتقان الحس العددي، حقائق الأرقام، أو الحساب (كافتقاره للقدرة على فهم الأرقام وقدرها والعلاقات فيما بينها؛ أو الاعتماد على الأصابع لإضافة أرقام ذات رتبة فردية بدلاً من استدعاء الحقائق الرياضية كما يفعل الأقران؛ أو الارتباك أثناء القيام بالعمليات الحسابية وتبديله لخطوات أو إجراءات الحل).
- صعوبات التفكير الرياضي (كأن يعاني بشدة من صعوبة تطبيق المفاهيم الرياضية، والحقائق، أو إجراءات حل المشاكل الكمية).
- تدني المهارات الأكاديمية ذات القصور بشكل جوهري عما هو متوقع بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتداخلها بشكل ملحوظ مع الأداء الأكاديمي أو المهني أو مع أنشطة الحياة اليومية، كما يتأكد من خلال مقاييس التحصيل المعيارية الفردية والتقييم الكلينيكي الشامل للأفراد. وبالنسبة للأفراد في سن السابعة عشر فما فوق، يمكن استبدال القياس المعياري لصعوبات التعلم بالتاريخ الموثق لمشكلات التعلم.
- قد تبدأ صعوبات التعلم في الظهور خلال سن المدرسة ولكن لا تظهر بشكل كامل إلا عندما تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية القدرات المحدودة للفرد (كما هو الحال في الاختبارات المحددة زمنياً، أو قراءة أو كتابة تقارير مطولة تتسم بالتعقيد خلال مهلة محددة، أو الأعباء الأكاديمية البالغة الصعوبة).

- ألا تُفسر صعوبات التعلم على نحو واضح في ضوء الإعاقات الذهنية، قصور الحدة البصرية أو السمعية، أو غيرها من الاضطرابات النفسية أو العصبية، أو الكروب النفس اجتماعية، أو عدم إجادة اللغة الأكاديمية، أو عدم كفاية الطرائق التدريسية.
- وتحدد مجالات صعوبات التعلم على النحو التالي:
 - القراءة: دقة قراءة المفردات، طلاقة أو معدل القراءة، والفهم القرائي.
 - التعبير الكتابي: دقة التهجي، دقة القواعد النحوية وعلامات الترقيم، ووضوح أو تنظيم التعبير الكتابي.
 - الحساب: الحس العددي، تذكر الحقائق الحسابية، دقة وطلاقة إجراء العمليات الحسابية، ودقة الاستدلال الحسابي.
- الأدوات التشخيصية في مجال تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وهي على النحو التالي:
 ١. الاختبارات القياسية: تستخدم الاختبارات القياسية الخاصة بالذكاء، والتحصيل في الحصول على مؤشرات معاناة التلاميذ من صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (Kavale et al., 2006; MacSwan & Rolstad, 2006). ومن المنحى التقليدي، تم الاعتماد على الاختبارات القياسية في اللغة الإنجليزية كأساس في تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية في ضوء مدخل التباعد بين الذكاء - التحصيل، وبهذا يتم تشخيص التلميذ ذي الدرجات المنخفضة على الاختبارات المخصصة في هذا الشأن مع حصوله على درجات متوسطة أو فوق متوسطة على مقاييس الذكاء بأنه من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (Huan et al., 2011).
- ويؤخذ على استخدام مدخل التباعد بشكل منفرد في تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ما يلي:-
 - يمكن أن يسفر عن مجموعات متباينة من ذوي صعوبات التعلم بحيث تتراوح من المستوى البسيط إلى الحاد من التحصيل المنخفض في مختلف المجالات الأكاديمية، وهذا بدوره لا يرتبط بشكل مباشر بصعوبات تعلم اللغة.
 - عدم فعالية هذا المدخل في الفصل بين مشكلات تعلم اللغة عن غيرها من المجالات الأكاديمية الأخرى وهو ما لا يؤهله للتنبؤ بقوة أو ضعف الأداء التحصيلي للطالب في مجال اللغة الأجنبية.

- لا تميز درجات الاختبارات القياسية بين صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية وغيرها من العوامل كإنخفاض الكفاءة الطلابية وخصوصاً في اللغة الأولى، قصور الطرائق التدريسية السابقة والتي من الممكن أن يعزى إليها تدني الأداء عن المعايير القياسية.
- قد يشير مدخل التباعد إلى وجود صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية لكنه لا يشير إلى التغير المنشود الذي يمكن من خلاله تحسين الأداء.

ونظراً لوجود ارتباط بين اللغة الأولى واللغة الثانية، اقترح بعض الباحثين أنه في حال حصول التلميذ على درجات متدنية عن المعايير القياسية في اختبارات اللغة الإنجليزية بما يشير إلى وجود صعوبات تعلم، فإنه ينبغي تطبيق اختبار قياسي آخر يتناول اللغة الأولى للطلاب للتحقق من أن الاختبار القياسي الخاص باللغة الثانية يعكس صعوبات التعلم وليس انخفاض الكفاءة باللغة الإنجليزية (August & Shanahan, 2006; Sánchez et al., 2010; Wagner et al, 2005).

٢. **الدرجات التحصيلية:** يعتمد بعض الباحثين على الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية في اللغة الأجنبية كوسيلة لتشخيص صعوبات التعلم بتلك اللغات. ويمكن القول بأن لهذه الطريقة العديد من العيوب من منطلق أن الأداء الطلابي قد يتأثر بمستوى الدافعية، والقلق، والطرائق التدريسية والاتجاهات والعلاقات بين التلميذ - المعلم.

٣. **اختبار الاستعداد اللغوي الحديث (MLAT) Modern Language Aptitude Test:** أعد Carroll & Sapon (1959) اختبار الاستعداد اللغوي الحديث كأداة تقديرية للأداء الطلابي في مجال اللغات الأجنبية من خلال مجموعة من الاختبارات الفرعية التي يمكن من خلالها تقييم تعلم الأرقام، الإدراك الصوتي، المؤشرات الهجائية، تمييز المفردات في الجملة والعلاقات الثنائية بين المفردات. وبالرغم من بلوغ معامل ارتباط الاختبار بالأداء التعليمي للغات الأجنبية (٠.٦٢)، إلا أن الاعتماد عليه كأداة منفردة للتنبؤ بالأداء الطلابي في هذا الصدد ليس موثقاً (Sparks, 2006).

٤. **الملاحظات الصفية:** تم استخدام الملاحظات الصفية العامة ضمن إطار مدخل الاستجابة للتدخل من أجل تحديد مدى حاجة التلميذ إلى برامج التربية الخاصة، واقترح بعض الباحثين ضرورة إجراء الملاحظات الصفية في كل مرحلة من مراحل تشخيص صعوبات التعلم من أجل الكشف عن جودة المناخ الصفّي، وطرائق التدريس وغيرها من العوامل (Park & Thomas, 2012).

٥. **التقديرات الوالدية:** يمكن لأولياء الأمور تقديم المزيد من المعلومات الوظيفية، والنمائية، والثقافية واللغوية والتي يتعذر على القائم بعملية التشخيص الحصول عليها من غيرهم، وبذلك يمكن من خلال المقابلات الوالدية الحصول على أو تعزيز المعلومات الخاصة بالخبرات الطلابية السابقة بمختلف السياقات (Park & Thomas, 2012).

ومن خلال ما سبق يتضح عدم فعالية ما سبق من أساليب كمية في تشخيص صعوبات تعلم اللغات الأجنبية بسبب عمومية تلك الأساليب وتجاهلها لبعض العوامل الأخرى المسهمة في الأداء كالدافعية والقلق والاتجاهات والعلاقات البينشخصية. ولهذا، فالقياس الشامل القائم على تعزيز التشخيص بالأساليب الكيفية بأساليب أخرى ذات طبيعة كيفية كملاحظة وتحليل التفاعلات الصفية، والمقابلات التي تستهدف فحص الاتجاهات، والمعتقدات والمدرجات الطلابية نحو اللغات الأجنبية يمكن أن يعطي مؤشرات أكثر قوة وشمولية عن الأداء الطلابي بصفوف اللغات الأجنبية.

هـ) مظاهر تشخيص صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية

١. الصعوبات القرائية

يعتبر قصور القراءة أكثر المجالات شيوعاً لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة بشكل عام واللغة الإنجليزية على وجه الخصوص، حيث يظهر أكثر من (٩٠%) من هؤلاء التلاميذ مشكلات قرائية، وذلك بالمقارنة بنسبة المشكلات القرائية لدى جمهور العاديين والتي تتراوح من (٢-٣%) (Rainwater-Lawler & Yumori, 2010). ويرتبط القصور في المجال القرائي بتدني بعض المهارات اللغوية وخصوصاً الوعي الصوتي، (Lerner, 2014)، الاتجاهات السمعية الخاطئة، بطء المعالجة السمعية أو البصرية، غياب القدرة على التمييز أو الفصل بين أصوات الكلمات المنطوقة، قصور المعرفة بالغرض من القراءة، الفشل في الانتباه للمظاهر الأساسية للكلمة، الجملة أو الفقرة، والفشل في فهم أن الحروف هي الممثلة للوحدات الكلامية (Kirk et al., 2003).

وبالرغم من شيوع المشكلات القرائية لدى التلاميذ ذوي الصعوبات القرائية، فإن المشكلات التي يعانيها هؤلاء في المجال القرائي تختلف تبعاً لتباين الكثير من المكونات التي تندرج تحت العملية القرائية والتي تتمثل في القراءة الشفهية، والفهم القرائي، والعادات القرائية ومهارات التعرف على الكلمات (Hardman et al., 2005). وتبعاً لما أورده (Saliva & Ysseldyke, 1998) تتمثل أبرز مظاهر مشكلات القراءة الشفهية فيما يلي:

- الحذف: ويتمثل في تخطي التلميذ أثناء قراءته لحرف، أو مقطع، أو كلمة أو مجموعة من الكلمات.

- الإضافة: وتتمثل في إضافة التلميذ كلمة أو أكثر للجملة التي يقوم بقراءتها.
 - الإبدال: ويتمثل في استبدال التلميذ كلمة أو أكثر من الكلمات التي وردت بالفقرة بغيرها.
 - النطق الخاطئ للمفردات الكلامية: ويتمثل في نطق التلميذ للكلمة على نحو خاطئ وبعيد جداً عن النطق الصحيح لها.
 - العكس/القلب: ويتمثل في تغيير التلميذ لترتيب المفردات التي وردت في الجملة.
- كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من مشكلات متعلقة بالفهم القرائي. وهذا إنما يعزى إلى قصور فهمهم للنصوص وتدني مهارات التحليل المفرداتي لديهم. وبالرغم من تمتع بعض من هؤلاء التلاميذ بمهارات القراءة الطلاقة للنص، إلا أن هؤلاء تعوزهم القدرة على الاستجابة على الأسئلة الخاصة بما سبق لهم قراءته منذ فترة وجيزة؛ فلا شك أن الترميز يعد مكوناً هاماً من مكونات القراءة ولكن لا بد من اقترانه بمهارة الوعي والفهم لما يتم ترميزه (Hunt & Marshall, 2005).

٢. قصور التعبير الكتابي

- يستخدم مصطلح العسر الكتابي لوصف التلميذ الذي يعاني من مشكلات التعبير الكتابي. ويشير هذا المصطلح إلى قصور قدرة الفرد على أداء الأنشطة الحركية الكتابية (خط اليد سيئ للغاية) والمرتبطة بالقصور العصبي (Birch, 2016). ويعاني الكثير من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من مشكلات اللغة المكتوبة كما يلي:
- **التعبير:** ويشير إلى القدرة على توليد الأفكار والتعبير عنها مع مراعاة القواعد النحوية والالتزام بأسلوب كتابي محدد.
 - **الهجاء:** ويشير إلى القدرة على توظيف الحروف الهجائية في بناء الكلمات مع مراعاة قواعد الاستخدام المتعارف عليها في هذا الصدد.
 - **الكتابة باليد:** ويشير إلى القدرة على نسخ الرموز الكتابية من أجل إخراج مجموعة من التعبيرات أو الرسائل الكتابية الواضحة (Hallahan et al., 2013).
- وطبقاً لما جاء بالدليل التشخيصي الصادر عن الأكاديمية الأمريكية للتربية الخاصة Professionals' and Educator's Diagnostic Manual of Disabilities and Disorders; American Academy of Special Education (2007)، فهناك ثلاثة مظاهر للعسر الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي كما يلي:

- العسر الكتابي المرتبط بالعسر القرائي: وهنا تكون النصوص الكتابية التلقائية غير واضحة، ويكون الهجاء اللفظي فقيراً بالرغم من سلامة عملية نسخة النصوص وحدث عملية الكتابة بالسرعة العادية.
- العسر الكتابي الحركي: وتشير إلى احتمالية عدم وضوح النصوص الكتابية التلقائية، بالرغم من سلامة التعبير الهجائي اللفظي. ويمكن عزو تلك المشكلات في القدرة على النسخ الكتابي وحدث السرعة الكتابية على نحو شاذ.
- العسر الكتابي المكاني: وهنا يكون الخط غير واضح سواء عند النسخ أو الكتابة التلقائية، وذلك بالرغم من سلامة الهجاء اللفظي وحدث السرعة الكتابية عند المستوى العادي.
- ويستخدم مصطلح العسر الإملائي عندما يعاني التلميذ ذو صعوبات التعلم من مشكلات هجائية، تتمثل في صعوبة التعرف على، أو فهم أو إنتاج الرموز الكتابية (Marshall & Hunt, 2005).
- وأرجع (Pierangelo & Giuliani 2006) العديد من الصعوبات الهجائية إلى مشكلات سمعية أو بصرية كما يلي:
 - التمييز السمعي: حيث يخلط التلميذ بين الأصوات أو الحروف المتحركة.
 - الحدة السمعية: حيث لا يستطيع التلميذ سماع الفروق الطفيفة بين مختلف الأصوات.
 - الترابط السمعي البصري: حيث يخلط التلميذ بين الحروف المتشابهة عندما يقوم بالتهجئة.
 - الذاكرة السمعية البصرية الترابطية: وهنا يقوم التلميذ بعمل تخمينات عشوائية عند هجاء الكلمات التي تملأ عليه، بحيث يكون الهجاء بعيداً عن الكلمات ولا يمت لها بصلة.
 - مشكلات الذاكرة البصرية: حيث يقوم التلميذ بتصوير بدايات ونهايات الكلمات مع تجاهل منتصفها.
 - مشكلات تتابع الذاكرة البصرية: حيث يقدم التلميذ الحروف الهجائية الخاصة بالكلمة على نحو صحيح ولكن في غير الترتيب الملائم لها.
 - مشكلات التمييز البصري: حيث يقوم التلميذ بعكس ترتيب الحروف.
 - الذاكرة البصرية: حيث يقوم التلميذ بتهجئة الكلمات على نحو غير متوافق صوتياً مع التكوين الصوتي لها.
- كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم من مشكلات ذات صلة بمهارات اللغة الشفهية والفهم الاستماعي تتمثل في صعوبة تتبع التعليمات اللفظية داخل الصف، أو استدعاء الكلمات التي يمكن

من خلالها الاستجابة على الأسئلة المقدمة لهم، أو استخدام اللغة على نحو وظيفي/براجماتي بمختلف السياقات الاجتماعية (Hallahan & Kaufman, 2003).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول بأن أبرز مظاهر صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية تتبدى فيما يلي:

- **صعوبات الأداء القرائي:** بطء القراءة، عدم الالتزام بعلامات الوقف، تجاوز كلمات أثناء القراءة، تدني القدرة على تمييز نطق نفس الحرف في مواضع مختلفة (- sister - car - cat - line lake)، والفشل في تمييز بعض الحروف عن بعضها (b - P) (s - c) (w- y - u) (o -a)، وصعوبة نطق الكلمات من أول مرة أو تمييز أصوات الحروف أثناء النطق، وقصور فهم الكلمات التي وردت بالنص، وتدني مستوى القدرة على فهم النص إجمالاً، أو عدم القدرة على تمييز كلمات الاستفهام (What - How - Where - Who) أو تمييز الضمائر سواء المتكلم، المخاطب أو الغائب.
- **صعوبات الأداء الكتابي:** صعوبة فهم ما يكتب، قصور القدرة على إدراك الأخطاء الكتابية، حذف حروف من الكلمات، إضافة حروف لا علاقة لها بالكلمة، كتابة رديئة غير منظمة، انخفاض مستوى الالتزام بعلامات الترقيم وعدم ترك مسافات مناسبة بين الكلمات.
- **صعوبات الفهم الاستماعي:** صعوبة فهم التعليمات اللفظية وتنفيذها، أو العجز عن الإصغاء الجيد والاستجابة على الأسئلة المقدمة.

العلاقات بين صعوبات تعلم اللغة الأولى وصعوبات تعلم اللغات الأجنبية

قدم (Ganschow et al. (2001 افتراضية قصور الترميز اللغوي Linguistic Coding Deficit Hypothesis التي تشير إلى أن القدرات اللغوية العامة تؤثر على تعلم اللغات الأجنبية، ولهذا فإن المهارات الصوتية، والهجائية، والنحوية والدلالية التي يعانيها ذوو صعوبات التعلم اللغوية في اللغة الأم تظهر ثانية عند محاولتهم تعلم لغة ثانية . وهو ما أيدته نتائج بعض الدراسات؛ حيث أشار (Ganschow & Sparks (2001 إلى أن صعوبات تعلم اللغة الثانية تعتمد بشكل كبير على قصور المظاهر الفونولوجية والهجائية للغة، والتي بدورها تؤثر بشكل سالب على اكتساب أو تعلم المهارات اللغوية سواء في اللغة الأولى أو الثانية، وبين (Sparks et al. (2009 وجود علاقة بين المهارات الأساسية للغة الأولى بالاستعداد ل، والحالة الوجدانية نحو، والكفاءة اللغوية في تعلم لغة ثانية، وأوضح (Ndlovu & Geva (2008 تأثير القدرات الكتابية في اللغة الإنجليزية كلغة

أولى أو ثانية سلباً بالصعوبات القرائية الأساسية لهم بغض النظر عن تعلمهم للإنجليزية كلغة أولى أو ثانية، وبين (Geva & Massey-Garrison (2013 أن التلاميذ ذوي صعوبات الترميز والفهم القرائي يعانون من قصور في العديد من المظاهر اللغوية في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو ثانية. ولهذا السبب، اقترح (Ford & Palacios (2015 ضرورة تركيز البرامج التدخلية على مهارات اللغة الأولى الخاصة بالتلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغات الأجنبية من أجل تحسين قدراتهم في اللغة الأجنبية المستهدفة.

خلاصة

ومن خلال ما سبق يتضح لنا ارتباط صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بصعوبات تعلم اللغة الأم، ولهذا فإن المهارات اللغوية التي يحتاجها التلميذ لتعلم أي لغة تعتبر عامة، فما يتمتع به التلميذ من مهارات واستراتيجيات لغوية تعينه على تعلم اللغة الأولى هي بذاتها تحدد مدى نجاحه في تعلم اللغة الثانية، كما يمكن القول بأهمية الاستفادة من البيانات الخاصة بمهارات اللغة الأولى في عمليات التشخيص والتدخل الخاصة باكتساب وتعلم اللغة الثانية ويستخدم مفهوم الذات الأكاديمي للتفسير عن أفكار الطالب و خبراته التي تعبر عن خصائصه العقلية والمعرفية كما يشمل على معتقداته وقيمه وخبراته السابقة ، كما الخبرات الدراسية والاجتماعية التي يتعرض لها التلميذ أثناء فترة دراسته لها آثار دالة ومباشرة في نمو مفهوم الذات الأكاديمي لديه ومن أكثر المتغيرات تأثير على مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

الفصل الثالث

دراسات سابقة وفروض الدراسة

تمهيد

أولاً: دراسات سابقة

- المحور الأول: دراسات تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم

- تعقيب على دراسات المحور الأول

- المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم

- تعقيب على دراسات المحور الثاني

- المحور الثالث : دراسات تناولت ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية

- تعقيب على دراسات المحور الثالث

ثانياً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

رابعاً: فروض الدراسة

الفصل الثالث

دراسات سابقة وفروض الدراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل استعراضاً لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية من خلال عرض لبعض البرامج التدخلية التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي ثم بعض الدراسات التي تناولت أثر فاعلية الذات على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات علم اللغة الإنجليزية، ثم يلي ذلك تعقيب على كل محور وكذلك أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة، وأوجه الاستفادة منها، ثم ننتهي بفروض الدراسة، وذلك فيما يلي:

أولاً: دراسات سابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم

استهدفت دراسة Carneiro et al. (2003) الكشف عن الفروق بين المستويات المختلفة لصعوبات التعلم الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية والاجتماعية والأسرية والشخصية، وتشكلت عينة الدراسة من ٢٢٧ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذين تراوحت أعمارهم من (٩-١٠) سنوات، وهم من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة الابتدائية (ذكور - إناث) . وأشارت النتائج إلي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين صعوبات التعلم الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية، بما يشير إلي وجود ارتباط بين المستويات المرتفعة من صعوبات التعلم والمنخفضة من مفهوم الذات العامة والأكاديمية.

كما حاولت دراسة Tabone (2011) الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي، وفعالية الذات، والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم. واشتملت العينة على (١٢٧) من طلاب المرحلة الابتدائية. وتمثل أدوات القياس في استخدام المهام التنبؤية في مادتي القراءة والرياضيات لقياس فعالية الذات، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المدركات الذاتية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم والإنجاز الفعلي لهم، بينما وجد هذا الارتباط في مجموعة العاديين. وأمكن عزو نمو مفهوم الذات الأكاديمية وفعالية الذات إلى مجموعة من الخصائص المعرفية والوجدانية.

ودراسة (Nelson 2012) التي استهدفت الدراسة إجراء تحليل بعدي هدفه التحقق من الفروق في مفهوم الذات العام والخاص بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعادين. وتم وضع ثمانية شروط للتضمنين التحليل البعدي، وهذا أسفر عن تضمين (٢٢) دراسة انطبقت عليها الشروط. وأشارت نتائج مراجعة الدراسات المتضمنة في التحليل عما يلي:

- انخفاض مفهوم الذات العامة لدى الأفراد ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعادين، وكان حجم الفروق في هذا الصدد بسيطاً.
- انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد متوسطاً.
- انخفاض مفهوم الذات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد بسيطاً.
- انخفاض مفهوم الذات البدنية لدى ذوي صعوبات التعلم (عند المستوى المتوسط)، وكان حجم الفروق في هذا الصدد ضئيلاً.

ودراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣) التي هدفت إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، ونقصي فاعليته في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طالبات صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمنطقة الشرقية في سلطنة عمان. تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات صعوبات التعلم في الصفين الخامس والسادس الأساسي والبالغ عددهم (٢٠) طالبة، من مدرسة سيح العافية للتعليم الأساسي، تم توزيعهن عشوائياً 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 اختبار مان وتني (Mann – Whitney) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح أفراد المجموعة التجريبية على كل من القياسين البعدي والمتابعة، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة (Alrehaili 2015) التي استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي ومفهوم الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦) من الطالبات ذوات صعوبات التعلم، ومجموعة أخرى ضابطة مكونة من

(١٢) من الطالبات العاديات/ وهن في الفئة العمرية من (٨ - ١٠) سنوات. واستخدمت الدراسة الإصدار الثاني لمقياس Tennessee لمفهوم الذات والذي ينطوي على ست مجالات في هذا الصدد: مفهوم الذات البدنية، مفهوم الذات الأخلاقية، مفهوم الذات الشخصية، مفهوم الذات الأسرية، مفهوم الذات الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعية. وتم الكشف عن مستوى الإنجاز الأكاديمي من خلال درجات الطلاب في اختبارات نهاية العام. وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة لصعوبات التعلم في مفهوم الذات الأكاديمية وليس مفهوم الذات العامة.

ودراسة (Baum 2016) التي استهدفت الدراسة الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (٨) من طلاب الجامعة والخريجين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (١٨) إلى (٢٥) عاما، وهم ممن تشخيصهم بصعوبات التعلم قبل إتمام الشهادة الثانوية. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المشاركين. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أدرك المشاركون أنهم كانوا مختلفين عن أقرانهم على المستوى الأكاديمي قبل التشخيص بصعوبات التعلم، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجا من المنحى الانفعالي، ولم يكن التشخيص بصعوبات التعلم لهم صادما، ولكن كان هناك ارتباكا دائما يتعلق بما تعنيه صعوبات التعلم بالنسبة لهم وما أثرها في حياتهم، وكان تواجههم في صفوف العاديين مصدرا للشعور بالخزي والدونية، ولكن مع حضورهم لصفوف خاصة بذوي صعوبات التعلم كان له أثر إيجابي في حياتهم ومدركاتهم الذاتية وتقديرهم لذواتهم. وبصفة عامة، توصلت الدراسة إلى القول بوجود أثر سالب لصعوبات التعلم في مفهوم الذات وتقدير الذات خلال فترتي الطفولة والمراهقة.

ودراسة (Terzian 2016) التي استهدفت الدراسة التحقق من افتراضية انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية، ووجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمية طبقا لمتغير الدمج والعزل الصفّي. ولاختبار الفروض المذكورة سلفان تم تطبيق مقياسي مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية على عينة قوامها (١١٢) من الطلاب موزعين على مجموعتين: إحداهما من ذوي صعوبات التعلم (ن = ٥٦)، والأخرى من العاديين (٥٦). وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية بين مجموعتي الدراسة، لصالح أفراد المجموعة الثانية. ووجدت علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى مجموعة ذوي

صعوبات التعلم. ولم تدعم نتائج الدراسة افتراضية وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية طبقاً لمتغير الوضع التعليمي (الدمج - العزل).

ودراسة (Zhang 2016) التي استهدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والإنجاز الرياضي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بغيرهم، كما حاولت الدراسة التعرف على الفروق في العلاقة بين المتغيرين السالف ذكرهما في ضوء المقياس المستخدم للكشف عن مستوى الإنجاز الرياضي. وكانت العينة ممثلة في (١٦٥) من الطلاب العاديين، و(٣٠) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهم في الفرق الدراسية من الثامنة وحتى العاشرة. وتتراوح أعمار هؤلاء الطلاب ما بين مرحلتين المراهقة المبكرة والمتأخرة. واستخدمت الدراسة مقياسين للإنجاز الرياضي هما مقياس فلوريدا الشامل للإنجاز الرياضي، والإصدار الثالث لاختبار وودكوك جونسون للتحصيل في مادة الرياضيات، كما طبق مقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بمفهوم الذات الأكاديمي في الفرقة العاشرة من خلال درجات الطلاب على اختبار وودكوك جونسون للتحصيل في مادة الرياضيات في الفرقة الثامنة، وهذا ينطبق على الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ومن جهة أخرى، كان الدرجات التحصيلية على اختبار فلوريدا الشامل للإنجاز الرياضي في الفرقة الثامنة منبئ بمفهوم الذات الأكاديمي في الفرقة العاشرة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم فقط دون غيرهم.

ودراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التتمر، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي، لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الملتحقات في غرف مصادر صعوبات التعلم في مدينة الزرقاء في الأردن، وتكونت العينة من ٣٥ طالبة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم واللواتي تم توزيعهن بطريقة عشوائية إلى المجموعتين التجريبية، والتي تألفت من ١٩ مفحوصة والمجموعة الضابطة، وتألفت من ١٦ مفحوصة، ولأغراض هذه الدراسة تم استخدام مقياس سلوك التتمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، حيث تم استخدام المقياسين كإجراءات قياس قبلي وبعدي، كما استخدم برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية، والذي استغرق تطبيقه شهرين. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس سلوك التتمر، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي.

ودراسة (Girli & Oztürk 2017) التي استهدفت الدراسة تقصي مستوى توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالقراءة وعلاقة ذلك بفعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات

لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى (٦٠) من الطلاب العاديين، وجميعهم من طلاب الفرق الدراسية من الخامسة وحتى الثامنة. وطبقت على المشاركين في الدراسة مقاييس الوعي باستراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية، ومقياس بيرز-هاريس لمفهوم الذات، هذا بالإضافة إلى استمارة البيانات الديمجرافية. وأوضحت نتائج الدراسة إلى عدم كفاءة الطلاب ذوي صعوبات التعلم في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة للقراءة، هذا بالإضافة إلى انخفاض مستويات فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات المدرسي لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

ودراسة (Gorges et al. (2018 التي استهدفت الدراسة الكشف عن الأثر التفاعلي بين مفهوم الذات الأكاديمي والأداء الأكاديمي (الأداء القرائي)، وذلك في عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في صفوف الدمج مقارنة بصفوف العزل (ن= ٤٤٦) في الفئتين الدراسيتين الثالثة والرابعة الابتدائية. وتم تقصي مستوى النمو في الأداء القرائي كمنبئ بمفهوم الذات الأكاديمي لأفراد العينة. وأشارت النتائج إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية للنمو في الأداء الأكاديمي على مفهوم الذات الأكاديمي في برامج العزل التربوي على وجه الخصوص.

ودراسة الشيماء عبدالحاميد وآخرون (٢٠١٩) التي هدفت إلى التحقق من فعالية استخدام استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا في خفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بمدرسة دويذة للتعليم الأساسي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (ن= ١٠) وضابطة (ن= ١٠)، تم تطبيق الأدوات اختبار القدرة العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩)، بطارية تشخيص صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات)، اختبار المسح النيورولوجي (إعداد مارجريت موتي) ترجمة عبد الوهاب كامل (٢٠٠١)، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، واختبار تشخيص صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة (إعداد الباحثة)، وتحليل النتائج استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية: ١- معامل الارتباط البسيط لبيرسون (Z): لحساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث، ٢- اختبار ويلكوكسون (W) لدلالة الفروق بين الرتب، ٣- معامل ألفا كرونباخ. توصلت النتائج إلى فعالية البرنامج العلاجي القائم على استراتيجية التعلم

المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ودراسة عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠) التي هدفت إلى وقوف على مدى فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك الاجتماعي وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة البحث من (٢٠) تلميذ وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، (١٠) مجموعة تجريبية، و(١٠) مجموعة ضابطة، بعد ضبط متغيرات الذكاء، والعمر الزمني، والمستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة، وقد قام الباحث بتطبيق الأدوات التالية: مقياس ذكاء ستانفورد بينية الصورة الخامسة (ترجمة وتعريب فرج، ٢٠١١)، اختبار المسح النيورولوجي (إعداد: مارجريت موتي وآخرون)، (تعريب: كامل، ١٩٩٨)، استمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة (إعداد شراب، ٢٠١١)، اختبار مهارات الإدراك الاجتماعي (إعداد / المهدي ٢٠١٣)، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (إعداد: سيد، ٢٠١٥)، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحث)، وقد أكدت نتائج البحث فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدراك الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي عند تلاميذ المدرسة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، وجود اختلاف في الإدراك الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي، وعدم وجود اختلاف في الإدراك الاجتماعي ومفهوم الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ودراسة نصره جلجل وآخرون (٢٠٢١) التي استهدفت استكشاف علاقة استراتيجيات ما وراء الذاكرة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة الحالية من (١٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع، من ثلاث مدارس من إدارة شرق كفر الشيخ التعليمية، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢٣-١٤٠) شهرا بمتوسط عمري قدره (١٣٧) شهرا، وانحراف معياري قدره (± 2.8) شهر، اشتملت أدوات الدراسة بطارية ما وراء الذاكرة للأطفال: إعداد Balmont & Borkowski تعريب ماجد عثمان (٢٠٠٤)، تعديل وتقنين/ حسني زكريا السيد النجار (٢٠٠٧)، مقياس مفهوم الذات الأكاديمي: إعداد الباحث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: - وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد استراتيجيات ما وراء الذاكرة والدرجة الكلية لمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

تعقيب على دراسات المحور الأول

من حيث الأهداف :

هدفت دراسة كل من (Tabone (2011، ودراسة (Nelson (2012، ودراسة (Tam & (2012، ودراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣)، ودراسة (Alrehaili (2015، ودراسة (Baum (2016، ودراسة (Terzian (2016، ودراسة (Zhang (2016، ودراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة (Girli & Oztürk (2017، ودراسة (Gorges et al. (2018، ودراسة الشيماء عبد الحميد وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة نصره جليل وآخرون (٢٠٢١). إلى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم، وذلك من خلال الكشف عن أبرز البرامج الحديثة التي يمكن من خلالها تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.

من حيث العينة

لقد تنوعت العينة المستخدمة في هذه الدراسات ومن بينها الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مثل دراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣)، ودراسة (Alrehaili (2015 في مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة (Baum (2016 التي استهدفت الدراسة الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

من حيث الأدوات:

وتنوعت الأدوات حيث استخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المشاركين منها دراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة (Gorges et al. (2018، وأيضاً دراسة الشيماء عبد الحميد وآخرون (٢٠١٩) وأخيراً دراسة نصره جليل وآخرون (٢٠٢١). كما استخدمت دراسة شيماء عبد الحميد (٢٠١٩) ودراسة نصره جليل (٢٠٢١) الأدوات التالية اختبار القدرة العقلية (إعداد فاروق عبد الفتاح، ١٩٨٩)، بطارية تشخيص صعوبات التعلم (إعداد فتحي الزيات)، اختبار المسح النيورولوجي (إعداد مارجريت موتى) ترجمة عبد الوهاب كامل (٢٠٠١)

من حيث النتائج

وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات التجريبية سألغة الذكر فاعلية التدخل للكشف عن الفروق بين المستويات المختلفة لصعوبات التعلم الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية خلال المرحلة الإعدادية، وهو ما ظهر من خلال تحسن أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي عنه قبل تنفيذ

التدخلات عليهم، كما اتضحت تلك الفاعلية من خلال مقارنة نتائج أفراد العينتين التجريبية والضابطة؛ وإظهار تلك النتائج عن تفوق أفراد العينة التجريبية على أقرانهم في العينة الضابطة، وكذلك تظهر فعالية تلك البرامج من خلال استمرار أثر التدخلات؛ والذي يتضح عن طريق عدم وجود فروق بين درجات أفراد العينة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي.

ويمكن القول باتساق الدراسات السابقة المتضمنة بهذا المحور مع الدراسة الحالية من حيث كونها تستهدف التدخل التجريبي لدى ذوي صعوبات التعلم، كما يتضح اعتماد الدراسة الحالية على مرجعية سابقة من خلال تلك الدراسات.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم

استهدفت دراسة (Trainin (2003 الكشف عن السلوكيات التعويضية التي يستخدمها الطلاب ذوو صعوبات التعلم لتحقيق النجاح الأكاديمي، والمقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين بالمرحلة الجامعية ($n = 40$) في الأداء المعرفي وما وراء المعرفي. وأشارت النتائج إلى تدني الأداء المعرفي للطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين في مجال قراءة المفردات، سرعة المعالجة، المعالجة الدلالية، والمعالجة العامة. وكان هناك تشابه بين أداء أفراد كلتا المجموعتين على اختبارات الذاكرة العاملة، والدافعية والاستراتيجيات الذاكرة معرفية. وكانت القيمة المتوقعة أقل من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن العاديين بما يشير إلى احتمالية تشاؤمهم. وكانت هناك فروق دالة في سلوكيات تنظيم الذات والوقت المستغرق بالدراسة، حيث كان الطلاب ذوو صعوبات التعلم أكثر بذلاً للجهد في الاستنكار. وكان هناك اثنان من سلوكيات ما وراء المعرفة التعويضية التي يقوم الطلاب ذوو صعوبات التعلم بتوظيفها سعيًا لتحقيق النجاح الأكاديمي وهي استراتيجيات ما وراء المعرفة وسلوكيات التماس العون من الآخرين.

ودراسة (Banker (2007 التي هدفت إلى الكشف عن مستويات الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من منظورهم ومعلميهم. وشارك بالدراسة مجموعة من تلاميذ الفرق الدراسية من (٩ - ١٢) ذوي صعوبات التعلم ومعلميهم. وتم تطبيق مقياس تقدير الكفاءة الأكاديمية لـ (Elliot & DiPerna, 1999) والمكون من أبعاد المهارات الأكاديمية، الدافعية الأكاديمية، العادات الدراسية، والمشاركة الصفية. وبينت النتائج الخاصة بمدركات المعلمين ارتفاع مستوى المهارات الأكاديمية ومستوى المشاركة الصفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن المعايير القومية الخاصة بأقرانهم العاديين.

ودراسة (Berman 2001) التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات الاجتماعي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم طبقاً لمتغير الوضع التربوي (الدمج - العزل). وشارك في الدراسة (٥١) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الفئتين الدراسيتين السابعة والثامنة الإعدادية (حضر). وتم الحصول على العينة من مدرستين: إحداهما تمثل برنامج العزل التربوي لذوي صعوبات التعلم والأخرى تقوم على استراتيجيات الدمج التربوي. واستخدمت الدراسة مقياس مفهوم الذات متعدد الأبعاد. كما تم قياس الفروق في الإنجاز الرياضي باستخدام مقياس ستانفورد للتحصيل. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في مفهوم الذات الأكاديمي والاجتماعي وكذلك التحصيل الأكاديمي في مادتي القراءة والرياضيات تعزى لمتغير الوضع التربوي (الدمج - العزل).

ودراسة (Carneiro et al. 2003) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين المستويات المختلفة لصعوبات التعلم الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية والاجتماعية والأسرية والشخصية. وتشكلت عينة الدراسة من ٢٢٧ من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والذين تراوحت أعمارهم من (٩-١٠) سنوات، بالفرقة الثالثة الابتدائية. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين صعوبات التعلم الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية، بما يشير إلى وجود ارتباط بين المستويات المرتفعة من صعوبات التعلم والمنخفضة من مفهوم الذات العامة والأكاديمية.

ودراسة (Johnson 2009) التي هدفت إلى التحقق من التحصيل الدراسي المنخفض كمنبئ بالسلوك العدواني لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على عينة من ذوي صعوبات التعلم بالفرق الدراسية من السادسة إلى الثامنة. وتم اختيار هؤلاء في ضوء تعرضهم لعقوبة الفصل مرة على الأقل بسبب ارتكاب السلوكيات العدوانية خلال العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين التحصيل الدراسي العام والفصل المدرسي الناتج عن ارتكاب السلوكيات العدوانية. وأمكن التنبؤ بالسلوك العدواني من خلال التحصيل الدراسي المنخفض على نحو دال.

ودراسة (Baird et al. 2009) التي هدفت إلى التحقق من مستوى توظيف المراهقين ذوي صعوبات التعلم لاستراتيجيات التنظيم الذاتي المعرفي المرتبطة بالدافعية والتحصيل الدراسي. وتمثلت عينة الدراسة في (١٠٥١٨) من تلاميذ الفرق الدراسية من السادسة إلى الثامنة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. وتم تطبيق مقياس فعالية الذات، مقياس للذكاء، مقياس خيارات الأهداف

الأكاديمية، ومقياس إعزاءات الجهد في السياقات الأكاديمية. وأوضحت النتائج انخفاض درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مقياس فعالية الذات الأكاديمية، واعتقادهم أن معامل الذكاء ثابت وغير قابل للتغيير، وتفضيلهم لأهداف الأداء وليس الإتقان.

ودراسة (Braccio 2009) التي هدفت إلى التعرف على استقصاء العلاقة بين المهارات الاجتماعية، الصمود النفسي والأداء الوظيفي الأكاديمي (الإنجاز القرائي والحسابي) لذوي صعوبات التعلم. وتمثلت عينة الدراسة في (٦٦) من ذوي صعوبات التعلم بالفرق الدراسية الابتدائية إلى الثانوية. وتم القياس بواسطة مقياس تقدير المهارات الاجتماعية، مقياس الصمود النفسي لغير العاديين واختبار فلوريدا الشامل للإنجاز الأكاديمي. وأوضحت النتائج إمكانية التنبؤ بالأداء الوظيفي الأكاديمي (الإنجاز القرائي والحسابي) من خلال المهارات الاجتماعية وليس الصمود النفسي.

ودراسة (Tabone 2011) التي استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمية، وفعالية الذات، والإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. واشتملت العينة على (١٢٧) تلميذا. وتمثلت أدوات القياس في مجموعة من المهام لمادتي القراءة والرياضيات لقياس فعالية الذات، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمية. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مفهوم الذات الأكاديمية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين. ولم توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المدركات الذاتية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم والإنجاز الفعلي لهم، بينما وجد هذا الارتباط في مجموعة العاديين. وأمكن عزو نمو مفهوم الذات الأكاديمية وفعالية الذات إلى مجموعة من الخصائص المعرفية والوجدانية.

ودراسة (Ball 2012) التي استهدفت الكشف عن طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك في ضوء خمس متغيرات ديمجرافية (السن - العرق - اللغة - النوع - والفرقة الدراسية). وانطوت عينة الدراسة على (٦٧) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المراهقة المبكرة، من طلاب الفرقتين الدراسيتين السابعة والثامنة. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس الكفاءة الاجتماعية، واستمارة البيانات الديمجرافية المذكورة سلفاً. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة دالة إحصائية بين مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية، وكان هناك علاقة دالة إحصائية بين متغير النوع (ذكور - إناث) بمفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية لصالح الإناث، ووجدت علاقة دالة إحصائية بين متغير اللغة الإنجليزية ومفهوم الذات الأكاديمي.

ودراسة (Fleming & Wated, 2016) التي هدفت إلى استقصاء الأثر الوسيط للوصمة المدركة في العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم و/أو اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة. وشارك بالدراسة (٧٤) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. واستجاب هؤلاء المشاركون على مقياس الوصمة المدركة لصعوبات التعلم (May & Stone, 2010)، ومقياس فعالية الذات التعليمية (Zimmerman & Kitsantas, 2007). وتم الاستدلال على التحصيل الدراسي من خلال متوسط الأداء التراكمي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل الدراسي، وعدم وجود ارتباط دال بين الوصمة المدركة والتحصيل الدراسي. وكان التحصيل الدراسي الخاص بالطلاب ذوي الاعتلال المشترك لصعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة منخفضاً عن أقرانهم ذوي صعوبات التعلم فقط.

هدفت دراسة تهناني عثمان وآخرون (٢٠٢١) إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات في تنمية التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وتطبيق برنامج قائم على إدارة الذات في تنمية التحصيل في اللغة الإنجليزية للطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، وتكونت افراد البحث من (٨٠) طالباً ذوي صعوبات التعلم في اللغة الانجليزية بالمرحلة الإعدادية تم تقسيمهم الى مجموعتين إحداها ضابطة وقوامها (٤٠) طالباً والأخرى تجريبية وقوامها (٤٠) طالباً و(٢٠) طالباً لإجراء البحث الاستطلاعية من خارج مجتمع البحث من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة أبو بكر الصديق الدامجة للتعليم الأساسي بمدينة العريش بمحافظة شمال سيناء، وقد تم تطبيق البرنامج التعليمي المكون من ١٤ جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، وتكونت أدوات البحث من قائمة ببعض مهارات اللغة الإنجليزية الملائمة لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، اختبار تحصيلي لقياس مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية، البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات من إعداد الباحث، وكانت من أهم النتائج أن البرنامج التعليمي المقترح قد أثر إيجابياً في تنمية التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

ودراسة (Zhao et al., 2019) التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين القلق الخاص بالصورة النمطية بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى تحديد الأثر الوسيط للانسحاب النفسي في تلك العلاقة. وأجريت الدراسة الأولى على عينة قوامها (١٢٠) من ذوي

صعوبات التعلم والذين قاموا بالاستجابة على مقياسي قلق الصورة النمطية والانسحاب النفسي، وتم الكشف عن درجاتهم الأكاديمية من خلال السجلات الطلابية. وأشارت النتائج إلى انخفاض التحصيل الدراسي لذوي المستويات المرتفعة من الحساسية نحو التهديد المرتبط بالصورة النمطية. وكان الانسحاب النفسي بسيطاً في تلك العلاقة. وبخصوص الدراسة الثانية، فقد أجريت على (٦٢) من طلاب الفرقة الثانية الجامعية ذوي صعوبات التعلم والذين استجابوا على مقياس قلق الصورة النمطية، المثابة الأكاديمية والانسحاب النفسي. وأوضحت النتائج وجود تأثير سالب لقلق المثابة الأكاديمية في المثابة الأكاديمية وخصوصاً الأفراد منخفضي الانسحاب النفسي. ولم يكن هذا التأثير دالاً لدى الطلاب المنسحبين نفسياً خلال المحاضرات الأكاديمية.

ودراسة (Grissom 2020) التي هدفت إلى الكشف عن العوامل المسهمة في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. وتبنت الدراسة نظريتي فعالية الذات وتحديد الذات/مناصرة الذات. وتمثلت العينة في (١٢) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (٤ ذكور، ٨ إناث). وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية. وأسفرت النتائج عن العوامل التالية باعتبارها أبرز الميكانزمات التي يمكن من خلالها تحقيق النجاح الأكاديمي من قبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي: فعالية الذات/مناصرة الذات، التخطيط/الاستعداد، الدعم الأكاديمي، الدافعية وتطوير الذات.

تعقيب على دراسات المحور الثاني

من حيث الأهداف :

اتفقت دراسة كل من (Berman 2001)، ودراسة (Carneiro et al. 2003)، ودراسة (Trainin 2003)، ودراسة (Banker 2007)، ودراسة (Hogan 2009)، ودراسة (Johnson 2009)، ودراسة (Zisimopoulos & Galanaki 2009)، ودراسة (Baird et al. 2009)، ودراسة (Braccio 2009)، ودراسة (Tabone 2011)، ودراسة (Ball 2012)، ودراسة (Tam 2012)، ودراسة (Hawkins & Wated 2016)، ودراسة (Zhao et al. 2019)، ودراسة (Grissom 2020) في تنمية مهارات التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم، وذلك من أجل الكشف عن أبرز البرامج الحديثة التي يمكن من خلالها تنمية التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

من حيث العينة :

لقد تنوعت العينة المستخدمة في هذه الدراسات حيث تناولت دراسة Braccio (2009) ودراسة Zisimopoulos & Galanaki (2009)، ودراسة Baird et al. (2009)، ودراسة Braccio (2009)، دراسة فلوار صالح عبدالقادر (٢٠٢١) ودراسة فضل إبراهيم (٢٠٢١) (٢٠٢١) Tabone (2011) المرحلة الابتدائية وتناولت دراسة تهاني عثمان وآخرون (٢٠٢١) ودراسة عرفه حسني (٢٠٢٢) (2001) Berman المرحلة الإعدادية ودراسة Grissom (2020) طلاب الجامعة .

من حيث الأدوات:

وتنوعت الأدوات حيث استخدمت دراسة كل من (2001) Berman، ودراسة (Carneiro 2003) et al.، ودراسة (2003) Trainin، ودراسة (2007) Banker، ودراسة Hogan (2009)، ودراسة (2009) Johnson، ودراسة (2009) Zisimopoulos & Galanaki، تم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، مقياس الكفاءة الاجتماعية، واستمارة البيانات الديمغرافية وتناولت دراسة تهاني عثمان وآخرون (٢٠٢١) قائمة ببعض مهارات اللغة الإنجليزية الملائمة لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، اختبار تحصيلي لقياس مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية، البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات من إعداد الباحث وتناولت ودراسة Grissom (2020) جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية.

من حيث النتائج:

وقد أظهرت نتائج تلك الدراسات التجريبية سألغة الذكر فاعلية التدخل للكشف عن الفروق بين المستويات المختلفة لصعوبات التعلم الكتابية ومفهوم الذات العامة والأكاديمية خلال المرحلة الإعدادية، وهو ما ظهر من خلال تحسن أفراد العينة التجريبية في القياس البعدي عنه قبل تنفيذ التدخلات عليهم، كما اتضحت تلك الفاعلية من خلال مقارنة نتائج أفراد العينتين التجريبية والضابطة؛ وإظهار تلك النتائج عن تفوق أفراد العينة التجريبية على أقرانهم في العينة الضابطة، وكذلك تظهر فاعلية تلك البرامج من خلال استمرار أثر التدخلات؛ والذي يتضح عن طريق عدم وجود فروق بين درجات أفراد العينة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي.

المحور الثالث : دراسات تناولت ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية

هدفت دراسة فضل إبراهيم (٢٠٢١) التعرف على فعالية الإرشاد بالتدخلات الإيجابية في تحسين المثابرة الأكاديمية لعينة من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية .تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة بالصف السادس الابتدائي من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بمدرسة التابوت الابتدائية الجديدة بمركز ملوي - محافظة المنيا وتم استخدام مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم من إعداد عبدالوهاب كامل (٢٠١١) ، مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد فتحي الزيات (٢٠٠٠) ، ومقياس مؤشرات صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من إعداد الباحث (٢٠٢٠) ، ومقياس المثابرة الأكاديمية من إعداد الباحث (٢٠٢٠)، وتوصلت النتائج إلى فعالية الإرشاد بالتدخلات الإيجابية في تحسين المثابرة الأكاديمية لعينة من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية .

وسعت دراسة عرفه حسني (٢٠٢٢) إلى تحديد العلاقة بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية (قلق الاختبار - الأعراض الاكتئابية)، والكشف عن الفروق في هذين المتغيرين لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٠٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (٦٣ ذكور ، ٣٧ إناث)، والذين تراوحت أعمارهم من (١٣.٨) إلى (١٥.٣) عاماً، بمتوسط عمري (١٤.٥٥) وانحراف معياري (١.٦). وتم إعداد مقياس مهارات مناصرة الذات، ومقياس الأداء الأكاديمي ومقياس المشكلات الانفعالية (قلق الاختبار - الأعراض الاكتئابية) وتطبيقها، وذلك بعد التحقق من خصائصهم السيكومترية من اتساق داخلي وصدق وثبات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية (قلق الاختبار - الأعراض الاكتئابية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمستويات المتباينة من مناصرة الذات (مرتفع - متوسط - منخفض) في الأداء الأكاديمي لصالح مرتفعي مناصرة الذات، وفي المشكلات الانفعالية (قلق الاختبار - الأعراض الاكتئابية) في اتجاه منخفضي مناصرة الذات

كما هدفت دراسة فلوار صالح عبدالقادر (٢٠٢١) إلى التعرف على الفروق في العمليات المعرفية لنظرية لورياداس للذكاء لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والطلاب العاديين في مرحلة التعليم الأساسي باليمن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في المدرسة اليمنية الحديثة ، والبالغ عددهم (٨١)

طالباً وطالباً، تم اختيارهما قصدياً وفقاً لشروط محددة، وتمثلت أدوات الدراسة في : اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لريفن من إعداد أحمد عثمان (١٩٨٧)، ومقياس تقدير سلوك الموهبة - صورة المدرسة إعداد رانيا إمام (٢٠١٧) ، ومقياس المسح النيورولوجي السريع إعداد عبدالوهاب كامل (١٩٩٩)، وتم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، واختبار "مان- ويتني" للعينات المستقلة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والطلاب العاديين في الدرجة الكلية لمقياس التخطيط حيث كانت هناك فروق لصالح العاديين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والطلاب العاديين في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الانتباه ، مقياس المعالجة المعرفية المتزامنة ، ومقياس المعالجة المعرفية المتتابعة.

وكما سعت دراسة محمد جاد المولى (٢٠٢٢) إلى توظيف بطاقات جوجل كأداة لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ويُقصد ببطاقات جوجل تلك البطاقات التي تظهر في نتائج البحث على محرك جوجل، وتحتوي على صورة مع نص مكتوب، أو شكل مع نص مكتوب؛ بهدف تقديم قواعد ومعلومات تربوية، ويهدف البحث الحالي إلى تقديم برنامج قائم على استخدام بطاقات جوجل والتعلم القائم على المشكلة لتحسين مهارات الكتابة لدى الأطفال الصغار ذوي صعوبات التعلم الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وفي سبيل تحقيق ذلك، تم عمل قائمة بمهارات الكتابة الملائمة لغرض البحث، وكدليل لجلسات البرنامج المقترح. ومن أبرز نتائج البحث تقديم رؤية نظرية للبرنامج الذي يمكن استخدامه لتحقيق هدف البحث، وتضمنت تلك الرؤية بيان ثمانية عناصر رئيسة هي عناوين الجلسات المعبرة عن محتوى كل جلسة، وأهداف الجلسات، والوسائل التعليمية المساعدة التي يمكن استخدامها، والتهيئة، وإجراءات تعلم مهارات الكتابة المستهدفة، وكيفية استخدام بطاقات جوجل والتعلم القائم على المشكلة ضمن تلك الإجراءات لتحسين مهارات الكتابة المستهدفة، وإجراءات التقويم، والواجبات المنزلية.

دراسة مصطفى خليل (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى بناء مقياس المثابرة الأكاديمية لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ، وتكونت العينة الاستطلاعية للدراسة من (١٢٠) تلميذ وتلميذة من الصف الخامس والسادس الابتدائية بمدرسة التابوت الابتدائية الجديدة - مركز ملوي - محافظة المنيا. وتم استخدام طريقتي ثبات الإتساق الداخلي والتحليل العاملي للتأكد من صدق المقياس ،

واستخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات المقياس الحالي ، وقد أسفرت الدراسة عن صدق وثبات مرتفع للمقياس وصلاحيته للتطبيق.

تعقيب على دراسات المحور الثالث

من حيث الأهداف :

اتفقت دراسة كل من فضل إبراهيم (٢٠٢١) و دراسة عرفه حسني (٢٠٢٢) ودراسة فلوار صالح عبدالقادر (٢٠٢١) ودراسة محمد جاد المولى (٢٠٢٢) دراسة مصطفى خليل (٢٠٢١) في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية عند ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن أبرز البرامج الحديثة التي يمكن من خلالها تحسين مهارات اللغة الإنجليزية لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية .

من حيث العينة

لقد اتفقت دراسة كل من فضل إبراهيم (٢٠٢١) و دراسة عرفه حسني (٢٠٢٢) ودراسة فلوار صالح عبدالقادر (٢٠٢١) ودراسة محمد جاد المولى (٢٠٢٢) دراسة مصطفى خليل (٢٠٢١) في تناول عينة ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية

من حيث الأدوات:

وتنوعت الأدوات حيث استخدمت دراسة فضل إبراهيم (٢٠٢١) مقياس الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إعداد فتحي الزيات (٢٠٠٠) ، ومقياس مؤشرات صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من إعداد الباحث (٢٠٢٠) ، ومقياس المثابرة الأكاديمية من إعداد الباحث (٢٠٢٠) ودراسة عرفه حسني (٢٠٢٢) إعداد مقياس مهارات مناصرة الذات، ومقياس الأداء الأكاديمي ومقياس المشكلات الانفعالية (قلق الاختبار - الأعراض الاكتئابية) ودراسة فلوار صالح عبدالقادر (٢٠٢١) تناولت تطبيقها عمل قائمة بمهارات الكتابة الملائمة لغرض البحث، وكدليل لجلسات البرنامج المقترح.

ثانياً: أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة

بمراجعة وتحليل الدراسات السابقة يتبين وجود حالة من الاتساق في تلك الدراسات يمكن الإشارة إليها في النقاط التالية:

❖ فعالية التدخل التجريبي في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية المنشودة لدى ذوي صعوبات التعلم المدمجين.

❖ قصور مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين.

❖ وجود ارتباط موجب بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي بشكل عام.

وبالرغم مما سبق، كانت هناك اختلافات بين الدراسات السابقة يكن عرضها كما يلي:

❖ اختلفت الطرائق التي تبنتها الدراسات في برامجها ما بين الاعتماد على التدريب.

❖ اختلاف الأعمار الزمنية للمشاركين بتلك الدراسات ما بين رياض الأطفال، المرحلة الابتدائية، الإعدادية، الثانوية أو الجامعة.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفاد الباحث من الدراسات السابقة السالف عرضها فيما يلي: تحديد الهدف من الدراسة ممثلاً في محاولة الكشف عن فاعلية برنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، واختيار العينة ممثلة في ذوي صعوبات التعلم المدمجين من منطلق قصور مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لديهم وضرورة التدخل لتحسينها.

(١) اختيار بعض المتغيرات الإيجابية في بناء برنامج هذه الدراسة لـخ لما تبين من خلال الدراسات السابقة من آثار إيجابية لها في تحقيق العديد من المخرجات الإيجابية لدى ذوي صعوبات التعلم.

(٢) تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أدوات القياس التي تتناسب مع العينة الخاصة بالدراسة الحالية، وما تتضمنها من أبعاد وعبارات تتناسب وخصائص العينة، وتصميم البرنامج التدخلي وما يتضمنه من جلسات (عدد الجلسات - فترة الجلسات)، وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات الدراسة وأخيراً، سوف يتم الاستعانة بالدراسات سالفة العرض في تفسير نتائج هذه الدراسة.

وبخصوص الجديد التي تضيفه هذه الدراسة فيتمثل في محاولة التحقق من فاعلية برنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، إذ كانت الدراسات السابقة متمركزة حول مخرجات أكاديمية ممثلة في الأداء القرائي، الإنجاز الأكاديمي، الاتجاهات نحو تعلم مقررات دراسية كالعلوم والحساب، مفهوم الذات الأكاديمي أو تقدير الذات، أو الانتباه البصري.

رابعًا: فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية بين التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية .
٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.
٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية .

الفصل الرابع

المنهج وإجراءات الدراسة

تمهيد

أولاً: منهج الدراسة

ثانياً: عينة الدراسة

ثالثاً: أدوات الدراسة

رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة

خامساً: الأساليب الإحصائية

الفصل الرابع المنهج وإجراءات الدراسة

تمهيد

يتناول هذا الفصل الطريقة والإجراءات المتبعة في الدراسة الحالية متضمنة المنهج المستخدم وعينة الدراسة، والأدوات المستخدمة وطرق حساب الصدق والثبات الخاص بها، وخطوات الدراسة، ويختتم الباحث هذا الفصل بالأساليب الإحصائية.

أولاً . منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي والذي يتضمن مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للدراسة وهو تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من خلال البرنامج التدريبي.

ثانياً . عينة الدراسة

أُجريت الدراسة على عينة من ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١ - عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية:

تكونت عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية من (٥٠) تلميذاً ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من مدرسة سنور الإعدادية بمحافظة بني سويف، تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٥) عاماً.

٢ - العينة الأساسية:

تم اختيار هذه المجموعة من إجمالي عينة تكونت من (٢٠٠) تلميذاً، حيث تم تطبيق مقياس الذكاء فتم استبعاد من هم أقل من (٩٠) وأكبر من (١١٠) درجة، وبالتالي تم استبعاد (١٢٠) تلميذاً، فتكونت العينة من (٨٠) تلميذاً، وتم تطبيق مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي عليهم فتم استبعاد (٥) حالات ينخفض مستواهم عن المتوسط، فتكونت العينة من (٧٥)، ومن هنا تم تطبيق اختبار المسح النيروولوجي السريع عليهم فتم استبعاد (٢٥) حالة، فتكونت العينة من (٥٠) تلميذاً لديهم صعوبات تعلم، وتم تطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي عليهم فتم استبعاد (٢٤) مفحوصاً، وبالتالي بقي (٢٦) حالة ينخفض لديهم مفهوم الذات الأكاديمي، وتم تطبيق التحصيل الدراسي عليهم فتم استبعاد (٦) حالات، وبالتالي بقي (٢٠) حالة ينخفض لديهم التحصيل الدراسي، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١. المجموعة التجريبية تتكون من (١٠) تلاميذ.

٢. المجموعة الضابطة تتكون من (١٠) تلاميذ.

ومن هنا تكونت عينة الأساسية للدراسة الحالية من (٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من مدرسة سنور الإعدادية بمحافظة بني سويف، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٥) عاماً، بمتوسط عمرى قدره (١٣.٩٩) عاماً، وانحراف معيارى قدره (٠.٩٤)، وقد تم التكافؤ بين أفراد العينة، من حيث العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي ومفهوم الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي، وذلك على النحو التالي:

☞ وقد رُوعى في اختيار عينة الدراسة الشروط والمواصفات التالية:

- ١- استُبعد من عينة الدراسة أى تلميذ لديه إعاقة أخرى مصاحبة لصعوبات تعلم اللغة الانجليزية.
 - ٢- العمر الزمني للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية ما بين (١٣-١٥) عاماً في مرحلة التعليم الإعدادي
 - ٣- نوع المدرسة حكومية حيث تم اختيارهم من مدرسة حكومية ذكور، حيث تشهد بداية مرحلة استقرار الذات كبعد من أبعاد الشخصية، كما أن تفكير التلميذ في هذه المرحلة يكون أكثر مرونة، نتيجة نقص تركزه حول الذات.
 - ٤- نوع العينة تم اختيارهم من الذكور .
 - ٥- قام الباحث بتطبيق استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي للأسرة (إعداد الباحث)، وتم استبعاد (٤) تلاميذ من ذوي المستوى الإقتصادي والاجتماعي الثقافي المنخفض وتم الإبقاء على التلاميذ ذو المستوى الاقتصادي والاجتماعي الثقافي المتوسط.
 - ٦- تم اختيار ١٠ تلاميذ ليمثلوا العينة التجريبية في صورتها النهائية، بمتوسط أعمار قدره (١٤.٠١) عاماً وانحراف معياري (١.٠٠)، ومتوسط ذكاء قدره (٩٨.٧٠)، وانحراف معياري (٤.٣٧)
 - ٧- مراعاة ما إذا كان أحد أفراد الأسرة يعاني من مرض مزمن ام لا.
 - ٨- مراعاة ما إذا كان أحد أفراد العينة يعاني من مرض مزمن ام لا.
 - ٩- مراعاة ما إذا كان أحد أفراد العينة يتردد على عيادة صحة نفسية ام لا.
 - ١٠- ما إذا كان أحد أفراد العينة قد تعرض لبرنامج تعديل سلوك من قبل أم لا.
- ☞ التكافؤ بين مجموعات العينة في المتغيرات الدخيلة للدراسة:

جدول (١)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)

المتغيرات	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	١٤.٠١	١.٠٠	١١.٠٠	١١٠.٠٠	٤٥.٠	٠.٣٨٢	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٣.٩٧	٠.٩٤	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠			
معامل الذكاء	التجريبية	١٠	٩٨.٧٠	٤.٣٧	٩.٩٠	٩٩.٠٠	٤٤.٠	٠.٤٥٦	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩٩.٦٠	٤.٦٧	١١.١٠	١١١.٠٠			
المسح النيورولوجي	التجريبية	١٠	٦٥.١٠	٢.٩٦	١١.٠٥	١١٠.٥٠	٤٤.٥	٠.٤٢٠	غير دالة
	الضابطة	١٠	٦٤.٤٠	٢.٢٢	٩.٩٥	٩٩.٥٠			
المستوى الاجتماعي الاقتصادي	التجريبية	١٠	٢٣١.٩٠	٣.٦٣	١٣.٨٠	١٣٨.٠٠	١٧.٠	١.٠٥٢	غير دالة
	الضابطة	١٠	٢٢٧.٤٠	٢.٣٦	٧.٢٠	٧٢.٠٠			

يتضح من جدول (١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: العمر الزمني، معامل الذكاء، والمسح النيورولوجي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

التكافؤ بين مجموعات العينة في المتغيرات الأساسية للدراسة:

أ- مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (٢)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	التجريبية	١٠	١٥.٩٠	١.٢٠	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٦.١٠	١.١٠	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			
الدافعية الأكاديمية	التجريبية	١٠	١٤.٤٠	١.٢٦	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٥٣	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٤.٦٠	١.٢٦	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المهارات الأكاديمية	التجريبية	١٠	١٣.٣٠	١.٤٢	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠	٤٥.٠	٠.٣٩١	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٣.٥٠	١.٣٥	١١.٠٠	١١٠.٠٠			
العلاقات الاجتماعية	التجربة	١٠	١٢.١٠	١.٢٩	١٠.٩٠	١٠٩.٠٠	٤٦.٠	٠.٣١٩	غير دالة
	الضابطة	١٠	١١.٩٠	١.١٠	١٠.١٠	١٠١.٠٠			
الدرجة الكلية	التجريبية	١٠	٥٥.٧٠	٢.٣١	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٤٤	غير دالة
	الضابطة	١٠	٥٦.١٠	٢.٤٢	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ب- التحصيل الدراسي:

جدول (٣)

نتائج اختبار مان - ويتني Mann - Whitney لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التحصيل الدراسي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٦.٣٠	١.٣٤	١٠.٠٥	١٠٠.٥٠	٤٥.٥	٠.٣٥٣	غير دالة
الضابطة	١٠	٦.٦٠	١.٥٨	١٠.٩٥	١٠٩.٥٠			

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي، وهذا يدل علي تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي، الأمر الذي يمهد للتطبيق العملي بصورة منهجية صحيحة.

ثالثاً . أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

(١) اختبار المسح النيورولوجي السريع The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T) (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩).

الهدف من المقياس:

رصد الملاحظات الموضوعية للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، ويوضح الاختبار هل هناك عيب أو خلل عصبي يؤدي إلي اضطراب المخرجات التربوية للتلميذ، ويخدم ذلك المقياس في سرعة التنبؤ والكشف عن هؤلاء التلاميذ.

وصف المقياس:

أعده موتى وآخرون (Mutti et al., 1978) وعربه وقننه على البيئة المصرية عبد الوهاب كامل ١٩٨٩ وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتألف الاختبار من ١٥ مهمة للتعرف على ذوى صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرين دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي (مرتفع - مشتبه-عادي) (عبد الوهاب كامل، ١٩٨٩، ١ - ٣).

الكفاءة السيكمومترية للاختبار

صدق الاختبار:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات ١٦١ تلميذ وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان مقداره -٠.٦٧٤ : -٠.٨٧٤ بدلالة إحصائية ٠.٠١ ، وقد تمخض عن استخدامه للصدق العامل على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية.

وقد قام بحساب معاملات الارتباط بين درجات ٥٠ تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع والخامس الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على مقياس تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل ١٩٩٠ فكان يتراوح ما بين -٠.٢٠٤ : -٠.٦٢٧ بدلالة إحصائية ٠.٠٠١.

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين ٠.٦٧ الي ٠.٩٢ وهي مرتفعة.

وقد قام بحساب ثبات هذا المقياس باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفواصل زمني قدره ١٤ يوماً، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره ٠.٩٤ وهو مرتفع جداً، وذلك على عينة قوماها ٥٠ تلميذاً و تلميذة، ومن معادلة ألفا كرونباخ توصل الباحث إلى معامل ارتباط قدرة ٠.٧٩ وهي قيمة مرتفعة.

تطبيق الاختبار وتصحيحه:

- يطبق الاختبار بشكل فردي، حيث يقوم معلم التلميذ أو الباحث بتطبيقه على التلميذ، ثم يضع علامة (٧) السلوك الذي يؤديه التلميذ.

• اعتبارات وضع الدرجة:

- التعرف علي مهارة اليد (لا توجد درجة علي نوع اليد يمني أو يسري).
- ١- نضع علامة علي الدرجة (١) إذا امسك القلم بلخمة أو بشدة أو إذا كتب بصورة تدل علي أنه يطبع الحرف أو يرسمه بشدة، وإذا استخدمه بصورة طبيعية لا يأخذ درجة.
- التعرف علي الشكل وتكوينه:

- ١- يطلب من التلميذ أن يسمي تلك الأشكال أو يرسمها، فإذا استطاع أن يسمي الأشكال لا توضع له درجة، وأي خطأ توضع له درجة (١).

ويتم تقدير الدرجة ككل على المقياس وفق ثلاثة مستويات:

-**الدرجة المرتفعة:** وهي درجة تزيد عن ٥٠ وتوضح معاناة التلميذ من مشكلات تعلم في ظروف الفصل الدراسي، وقد تم إختيار مجموعة التلاميذ من هذه الفئة التي حصلت على خمسين درجة للدراسة الحالية.

-**درجة الاشتباه:** وهي درجة كلية تزيد علي ٢٥ وعادة يتم الحصول عليها من عدة أعراض قد تكون نيورولوجية أو نمائية طبقاً لعمر التلميذ وشدة ظهور العرض، ويدخل ضمن تلك الفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

-**الدرجة العادية:** وهي درجة كلية تبدأ من ٢٥ فأقل وتشير إلى حالة السواء.

(٢) استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي المتعاصر (إعداد: محمد بيومي خليل، ٢٠١٩).

تم استخدام هذه الاستمارة بغرض تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة من خلال ثلاثة أبعاد أساسية، يتمثل أولها في المستوى الاجتماعي، وذلك من خلال الوسط الاجتماعي، وحالة الوالدين، والعلاقات الأسرية، والمناخ الأسري السائد،

وحجم الأسرة، والمستوي التعليمي لأفراد الأسرة، ونشاطهم المجتمعي، والمكانة الاجتماعية لمهنتهم. أما البعد الثاني فيتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ويقاس من خلال المكانة الاقتصادية لمهنة أفراد الأسرة، ومستوى معيشة الأسرة، ومستوى الأجهزة والأدوات المنزلية، ومعدل استهلاك الأسرة للطاقة، والتغذية، والرعاية الصحية، والعلاج الطبي، ووسائل النقل والاتصال للأسرة، ومعدل إنفاق الأسرة على التعليم، والخدمات الترويحية، والاحتفالات، والحفلات، والخدمات المعاونة، والمظهر الشخصي، والهندام لأفراد الأسرة.

ويتمثل البعد الثالث في المستوى الثقافي للأسرة، ويقاس المستوى العام لثقافة الأسرة من حيث الاهتمامات الثقافية داخل الأسرة والمواقف الفكرية للأسرة، واتجاه الأسرة نحو العلم والثقافة، ودرجة الوعي الفكري، والنشاط الثقافي لأفراد الأسرة. ويعطي هذا المقياس ثلاث درجات مستقلة بمعدل درجة واحدة لكل بعد، كما يعطي درجة واحدة كلية للأبعاد الثلاثة مجتمعة تتوزع على عدد من المستويات هي مرتفع جداً، ومرتفع، وفوق المتوسط، ومتوسط، ودون المتوسط، ومنخفض، ومنخفض جداً.

وتتمتع هذه الاستمارة بمعدل صدق وثبات مناسب، حيث تراوحت قيم (ت) الدالة على صدق التمييز بين (١٢.٦ - ٢٣.٨) وذلك للأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية. كما تراوحت قيم معاملات الثبات عن طريق إعادة الاختبار بعد مرور شهر واحد من التطبيق الأول للمقياس وذلك بالنسبة للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية تتراوح بين (٩٢، ٠ - ٠.٩٧) وهي جميعاً قيم دالة عند (٠.٠١). وجميع أفراد العينة من المستوى الإقتصادي والاجتماعي المتوسط في الدراسة الحالية.

(٣) مقياس ستانفورد - بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل، محمد طه وعبدالموجود عبدالسميع ٢٠١١).

تهدف الصورة الخامسة للمقياس إلى قياس خمسة عوامل أساسية هي، الاستدلال السائل، المعرفة، الاستدلال الكمي، المعالجة البصرية - المكانية، والذاكرة العاملة. ويتوزع كل عامل من هذه العوامل على مجالين رئيسيين: المجال اللفظي والمجال غير اللفظي.

وصف المقياس:

تتكون الصورة الخامسة من مقياس ستانفورد - بينية الصورة الخامسة من عشرة اختبارات فرعية، موزعة على مجالين رئيسيين (لفظي وغير لفظي) بحيث يحتوي كل مجال على خمسة اختبارات فرعية، ويتكون كل اختبار فرعي من مجموعه من الاختبارات المصغرة متفاوتة الصعوبة (تبدأ من الأسهل إلى الأصعب). ويتكون كل واحد من الاختبارات المصغرة - بدورها - من مجموعه من ٣ إلى ٦ فقرات أو مهام

ذات مستوى صعوبة متقارب، وهي الفقرات أو المهام والمشكلات التي يتم اختبار المفحوص فيها بشكل مباشر.

ثبات وصدق المقياس:

تم حساب الثبات للاختبارات الفرعية المختلفة بطريقتي إعادة التطبيق والتجزئة النصفية المحسوبة بمعادلة ألفا كرونباخ . وتراوحت معاملات الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بين ٠.٨٣٥ و ٠.٩٨٨ كما تراوحت معاملات بطريقة التجزئة النصفية بين ٠.٩٥٤ و ٠.٩٩٧ ومعادلة ألفا كرونباخ والتي تراوحت بين ٠.٨٧٠ و ٠.٩٩١.

وتشير النتائج إلي أن المقياس يتسم بثبات مرتفع سواء عن طريق إعادة الاختبار أو التجزئة النصفية باستخدام معادلة كودر - ريتشاردسون، فقد تراوحت معاملات الثبات علي كل اختبارات المقياس ونسب الذكاء والعوامل من ٨٣ إلي ٩٨.

كما تم حساب صدق المقياس بطريقتين: الأولى هي صدق التمييز العمري حيث تم قياس قدرة الاختبارات الفرعية المختلفة علي التمييز بين المجموعات العمرية المختلفة وكانت الفروق جميعها دالة عند مستوى ٠.٠١، والثانية هي حساب معامل ارتباط نسب ذكاء المقياس بالدرجة الكلية للصورة الرابعة وتراوحت بين ٠.٧٤ و ٠.٧٦ . وهي معاملات صدق مقبولة بوجه عام وتشير إلي ارتفاع مستوى صدق المقياس.

(٤) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحث).

بعد مراجعة الباحث لأبرز المقاييس في مجال مفهوم الذات الأكاديمي DiPerna & Elliott (2002)، جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، (Girli & Oztürk (2017)، (Gorges et al. (2018)، الشيماء عبد الحميد وآخرون (٢٠١٩)، عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠)، نصرة جلجل وآخرون (٢٠٢١) وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم الذات الأكاديمي عامة ولدى ذوى صعوبات التعلم خاصة تم إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي الحالي، وهو يشتمل على (٤) أربعة أبعاد فرعية هي: البعد الأول: تنظيم الذات الأكاديمي - البعد الثاني: الدافعية الأكاديمية - البعد الثالث: المهارات الأكاديمية - البعد الرابع: العلاقات الاجتماعية.

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس أبعاد مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوى صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.

الخصائص السيكومترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

أولاً: صدق المقياس:

١- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على تسعة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

٢- صدق البناء باستخدام معادلة التحليل العاملي:

تم حساب صدق البناء لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام طريقة المكونات الأساسية من إعداد هوتلينج Hottelin، ويبدأ التحليل العاملي عادة بحساب المصفوفة الارتباطية (33×33) ثم تخضع هذه المصفوفة للتدوير المتعامد. ويوضح جدول (٤) العوامل المستخرجة للمصفوفة الارتباطية (لعبارة مقياس مفهوم الذات الأكاديمي):

جدول (٤)

العامل المستخرج من المصفوفة الارتباطية (4×4) لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	قيم التشبع بالعامل	نسب الشيوخ
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧٨٣	٠.٦١٤
الدافعية الأكاديمية	٠.٧٦٢	٠.٥٨١
المهارات الأكاديمية	٠.٩١٦	٠.٨٣٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٨٩٣	٠.٧٩٧
الجذر الكامن	٢.٨٢٩	
نسبة التباين	٧٠.٧٢٩%	

يتضح من جدول (٤) تشبع أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (٧٠.٧٢٩)، والجذر الكامن (٢.٨٢٩) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الأربعة التي تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيداً عن عامل واحد هو مفهوم الذات الأكاديمي الذي وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

٣- صدق المحك (الصدق التلازمي):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ومفهوم الذات الأكاديمي إعداد/ نصره جليل وآخرون

(٢٠٢١) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٦٢١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثانياً: الثبات:

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالطرق التالية:

١- طريقة إعادة التطبيق

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين. ويوضح جدول (٥) معاملات الارتباط بين التطبيقين لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (٥)

معاملات الارتباط لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي بين التطبيقين

الأبعاد	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧٥٤	٠.٠٠١
الدافعية الأكاديمية	٠.٦٩٥	٠.٠٠١
المهارات الأكاديمية	٠.٨١٧	٠.٠٠١
العلاقات الاجتماعية	٠.٧٩٩	٠.٠٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٨٥	٠.٠٠١

يتضح من خلال جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، والدرجة الكلية، مما يدل على ثبات المقياس، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لمقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- التجزئة النصفية

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان- براون وجتمان. ويبين جدول (٦) معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

جدول (٦)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٨٤٤	٠.٦٩٧
الدافعية الأكاديمية	٠.٨٩٧	٠.٧٦٢
المهارات الأكاديمية	٠.٧٦٩	٠.٧٤٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٨٧٧	٠.٦٨٥
الدرجة الكلية	٠.٨٣٧	٠.٨٧٤

يتضح من جدول (٦) 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 في قياسه لمفهوم الذات الأكاديمي.

٣- طريقة معامل الفا لكرونباخ

تم حساب ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ لقياس مفهوم الذات الأكاديمي كما في جدول (٧):

جدول (٧)

معاملات الثبات لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ

الأبعاد	ألفا لكرونباخ
تنظيم الذات الأكاديمي	٠.٧١١
الدافعية الأكاديمية	٠.٧٦١
المهارات الأكاديمية	٠.٦٩٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٧١٢
الدرجة الكلية	٠.٧٧٦

يتضح من خلال جدول (٧) أنَّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطى مؤشراً جيداً لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية للمقياس بصورة دائرية، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (١٤١)، وأدنى درجة هي (٤٧)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى لمفهوم الذات الأكاديمي في حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض لمفهوم الذات الأكاديمي.

ويوضح جدول (٨) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٨)

أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي والمفردات التي تقيس كل بعد

م	البعد	أرقام المفردات	المجموع
١	تنظيم الذات الأكاديمي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٤١، ٤٤، ٤٧	١٣
٢	الدافعية الأكاديمية	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٨، ٤٢، ٤٥	١٢
٣	المهارات الأكاديمية	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٣، ٤٦	١٢
٤	العلاقات الاجتماعية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠	١٠

طريقة تصحيح المقياس:

حدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات على أن يكون تقدير الاستجابات (١، ٢، ٣) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (١٤١)، كما تكون أقل درجة (٤٧)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مفهوم الذات الأكاديمي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي.

(٥) اختبار التحصيل الدراسي في اللغة الانجليزية (إعداد: الباحث).

بعد مراجعة الباحث لأبرز الاختبارات في مجال اللغة الانجليزية وفي ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت التحصيل الدراسي عامة ولدى ذوى صعوبات تعلم اللغة الانجليزية خاصة تم إعداد مقياس التحصيل الدراسي الحالي، وهو يشتمل على (٦٣) سؤالاً فرعياً:

هدف الاختبار:

يهدف إلى قياس التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.

الخصائص السيكومترية لاختبار التحصيل الدراسي:

أ- **صدق المقياس:**

١- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على تسعة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والصحة النفسية والتربية الخاصة، وتم الأخذ بالمرئيات التي اتفق عليها المحكمون.

٢- **صدق المحك (الصدق التلازمي):**

تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على الاختبار الحالي (إعداد الباحث) والاختبار التحصيلي إعداد/ جمال أبو زيتون؛ ميادة محمد الناطور (٢٠٠٩) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٧٨) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق الاختبار الحالي.

ثانياً: الثبات:

تم حساب ثبات اختبار التحصيل الدراسي بالطرق التالية:

١- **طريقة إعادة التطبيق**

تم حساب ثبات اختبار التحصيل الدراسي بطريقة إعادة التطبيق بفواصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، حيث كان معامل الارتباط بينهما (٠.٦٢٤) وهو دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على ثبات الاختبار، ويؤكد ذلك صلاحية لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- **التجزئة النصفية**

تم حساب ثبات اختبار التحصيل الدراسي باستخدام أسلوب التجزئة النصفية لكل من سبيرمان - براون وجتمان. ويبين جدول (١٠) معاملات الثبات لاختبار التحصيل الدراسي:

جدول (٩)

معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية لاختبار التحصيل الدراسي

سبيرمان - براون	جتمان
٠.٨٦٥	٠.٧٢١

يتضح من جدول (٩) أنَّ معاملات ثبات اختبار التحصيل الدراسي بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات في قياسه للتحصيل الدراسي.

٣- طريقة معامل الفا لكرونباخ

تم حساب ثبات اختبار التحصيل الدراسي باستخدام معادلة الفا لكرونباخ لقياس مفهوم التحصيل الدراسي، وكانت (٠.٨١٤) وهي قيمة مرتفعة مما يعطى مؤشراً جيداً لثبات الاختبار، وبناء عليه يمكن العمل به.

حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار:

تم حساب معامل السهولة لكل سؤال باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة}}{\text{عدد الإجابات الصحيحة} + \text{عدد الإجابات الخاطئة}}$$

كما تم حساب معامل الصعوبة لكل سؤال باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل الصعوبة} = 1 - \text{معامل السهولة}.$$

وقد اعتبر أن الأسئلة التي يزيد معامل سهولتها من أثر التخمين عن (٠.٨٠) تكون شديدة السهولة، وأن المفردات التي يقل معامل سهولتها من أثر التخمين عن (٠.٢٠) تكون شديدة الصعوبة. وباستخدام المعادلات السابقة تبين أن معاملات السهولة لأسئلة الاختبار تتراوح ما بين (٠.٤٤ - ٠.٧٦)، ومعامل الصعوبة بين (٠.٢٤ - ٠.٥٦)، وبذلك يمكن القول بأن جميع أسئلة الاختبار مناسبة.

حساب معاملات التمييز لأسئلة الاختبار:

الأسئلة التي يقل معامل التمييز فيها عن (٠.٢٠) لا تعد مرغوبة ويستحسن تعديلها، أو حذفها، وتم القيام بحساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار، وقد تراوحت ما بين (٠.٤١ - ٠.٥٠)، حيث اعتبر أن السؤال التي يتراوح معامل تمييزها بين (٠.٢٠ - ٠.٨٠)، تعتبر ذات قوة تمييزية مناسبة، وهذا يشير إلى أن مفردات الاختبار ذات قوة تمييزية مناسبة.

حساب زمن الاختبار:

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق اختبار التحصيل الدراسي باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن التلميذ الأول} + \text{زمن التلميذ الأخير}}{2}$$

تم تحديد زمن اختبار التحصيل الدراسي عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول تلميذ في الانتهاء من الإجابة على أسئلة الاختبار (٦٠) دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر تلميذ في الانتهاء من الإجابة (١٠٠) دقيقة، ثم حساب متوسط الزمن وقد كان متوسط الزمن (٨٠) دقيقة.

وبعد إجراء التعديلات على أسئلة اختبار التحصيل الدراسي في ضوء آراء السادة المحكمين، وإجراء التجربة الاستطلاعية، والتأكد من مناسبة معاملات السهولة والصعوبة والتمييز وثبات الاختبار وصدقه، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٦٣) سؤالاً فرعياً، وعدد درجاته (٦٣)، بحيث تكون الدرجة القصوى (٦٣) والدرجة الصغرى (٣١.٥) وأصبح صالحاً للتطبيق على مجموعة الدراسة.

(٦) البرنامج التدريبي (إعداد: الباحث).

١. أهداف البرنامج

يهدف البرنامج بشكل عام إلى تحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وتنقسم أهداف البرنامج إلى ثلاثة أقسام :

١- الأهداف العامة :

- أ- **هدف تدريبي علاجي :** حيث يهدف البرنامج إلى رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمية أثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وبعض مظاهرها، وسبل مواجهتها
- ب- **هدف وقائي :** حيث يكسب التلاميذ عينة الدراسة الفنيات التي تساعد في رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمية أثرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وبعض مظاهرها، وسبل مواجهتها

٢- الأهداف الخاصة :

وتشتمل على الإرشادات الآتية :

- التدريب على مهارات تحمل الضغوط المرتبطة بتعلم اللغة الإنجليزية (مهارة STOP للتعامل مع الضغوط - مهارة الاسترخاء المزدوج (خطوة بخطوة) - فنية إعادة التفكير والاسترخاء المزدوج - فنية التشبث - فنية تهدئة الذات).
- التدريب على تغلب على مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية.
- أن يتخذ التلميذ قرارات صائبة على نحو مستقل فيما يتعلق بتعلمه مادة اللغة الإنجليزية.
- أن يحدد التلميذ أهدافاً يمكن من خلالها تعلم اللغة الإنجليزية على نحو فعال.
- التركيز على زيادة توعية التلميذ بمشكلاته ويتقبلها ويقوم بحلها بشكل علمي فعال ومنظم.

- أن يتدرب التلميذ على سلوكيات التواصل اللفظي المقبولة والتي تكشف عن تطور مقومات اللباقة الاجتماعية واحترام الذات والآخر داخل صفوف اللغة الإنجليزية.

٣- الأهداف الإجرائية :

- وتتحقق الأهداف الإجرائية من خلال البرنامج الحالي في ارتفاع الدرجة الكلية لأفراد العينة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، وذلك من خلال ما يلي :
- أن يستخدم التلميذ سلوكيات التواصل غير اللفظي داخل الصف كالتحلي بالمظهر الجيد، ووضعية الجلوس، والإصغاء، والتواصل البصري، وعدم التملل... الخ وذلك بصفوف اللغة الإنجليزية.
- أن يكشف التلميذ عن ذاته بأنه من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية على نحو توكيدي ومقبول بما يسهم في حصوله على مختلف التسهيلات الأكاديمية التي تعينه على تطوير أدائه الأكاديمي بمادة اللغة الإنجليزية.
- أن يعبر التلميذ عن رأيه بطريقة مناسبة تتميز بالتوكيدية والتعبير عن الهوية الذاتية خلال تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية.
- أن يلتزم التلميذ عون الآخرين في تعلم اللغة الإنجليزية بطريقة ملائمة.
- أن يتفاوض التلميذ بشكل جيد خلال التواصل أو طلب الدعم من الأقران أو معلمي اللغة الإنجليزية.
- أن يقدم التلميذ الشكاوى بشكل يعود عليه بالنفع من المنحى المعرفي والاجتماعي فيما يتعلق بالمشكلات التي تواجهه في سياق تعلم اللغة الإنجليزية.
- أن يتعامل التلميذ مع الشكاوى المقدمة من الغير بشكل لائق وقبول.
- أن يكون التلميذ صداقات نافعة ويتخلص من العلاقات الضارة التي تؤثر سلباً على أدائه الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية.

خطوات بناء البرنامج

تم بناء البرنامج وفقاً للخطوات التالية:

- أ) الاطلاع على بعض الأطر النظرية ذات الصلة.
- ب) التعرف على خصائص النمو لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
- ج) تحديد عناصر ومحتوى البرنامج.

اعتمد بناء البرنامج على ثلاث جوانب رئيسة متصلة ببعضها وهي:

(أ) **الجانب المعرفي:** وهو الأساس الذي تتبني عليه المهارات التالية، إذ ينبغي امتلاك المهارات المعرفية التي تزيد من وعي التلميذ الخاص بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وبعض مظاهرها، وسبل مواجهتها، وأهمية تعلمها، وتصحيح الأفكار السالبة نحو مادة اللغة الإنجليزية ومن ثم تحسين اتجاهاته نحوها، وتحديد نقاط القوة لديه ومن ثم إظهار الثقة بالنفس في استغلالها في تعلم اللغة الإنجليزية، والتعرف على نقاط الضعف في هذا الصدد والرغبة في معالجتها، ومعرفة الحقوق المشروعة ومختلف مصادر الدعم المدرسي التي يمكن من خلالها تحقيق أفضل أداء دراسي ممكن في تعلم اللغة الإنجليزية.

(ب) **الجانب الوجداني:** ويتمثل هذا الجانب في تنمية التقبل والألفة والتعاون بين المشاركين، وتكوين علاقات جيدة بين بعضهم البعض من جهة وبينهم وبين الباحث من جهة أخرى، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم بحرية، وتوفير بيئة تعزز لديهم مشاعر الطمأنينة والثقة بالنفس والاعتزاز بالذات، والتفاؤل القائم على تراكم الخبرات الإيجابية والشعور بالمزيد من الرضا والتفاؤل حول تعلم اللغة الإنجليزية.

(ج) **الجانب المهاري:** يتضمن هذا الجانب التدريب على المهارات المطلوبة التي يمكن من توظيف مهارات مفهوم الذات الأكاديمي في تحقيق أفضل أداء دراسي ممكن. وقد تنوعت المهارات المتضمنة بهذا الجانب ما بين مهارات تحمل الضغوط المرتبطة بتعلم اللغة الإنجليزية (مهارة STOP للتعامل مع الضغوط - مهارة الاسترخاء المزدوج (خطوة بخطوة) - فنية إعادة التفكير والاسترخاء المزدوج - فنية التنشيت - فنية تهدئة الذات)، ومهارات تحديد المشاعر والتعبير عنها، واتخاذ القرارات وحل المشكلات، والاستذكار الجيد وإدارة الوقت، ومهارات التواصل التي يمكن من خلالها المطالبة بحاجاته والتفاوض بشأنها انتهاءً إلى إقامة علاقات اجتماعية فاعلة والإبقاء عليها، وأخيراً، مهارات التحصيل الجيد في مادة اللغة الإنجليزية ممثلة في القدرة على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة في اللغة الإنجليزية.

١. إعداد وتنظيم جلسات البرنامج القائم على مهارات الذات الأكاديمي كما يلي:

تم إعداد وتنظيم جلسات البرنامج كما يلي:

(أ) تم إعداد (٥) جلسات قائمة على مهارات الوعي الذاتي ممثلة في الوعي الذاتي الخاص بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وبعض مظاهرها، وسبل مواجهتها، وأهمية تعلم اللغة الإنجليزية، والوعي بالأفكار السالبة نحو مادة اللغة الإنجليزية ومن ثم تحسين اتجاهاته نحوها، معرفة نقاط القوة واستغلالها في تعلم اللغة الإنجليزية، تحديد نقاط الضعف في مجال تعلم اللغة الإنجليزية ومعالجتها، معرفة الحقوق المشروعة التي تكفل تحسين الأداء الأكاديمي الخاص بتعلم اللغة الإنجليزية، الإلمام بمختلف مصادر

الدعم المدرسي التي يمكن من خلالها تحقيق أفضل أداء دراسي ممكن في تعلم اللغة الإنجليزية، الوعي المستقبلي والشعور بالمزيد من الرضا والتفاؤل حول تعلم اللغة الإنجليزية.

ب) تم إعداد (١٠) جلسات قائمة على مهارات تنظيم الذات بحيث يمكن من خلالها تحسين القدرة على تحمل الضغوط المرتبطة بتعلم اللغة الإنجليزية، والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية بصفوف تعلم اللغة الإنجليزية ويستطيع إدارتها والتعبير عنها بشكل مقبول، وضبط النفس، أن يضبط التلميذ نفسه عند التعرض لمشكلات تعلم اللغة الإنجليزية، واتخاذ القرارات على نحو مستقل وصائب، وتحديد الأهداف، وحل المشكلات.

ج) تم إعداد (٧) جلسات قائمة على مهارات التواصل بمختلف مظاهره اللفظية وغير اللفظية من أجل تطوير سلوكيات اللباقة الاجتماعية، وسلوكيات التواصل غير اللفظي داخل الصف كالتحلي بالمظهر الجيد، ووضعية الجلوس، والإصغاء، والتواصل البصري، وعدم التملل... الخ وذلك بصفوف اللغة الإنجليزية، وتحسين مقومات التوكيدية، ومهارات التماس العون، وتقديم الشكاوى والتعامل معها، وتكوين الصداقات التي تكفل تحسين الأداء الوظيفي والتخلص من العلاقات الضارة التي تعوقه.

د) وتم إعداد (٣) جلسات لعب دور لصقل قدرات توظيف مهارات الذات الأكاديمي في تحسين التحصيل الدراسي

٢. اختيار الفنيات والوسائط التعليمية التي تتناسب مع موضوعات وأنشطة الجلسات، ويتكون البرنامج من ٢٧ جلسة، وتحديد زمن الجلسات بحيث يتناسب مع أنشطتها بحيث استغرقت كل جلسة (ما بين ٤٥ - ٦٠ دقيقة) بواقع ثلاث جلسات في الأسبوع على مدار (٩) أسابيع.

٣. وتتضمن طرق التقييم التي اتبعتها الباحثة للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي وذلك من خلال الجلسة رقم ٢٧، وقد حرصت الباحثة على أن يتم تقييم نتائج البرنامج بصورة موضوعية ودقيقة، وذلك من خلال دراسة الفرق لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من خلال التطبيق البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي عقب انتهاء البرنامج مباشرة، وحساب دلالة الفروق لأفراد المجموعة التجريبية على القياسين في كل من التطبيقين البعدي والتتبعي بعد مرور شهرين من تاريخ انتهاء تطبيق البرنامج ومن خلال استمارة تقييم البرنامج التي صممها الباحث من صورتين تطبق صورة على المعلمين وصورة على الوالدين والجدول (١١) يوضح الإطار العام للبرنامج:

جدول (١٠)

ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
١	التعارف والتهيئة	أن يتعرف الطلاب على بعضهم البعض. أن يتعرف أفراد العينة على نظام البرنامج.	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، العرض البصري، التعزيز، التكليف المنزلي.	لاب توب، بطاقات ملونة بها معلومات عن البرنامج، لوحات ورقية، معززات.	التهيئة، عرض أهداف الجلسة، التعارف، عرض قواعد العمل، شرح أهداف البرنامج، بيان أهمية المشاركة بالبرنامج.	٦٠ دقيقة
المكون الأول: الوعي الذاتي						
٢	صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وإمكانية تعلمها	الوقوف على صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وكيفية التغلب عليها.	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، العرض البصري، السرد القصصي، ضرب الأمثلة، لعب الدور، التعزيز، التكليف المنزلي.	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، كروت معلومات، بطاقات الحروف الأبجدية، بطاقات المفردات، معززات.	التهيئة، عرض أهداف الجلسة، تقديم فكرة مبسطة عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، وأهمية تعلم الإنجليزية، سرد قصة بعنوان لن أستسلم وبيان الإفادة منها، عرض مقطع فيديو لمشاهير عانوا من صعوبات التعلم ومناقشة سبل الإفادة منه، مراجعة الحروف الأبجدية وبعض المفردات باللغة الإنجليزية وممارسة عملية لكيفية تهجئتها وتمييزها سمعياً، وقرائتها، وكتابتها.	٦٠ دقيقة
٣	الأفكار السالبة حول تعلم اللغة الإنجليزية	الوقوف على الأفكار السلبية ومحاولة التخلص منها واستبدالها بمهارات إيجابية	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، الحوار الذاتي، العصف	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات.	دقيقة التهيئة، مراجعة التكليفات المنزلية، عرض بعض الأفكار الخاطئة المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وتصويبها، ممارسة	٦٠ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
		نحو تعلم اللغة الإنجليزية.	الذهني، ، التعزيز، التكليف المنزلي.		التأمل الذاتي حول بعض المعتقدات الذاتية المتعلقة بالقدرة على تعلم اللغة الإنجليزية، ممارسة الحوار الذاتي واستبدال الأحاديث الذاتية السالبة بأخرى إيجابية، ممارسة تعلم مفردات اللغة الإنجليزية.	
٤	نقاط القوة والضعف في تعلم اللغة الإنجليزية	تحديد نقاط القوة والضعف في تعلم اللغة الإنجليزية	المحاضرة ، المناقشة، السرد القصصي، التأمل الذاتي، ضرب الأمثلة، التغذية الراجعة، ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، أوراق بها النص القرائي وأسئلة لقياس الفهم القرائي، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، تقديم أمثلة لمشاهير تحداوا إعاقاتهم، التأمل الذاتي في نقاط القوة والضعف، سرد قصة بعنوان "فتش في ذاتك"، ممارسة التأمل الذاتي حول مميزات ونقائص الشخصية، عرض فيديو عن مشاهير تحداوا الإعاقة، ممارسة عملية لتعلم نص قرائي.	٦٠ دقيقة
٥	الحقوق ومصادر الدعم المدرسي	تحديد الحقوق ومصادر الدعم المدرسي	المحاضرة ، المناقشة، العصف الذهني، التغذية الراجعة، ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، عصف ذهني حول حقوق التلاميذ المدرسية، عرض الحقوق ومصادر الدعم المدرسي المشروعة ومناقشتها، عرض فيديو حول حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ومناقشته، عصف ذهني حول مصادر الدعم المدرسي، سرد قصصي حول كيفية الاستفادة من مصادر	٦٠ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
					الدعم، ممارسة عملية لتعلم نص قرائي.	
٦	الوعي المستقبلي (التقاؤل والدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية)	تحقيق الوعي المستقبلي (التقاؤل والدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية)	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، العصف الذهني، التكليف المنزلي.	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، معززات.	التهيئة، مراجعة التكليفات المنزلية، التدريب على وممارسة مهارة ABC PLEASE من أجل تحسين القدرة على بناء الخبرات الإيجابية، ممارسة عملية لتعلم نص استماعي.	٥٥ دقيقة
المكون الثاني: تنظيم الذات						
٧	تحمل الضغوط الدراسية بصفوف اللغة الإنجليزية	التدريب على تحمل الضغوط الدراسية بصفوف اللغة الإنجليزية	المحاضرة، المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز، التكليف المنزلي.	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات.	التهيئة، مراجعة التكليفات المنزلية، التدريب على وممارسة فنيات STOP ، وإعادة التفكير والاسترخاء المزدوج، والقيام بشئ واحد في الدقيقة، والتشجيع الذاتي وإعادة التفكير في الموقف. ممارسة عملية لتعلم نص استماعي.	٦٠ دقيقة
٨	تحديد المشاعر وإدارتها (انفعالي القلق والغضب)	الوقوف على المشاعر وإدارتها (انفعالي القلق والغضب)	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، السلوك المعاكس، التعزيز، التكليف المنزلي.	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات.	التهيئة، مراجعة التكليفات المنزلية، التدريب على كيفية التمييز الانفعالي، ممارسة كيفية التعبير عن الانفعالات، ممارسة فنية الفعل المعاكس مع انفعالي القلق والغضب.	٥٥ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
٩	تحديد المشاعر وإدارتها (الغيرة، والحزن والخجل)	الوقوف على المشاعر وإدارتها (الغيرة، والحزن والخجل)	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، الفعل المعاكس، التعزيز، التكليف المنزلي.	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، التدريب على كيفية التمييز الانفعالي، ممارسة كيفية التعبير عن الانفعالات، ممارسة فنية الفعل المعاكس مع انفعالات الغيرة والحزن والخجل.	٤٥ دقيقة
١٠	التعبير عن الانفعالات	التدريب على التعبير عن الانفعالات	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، السلوك المعاكس، التعزيز، التكليف المنزلي.	لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، ممارسة عملية لتعلم واستتكار النصوص القرائية/الاستماعية وكيفية التعامل مع ما يتعرض له كل تلميذ من انفعالات سلبية (القلق، الغضب، الغيرة، الحزن والخجل) أثناء ذلك.	٤٥ دقيقة
١٢	ضبط الذات	التدريب على مهارات ضبط الذات	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، التكليف المنزلي.	لاب توب، أوراق عمل، وأوراق بها النص القرائي وأسئلة حول ما جاء به، ومعززات	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح مفهوم ضبط النفس، نمذجة والتدريب على خطوات ضبط الذات خلال مجموعة من السيناريوهات، تدريس أحد النصوص القرائية وممارسة خطوات ضبط الذات خلال التعلم.	٥٥ دقيقة
١٣	اتخاذ القرارات وتحديد الأولويات	التدريب على مهارات القرارات وتحديد الأولويات	السرد القصصي، المحاضرة، المناقشة، العصف الذهني، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز،	لاب توب، أوراق عمل، بطاقات بها عرض للوظائف اللغوية المستهدف تدريسها، أوراق بها تدريبات، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح المقصود بالقرار، تنفيذ خطوات اتخاذ القرارات، ونمذجتها والتدريب على ممارسات من خلال مجموعة من السيناريوهات ذات	٥٠ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
			التكليف منزلي		الصلة بالدراسة والاستذكار ، تعلم بعض الوظائف اللغوية وإجراء حوارات ثنائية باللغة الإنجليزية.	
١٤	تحديد الأهداف الدراسية	الوقوف على الأهداف الدراسية	السرد القصصي، المحاضرة، المناقشة، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز	لاب توب، أوراق عمل بها محادثات باللغة الإنجليزية، معززات.	التهيئة، مراجعة التكليفات المنزلية، بيان أهمية الأهداف الدراسية ونتائجها المستقبلية، نمذجة والتدريب على كيفية تحديد الأهداف سبل تحقيقها، ومتابعة ذلك، تعلم بعض الوظائف اللغوية وإجراء حوارات ثنائية باللغة الإنجليزية.	٦٠ دقيقة
١٥	حل المشكلات الدراسية (الوعي بالمشكلة - تحديد المشكلة)	التدريب على مهارات حل المشكلات الدراسية (الوعي بالمشكلة - تحديد المشكلة)	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، العصف الذهني	لاب توب، أوراق عمل، بطاقات المفردات وأوراق بها النص القرائي وأسئلة حول ما جاء به معززات.	التهيئة، مراجعة التكليفات المنزلية، توضيح مفهوم المشكلة مع إلقاء الضوء على أبرز المشكلات المرتبطة بالدراسة والاستذكار، التدريب على كيفية الوعي وتحديد مشكلات الدراسة، والتفكير في بدائل لحلها، مع نمذجة وممارسة ذلك خلال عدة سيناريوهات تتعلق بدراسة، واستذكار، والإجابة على اختبارات اللغة الإنجليزية، ممارسة عملية لكيفية التعامل مع النصوص القرائية وحل المشكلات التي تطرأ خلال ذلك.	٥٠ دقيقة
١٦	حل المشكلات	التدريب على	المحاضرة،	لاب توب، أوراق	التهيئة، مراجعة التكليفات	٦٠ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
	الدراسية (توليد الحلول - اختيار أنسب الحلول - تنفيذ الحلول وتقييم جدواها)	مهارات حل المشكلات الدراسية (توليد الحلول - اختيار أنسب الحلول - تنفيذ الحلول وتقييم جدواها)	المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعبة الدور، ، التعزيز.	عمل، بطاقات المفردات وأوراق بها النص الاستماعي وأئلة حول ما جاء به معززات.	المنزلية، خطوات حل المشكلة المتضمنة بالجلسة السابقة، نمذجة ممارسة خطوات حلول للمشكلات واختيار أنسب الحلول وتنفيذها وتقييمها من خلال الإجابة على اختبارات اللغة الإنجليزية، ممارسة عملية كيفية التعامل مع نصوص الاستماع وحل المشكلات التي تطرأ من خلال ذلك.	
المكون الثالث: التواصل						
١٧	التواصل اللفظي (سلوكيات اللباقة الاجتماعية)	التدريب على مهارات التواصل اللفظي (سلوكيات اللباقة الاجتماعية)	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعبة الدور، ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، ملصقات المفردات، أوراق بها محادثات باللغة الإنجليزية وتدريبات عليها، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح أهمية التواصل الجيد واحترام الذات والآخر، عرض ونمذجة وممارسة سلوكيات اللباقة الاجتماعية واحترام الذات التي ينبغي مراعاتها داخل الصف المدرسي بشكل عام وصفوف اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص، تعلم مفردات بعض المحادثات وممارستها.	٥٤ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
١٨	التواصل غير اللفظي	التدريب على مهارات التواصل غير اللفظي	المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، بطاقات المفردات، أوراق بها النص القرائي وأسئلة حول ما جاء به، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح بعض الممارسات غير اللفظية التي يمكن من خلالها تحقيق التواصل الجيد، نمذجة والتدريب على وممارسة بعض أنشطة التواصل غير اللفظي والإصغاء الجيد. ممارسة الإصغاء الجيد بشكل عملي أثناء تدريس أحد نصوص الاستماع.	٥٠ دقيقة
١٩	الإفصاح عن الذات والتوكيدية بصفوف اللغة الإنجليزية	التدريب على الإفصاح عن الذات والتوكيدية بصفوف اللغة الإنجليزية	المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، بطاقات المفردات، أوراق بها مجموعة من الوظائف اللغوية وتدريبات عليها، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح مفهوم التوكيدية ونمذجته وممارسة سلوكياته، أثناء التعبير عن الآراء وكيفية طلب الدعم المدرسي بصفوف اللغة الإنجليزية، تعلم مجموعة من الوظائف اللغوية وممارسة سلوكيات التوكيدية خلال عمليات تعلمها.	٦٠ دقيقة
٢٠	طلب المساعدة لتعلم اللغة الإنجليزية	تقديم المساعدة لتعلم اللغة الإنجليزية	المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، العصف الذهني، النمذجة،	لاب توب، بطاقات المفردات، أوراق عمل متعلقة بالمهارات الكتابية وتدريبات	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، بيان أهمية التماس عون الآخرين بالأسرة، والمدرسة واثار ذلك في	٥٥ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
			لعـب الدور، التعزيز، التكليف المنزلي	لغوية، معززات.	تحسين الأداء في اللغة الإنجليزية، سرد بعض المواقف التي يحتاج فيها التميـز لمساعدة غيره أثناء استدكار مادة اللغة الإنجليزية، نمذجة والتدريب على كيفية طلب الدعم من الآخرين وشكرهم عليه. التدريب على مهارات التعبير الكتابي وكيفية طلب الدعم خلال الأداءات المتضمنة لها.	
٢١	التفاوض	التدريب على مهارات التفاوض	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، التأمل الذاتي، النمذجة، لعـب الدور، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، بطاقات المفردات، أوراق عمل متعلقة بالمهارات الكتابية وتدريبات لغوية، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح مهارات التفاوض الجيد أثناء التواصل أو التعبير عن الاحتياجات، ونمذجة مهارات التفاوض والتدريب عليها من مجموعة من السيناريوهات. مراجعة مهارات التعبير الكتابي ومعرفة كيفية التخطيط لاستدكارها وحل أسئلتها، ونمذجة كيفية التفاوض خلال صفوف اللغة الإنجليزية.	٦٠ دقيقة
٢٢	تقديم الشكاوى	التدريب على مهارات تقديم الشكاوى	المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعـب الدور، التعزيز، التكليف	لاب توب، أوراق بها تدريبات عامة، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح المواقف التي ينبغي فيها تقديم الشكاوى، وذكر الأفراد المنوط بهم تلقي الشكاوى، ونمذجة	٦٠ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
			المنزلي		والتدريب على وممارسة سبل تقديم الشكاوى وتلقيها والتعامل معها. مراجعة عامة لبعض النصوص القرائية، ونمذجة كيفية التخطيط لاستذكارها وحل أسئلتها.	
٢٣	تكوين الصداقات	التدريب على تكوين الصداقات	المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، أوراق بها تدريبات عامة، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح أهمية تكوين الصداقات، وصفات الصديق الجيد، وكيفية اختيار الأصدقاء، وكيفية إنهاء العلاقات الضارة. مراجعة عامة لما تم تدريسه من محتوى باللغة الإنجليزية، وتوضيح كيفية التعامل معها باختبارات اللغة الإنجليزية.	٦٠ دقيقة
٢٤	جلسات لعب دور لصقل توظيف مهارات الذات الأكاديمي في تحسين التحصيل الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية	توظيف مهارات الذات الأكاديمي في تحسين التحصيل الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية	المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، أوراق بها تدريبات عامة، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، مراجعة عامة لما تم تدريسه من محتوى باللغة الإنجليزية، وتوضيح كيفية التعامل معها باختبارات اللغة الإنجليزية.	٦٠ دقيقة
٢٥	جلسات لعب دور لصقل توظيف مهارات الذات الأكاديمي في	توظيف مهارات الذات الأكاديمي في التحصيل الدراسي	المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، أوراق بها تدريبات عامة، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح أهمية توظيف مهارات الذات الأكاديمي في	٦٠ دقيقة

تابع جدول (١٠) ملخص جلسات البرنامج

م	عنوان الجلسة	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة بها	الوسائط التعليمية	أنشطتها	زمنها
	تحسين التحصيل الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية	بمادة اللغة الإنجليزية			التحصيل الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية ، وتوضيح كيفية التعامل معها باختبارات اللغة الإنجليزية.	
٢٦	جلسات لعب الادوار لصقل توظيف مهارات الذات الأكاديمي في تحسين التحصيل الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية	توظيف مهارات الذات الأكاديمي في تحسين التحصيل الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية	المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة ، التعزيز، التكليف المنزلي	لاب توب، أوراق بها تدريبات عامة، معززات.	التهيئة، مراجعة التكاليفات المنزلية، توضيح أهمية توظيف مهارات الذات الأكاديمي في تحسين التحصيل الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية ، وتوضيح كيفية التعامل معها باختبارات اللغة الإنجليزية.	٦٠ دقيقة
٢٧	الجلسة الختامية والقياس البعدي	تقييم البرنامج المستخدم وشكر الباحث للتلاميذ وتقديم المكافآت لهم	المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة.	لاب توب، أوراق بها تدريبات عامة، معززات.	أن يقوم الباحث بتقييم البرنامج المستخدم يشكر الباحث التلاميذ وتقدم لهم نوع من التعزيز والمكافآت الرمزية كلعب الأطفال وتطبيق القياس البعدي .	٦٠ دقيقة

رابعاً: الخطوات الإجرائية للدراسة

- في إطار القيام بالجانب التطبيقي من الدراسة الحالية، قام الباحث بإتباع الخطوات الآتية:
- ١- أُجريت زيارات ميدانية إلى مدرسة سنور الإعدادية ببني سويف، لانتقاء عينة التحقق من الكفاءة السيكمترية التي تم استخدامها في الخصائص السيكمترية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، واختبار التحصيل الدراسي.
 - ٢- أُجريت زيارات ميدانية إلى مدرسة سنور الإعدادية ببني سويف لاختيار العينة الأساسية للدراسة (التجريبية التي طبق عليها البرنامج، والضابطة التي لم تتعرض للبرنامج التدريبي).
 - ٣- تم إعداد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، واختبار التحصيل الدراسي، والتحقق من خصائصهما السيكمترية.
 - ٤- تم تطبيق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، واختبار التحصيل الدراسي على العينة التحقق من الكفاءة السيكمترية.
 - ٥- تم تصحيح نتائج استجابات التلاميذ على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، واختبار التحصيل الدراسي.
 - ٦- تم اختيار (٢٠) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، وتم تقسيمهم على مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها (١٠) تلاميذ لتطبيق البرنامج التدريبي عليها، ومجموعة ضابطة قوامها (١٠) تلاميذ لم يطبق البرنامج التدريبي عليها.
 - ٧- تم التحقق من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة.
 - ٨- تم تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية.
 - ٩- تم إخضاع درجات أفراد العينة للتحليل الإحصائي المناسب، للوصول إلى نتائج الدراسة.
 - ١٠- القياس البعدي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، واختبار التحصيل الدراسي.
 - ١١- تم إجراء القياس التتبعي لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي، واختبار التحصيل الدراسي.

خامساً: الأساليب الإحصائية

- تم إجراء المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها بالأساليب الإحصائية التالية:
- ✱ اختبار " ويلكوكسون " لإشارات الرتب للدرجات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test، لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة.
 - ✱ اختبار مان- ويتني Mann-Whitney Test لحساب الفرق بين متوسطي رتب الدرجات المستقلة.

معامل ارتباط بيرسون Pearson.

✱ المتوسط الحسابي.

✱ الانحراف المعياري.

وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً بـ . SPSS .

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

أولاً: نتائج الدراسة

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة

ثالثاً: ملخص النتائج

رابعاً: توصيات الدراسة

خامساً: دراسات وبحوث مقترحة

الفصل الخامس

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

يقوم الباحث في هذا الفصل بعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية ومناقشة هذه النتائج يبدأ الباحث في هذا الفصل بعرضه للأساليب الإحصائية المتبعة للوصول إلى تلك النتائج ثم مناقشة تلك النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة التي سبق عرضها في فصل سابق، ثم يعرض الباحث بعد ذلك للتوصيات والبحوث المقترحة.

أولاً: نتائج الدراسة

نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (١١) نتائج هذا الفرض:

جدول (١١)

قيمة Z ودلالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم

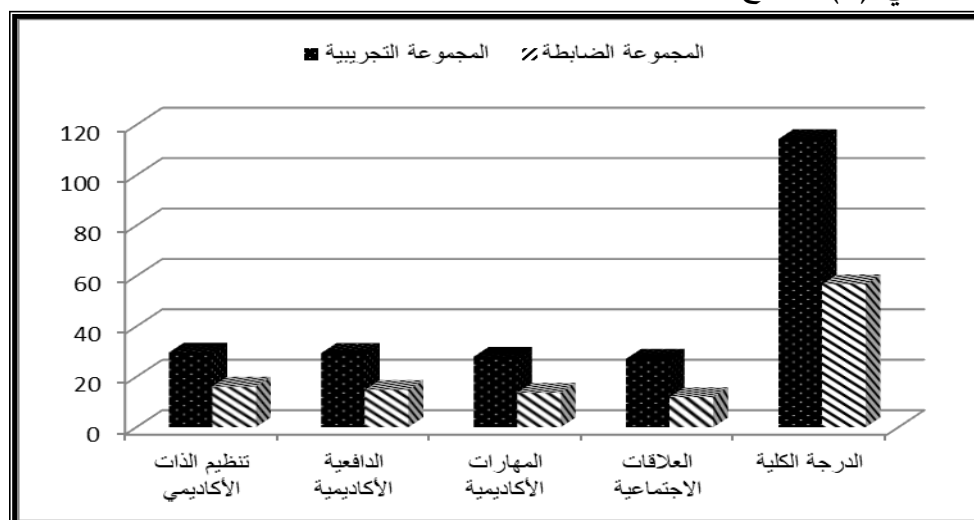
الذات الأكاديمي

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	التجريبية	١٠	٢٩.٧٠	٣.١٣	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٠٥	٠.٠٠١
	الضابطة	١٠	١٦.٢٠	١.٠٣	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الدافعية الأكاديمية	التجريبية	١٠	٢٩.٥٠	٢.٤٦	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨١٧	٠.٠٠١
	الضابطة	١٠	١٤.٨٠	١.٣٢	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
المهارات الأكاديمية	التجريبية	١٠	٢٨.٠٠	٢.٣١	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٠٤	٠.٠٠١
	الضابطة	١٠	١٣.٧٠	١.١٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
العلاقات	التجريبية	١٠	٢٧.٢٠	١.٢٣	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٤٨	٠.٠٠١

الأبعاد	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
الاجتماعية	الضابطة	١٠	١٢.٠٠	١.٠٥	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
الدرجة	التجريبية	١٠	١١٤.٤٠	٦.٥٧	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٧٩٨	٠.٠١
الكلية	الضابطة	١٠	٥٦.٧٠	٢.١٦	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

والشكل البياني (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢)

متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

يتضح من الشكل البياني (٢) ارتفاع درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في قياس مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج. حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن

هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقنها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

التحقق من نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (١٢) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٢)

قيمة z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على

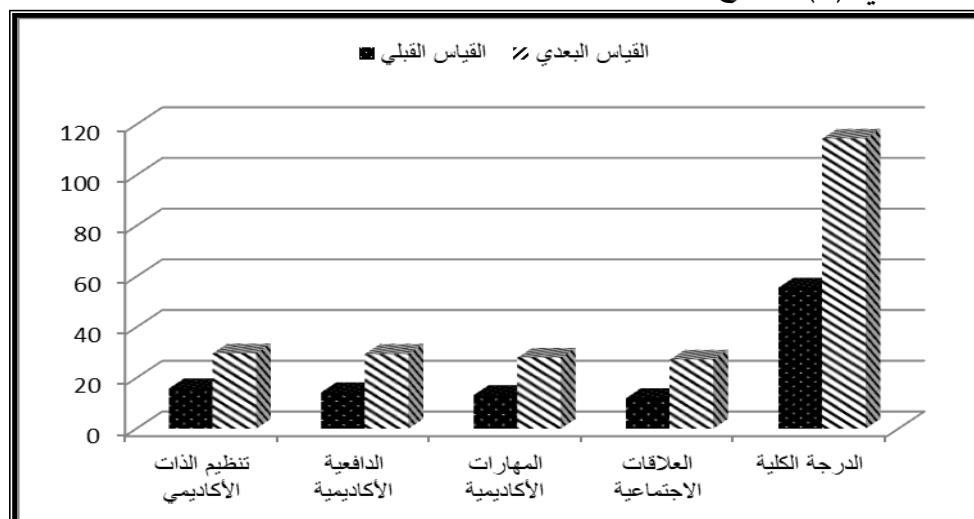
مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
تنظيم الذات الأكاديمي	١٠	القبلي	١٥.٩٠	١.٢٠	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٢	٠.٠١
	١٠	البعدي	٢٩.٧٠	٣.١٣	الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١٠ صفر ١٠	٠.٠٠ ٠.٥٠	٥٥.٠٠		
الدافعية الأكاديمية	١٠	القبلي	١٤.٤٠	١.٢٦	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٤	٠.٠١
	١٠	البعدي	٢٩.٥٠	٢.٤٦	الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١٠ صفر ١٠	٠.٠٠ ٠.٥٠	٥٥.٠٠		
المهارات الأكاديمية	١٠	القبلي	١٣.٣٠	١.٤٢	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨١٠	٠.٠١
	١٠	البعدي	٢٨.٠٠	٢.٣١	الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١٠ صفر ١٠	٠.٠٠ ٠.٥٠	٥٥.٠٠		
العلاقات الاجتماعية	١٠	القبلي	١٢.١٠	١.٢٩	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٤٠	٠.٠١
	١٠	البعدي	٢٧.٢٠	١.٢٣	الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١٠ صفر ١٠	٠.٠٠ ٠.٥٠	٥٥.٠٠		
الدرجة الكلية	١٠	القبلي	٥٥.٧٠	٢.٣١	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٥	٠.٠١
	١٠	البعدي	١١٤.٤٠	٦.٥٧	الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	١٠ صفر ١٠	٠.٠٠ ٠.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في

القياس البعدي في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

والشكل البياني (٣) يوضح ذلك:



شكل (٣)

متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي يتضح من الشكل البياني (٣) ارتفاع درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلي في مفهوم الذات الأكاديمي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقاها أفراد المجموعة التجريبية.

التحقق من نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الفرض:

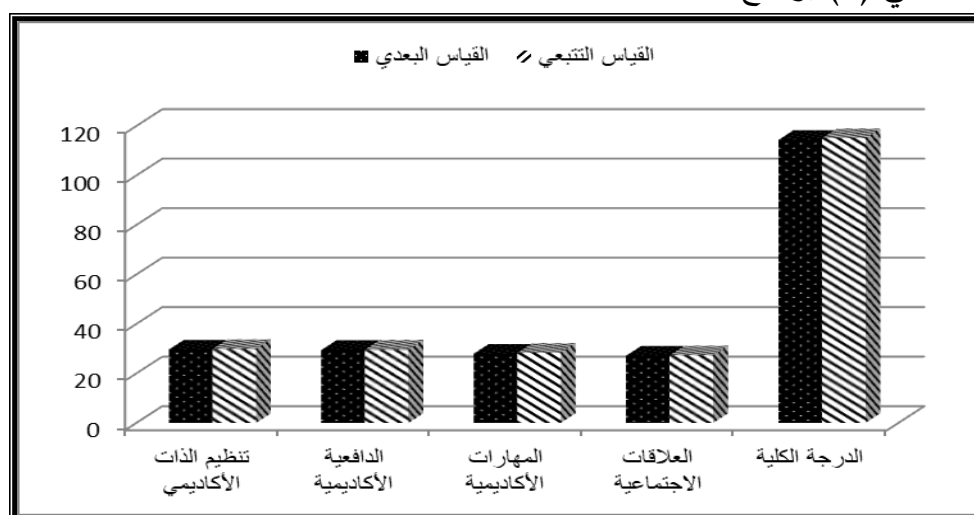
جدول (١٣)

قيمة z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

الأبعاد	ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس البعدي/ التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدالة
تنظيم الذات الأكاديمي	١٠	البعدي	٢٩.٧٠	٣.١٣	الرتب السالبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠	٠.٥٤٠	غير دالة
	١٠	التتبعي	٢٩.٩٠	٢.١٨	الرتب الموجبة التساوى الإجمالي	٥ صفر ١٠	٦.٥٠	٣٢.٥٠		
الدافعية الأكاديمية	١٠	البعدي	٢٩.٥٠	٢.٤٦	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	١٠	التتبعي	٢٩.٦٠	١.٩٦	الرتب الموجبة التساوى الإجمالي	٥ صفر ١٠	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
المهارات الأكاديمية	١٠	البعدي	٢٨.٠٠	٢.٣١	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	١٠	التتبعي	٢٨.٣٠	١.٧٧	الرتب الموجبة التساوى الإجمالي	٥ صفر ١٠	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
العلاقات الاجتماعية	١٠	البعدي	٢٧.٢٠	١.٢٣	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
	١٠	التتبعي	٢٧.٣٠	١.٨٩	الرتب الموجبة التساوى الإجمالي	٥ صفر ١٠	٦.٠٠	٣٠.٠٠		
الدرجة الكلية	١٠	البعدي	١١٤.٤٠	٦.٥٧	الرتب السالبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠	٠.٥٤٠	غير دالة
	١٠	التتبعي	١١٥.١٠	٣.٧٨	الرتب الموجبة التساوى الإجمالي	٥ صفر ١٠	٦.٥٠	٣٢.٥٠		

يتضح من الجدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.

والشكل البياني (٤) يوضح ذلك:



شكل (٤)

متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي يتضح من الشكل البياني (٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج لدى المجموعة التجريبية.

حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

التحقق من نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتنى ويوضح الجدول (١٤) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٤)

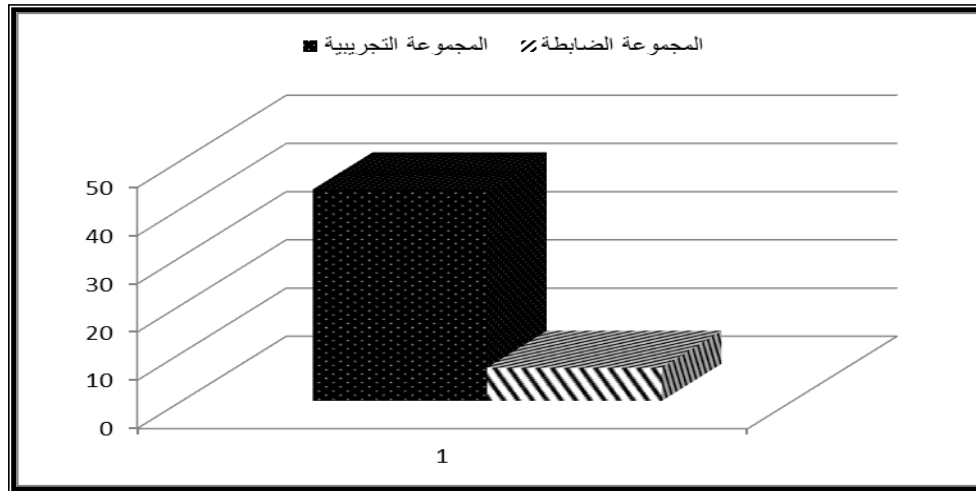
قيمة z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التحصيل

الدراسي

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٤٣.٩٠	٢.١٨	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٣.٨٠٧	٠.٠٠١
الضابطة	١٠	٦.٩٠	١.٤٥	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس التحصيل الدراسي لصالح متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق صحة الفرض الرابع.

والشكل البياني (٥) يوضح ذلك:



شكل (٥)

متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس التحصيل الدراسي

يتضح من الشكل البياني (٥) ارتفاع درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بالمقارنة بدرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في قياس التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقته أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

التحقق من نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " ويوضح الجدول (١٥) نتائج هذا الفرض.

جدول (١٥)

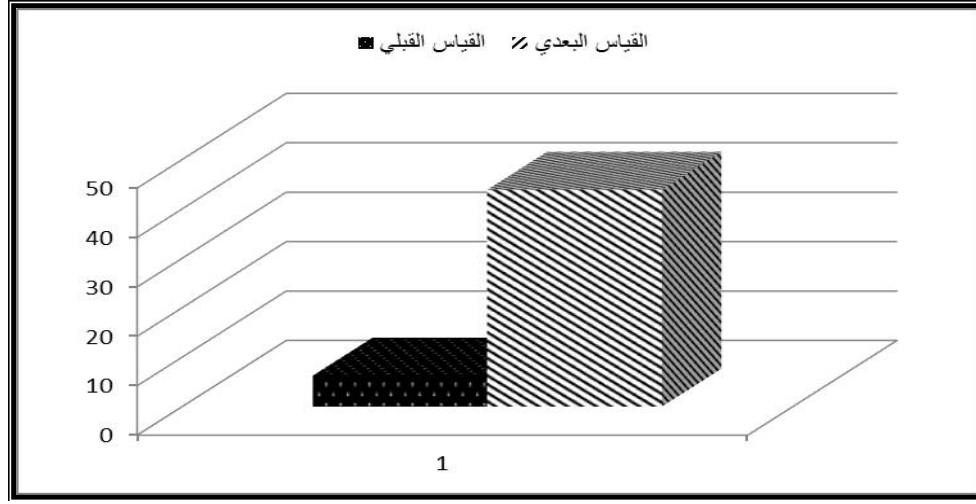
قيمة z دلالتها الفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على

مقياس التحصيل الدراسي

ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس القبلي/ البعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدلالة
١٠	القبلي	٦.٣٠	١.٣٤	الرتب السالبة	صفر	٠.٠٠	٠.٠٠		
				الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		
١٠	البعدي	٤٣.٩٠	٢.١٨	التساوي الإجمالي	صفر			٢.٨١٤	٠.٠١
					١٠				

يتضح من الجدول (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التحصيل الدراسي لصالح متوسط رتب درجات القياس البعدي، أي أن متوسط رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي في التحصيل الدراسي أكبر بدلالة إحصائية من نظيره بالقياس القبلي وهذا يحقق صحة الفرض الخامس.

والشكل البياني (٦) يوضح ذلك:



شكل (٦)

متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي يتضح من الشكل البياني (٦) ارتفاع درجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي بالمقارنة بدرجاتهم في القياس القبلي.

حيث تدل هذه النتيجة على التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي بمقارنتها بالقياس القبلي في التحصيل الدراسي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية.

التحقق من نتائج الفرض السادس:

ينص الفرض على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي في التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية " ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون " W " والجدول (١٦) يوضح نتائج هذا الفرض:

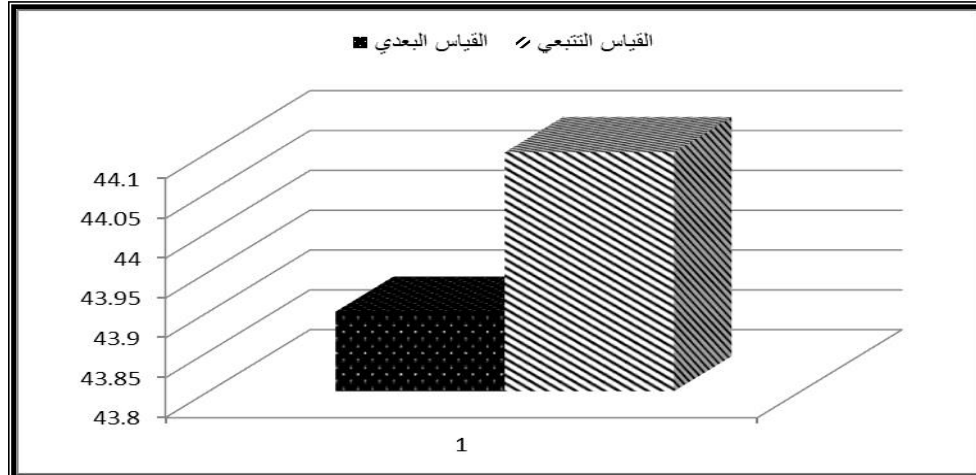
جدول (١٦)

قيمة z ودالاتها للفرق بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي

ن	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القياس البعدي / التتبعي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	الدالة
١٠	البعدي	٤٣.٩٠	٢.١٨	الرتب السالبة	٥	٥.٠٠	٢٥.٠٠	٠.٢٧٧	غير دالة
١٠	التتبعي	٤٤.١٠	٢.٩٦	الرتب الموجبة التساوي الإجمالي	٥ صفر ١٠	٦.٠٠	٣٠.٠٠		

يتضح من الجدول (١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية وهذا يحقق صحة الفرض السادس.

والشكل البياني (٧) يوضح ذلك:



شكل (٧)

متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي يتضح من الشكل البياني (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية بالمجموعة التجريبية، مما يدل على بقاء أثر البرنامج لدى المجموعة التجريبية.

حيث تدل هذه النتيجة على استمرار التأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي كنتيجة لخبرة التعرض للبرنامج المستخدم وفي ضوء التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.

ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة

أشارت نتائج الدراسة الحالية على أن البرنامج التدريبي له أثر واضح في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية في المواقف المختلفة، وكان ذلك واضحاً في نتائج الفرض الأول والرابع حيث كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وكذلك في الفرض الثاني والخامس حيث كان هناك فرق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وكذلك وضحت فاعلية البرنامج التدريبي من الفرض الثالث والسادس حيث أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي واختبار التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، ويفسر الباحث تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية عند المجموعة التجريبية، أن البرنامج التدريبي المستخدم بني على إشراك أفراد العينة من صعوبات تعلم اللغة الانجليزية في أنشطته فنية، يتفاعلوا مع بعضهم البعض وهذا يعني فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، واستمرار فاعليته إلي ما بعد انتهاء فترة المتابعة وبهذا فأنة ما توصلت إليه الدراسة الحالية يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة والتي منها دراسة (Tabone 2011)، ودراسة (Nelson 2012)، ودراسة (Tam & Hawkins 2012)، ودراسة أمجد هياجنة (٢٠١٣)، ودراسة (Alrehaili 2015)، ودراسة (Baum 2016)، ودراسة (Terzian 2016)، ودراسة (Zhang 2016)، ودراسة جمال أبو زيتون (٢٠١٧)، ودراسة (Girli & Oztürk 2017)، ودراسة (Gorges et al. 2018)، ودراسة الشيماء عبدالحاميد وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عادل شمس الدين وآخرون (٢٠٢٠)، ودراسة نصرة جليل وآخرون (٢٠٢١).

وهكذا يمكن التسليم بأن السبب الرئيس في صعوبات التعلم إنما يرجع في الأساس إلى القصور في الأداء الوظيفي الدماغية حيث تناول المدخل التشخيصي العلاجي لمدخل الاختبار الدقيق والمناسب

الذي يمكن من الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتلميذ على نحو والتعامل معها علاجياً على نحو فعال وتبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي والبنائي لفكرة أن صعوبات التعلم لا ترتبط بجانب التعلم فقط فهي أيضاً تشمل مشكلات الحياة الواقعية بحيث تعوق من قدرة الفرد على التعامل مع مختلف المشكلات الحياتية التي يواجهها الفرد، وتبني المدخل المعرفي والسلوكي والمعرفي السلوكي لأنماط التعلم التي تساعد الفرد ذا صعوبات التعلم على استخدام استراتيجيات تعلم فاعلة يعد أمراً حاسماً لتحقيق النجاح كما أن تعليم هؤلاء التلاميذ مهارات الوعي بالذات والحديث الذاتي وال ضبط الذاتي يمثل في الواقع جانباً مميزاً من التعلم الذي يساعد هؤلاء على تعلم مهارات حل مشكلات الحياة الواقعية، والتناغم بين المدخل المعرفي السلوكي والمفهوم الذي تتناوله الدراسة الحالية وهو مناصرة الذات Self-Advocacy الذي يقوم على جانبي المعرفة التي تقوم على الوعي الذاتي بالإعاقة المعرفية ونقاط القوة والضعف ومعرفة الحقوق والواجبات والسلوك. وكذلك الاهتمام بالتفاوض الاجتماعي والمسئوليات المشتركة كجزء أساسي في عملية التعلم وحل المشكلات والحصول على الحقوق كما جاء بالمدخل البنائي وهذه المهارات بدورها حاسمة في الاستدلال على تحلي الفرد بمهارات مناصرة الذات.

وكذلك دراسة (Berman 2001)، ودراسة (Carneiro et al. 2003)، ودراسة Trainin (2003)، ودراسة (Banker 2007)، ودراسة (Hogan 2009)، ودراسة (Johnson 2009)، ودراسة (Zisimopoulos & Galanaki 2009)، ودراسة (Baird et al. 2009)، ودراسة (Braccio 2009)، ودراسة (Tabone 2011)، ودراسة (Francois 2012)، ودراسة (Ball 2012)، ودراسة (Tam & Hawkins 2012)، ودراسة (Fleming & Wated 2016)، ودراسة (Zhao et al. 2019)، ودراسة (Grissom 2020).

وتظهر فعالية وأهمية التدريب في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، وتم التركيز في البرنامج التدريبي على الأهداف التي صاغها الباحث في الجلسات التدريبية، والمرتبطة بشكل مباشر بتحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، تشجيع التلاميذ على تحسين مفهوم الذات الأكاديمي.

كما يعود نجاح البرنامج في هذا الشأن على اعتماد أساليب ارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية وذلك نظراً لاعتماد البرنامج على فنيات متعددة لارتفاع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي كالنمذجة، والتعليمات، والحث، والتلقين، كما أن هذه الفنيات تتيح للتلميذ أن يفعل بعض السلوكيات المرغوب فيها من خلال هذه الفنيات بالإضافة إلى فنية لعب الدور.

كما يلاحظ أن التلميذ في هذه العمر من (١٣-١٥) عاما وهو عمر العينة الحالية لديه ميل إلى التعلم والتجاوب مع من حوله من الآخرين والتعبير عن نفسه بشتى الطرق والتجاوب مع الآخرين، ويتعلم كيفية أداء بعض الجمل وتقطيعها وتقسيم الكلمات إلى أصوات مع مساعدة الباحث له إلا أن أحيانا يشعر بعدم الثقة تجاه معرفته للأصوات المختلفة ويحتاج إلى من يقدم له المساعدة، وأحيانا يتعمق لديه الشعور بالعجز وعدم القدرة على التعرف على الأصوات.

وبذلك فإن مفهوم الذات الأكاديمي المقدم له من خلال البرنامج التدريبي ومساعدة الباحث له تتيح الفرصة له أن يعتمد على نفسه ويحاول تكرار المحاولة إذا فشل من أجل إيجاد نوع من الثقة في الذات وسط بيئة مشجعة وودودة وهي جلسة التدريب لأجل رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي، ومن ثم يدرك أنه ليس أقل من أقرانه العاديين.

ولذلك يجب مساعد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية على ملاحظة أخطائهم والتعرف عليها وسؤال القرين عنها فاللغة والقراءة تكتسب من خلال المحيط الطبيعي للتلميذ بسهولة ويسر. كما يمكن التأكد على صحة هذه النتائج بالنظر إلى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث معامل الذكاء على مقياس سياتنفورد بينية إلى جانب مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي موضع الدراسة الحالية فإنهم متساوي في كل من الذكاء ومفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي وهذا يدل على أن التقدم الذي تم من خلال جلسات البرنامج التدريبي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية، وما تضمنه من مهارات ومواقف توجيهية وإرشادية حيث ارتفعت متوسطات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي واختبار التحصيل الدراسي مقارنة بالمجموعة الضابطة، وهذا يحقق ويؤكد فاعلية البرنامج التدريبي لهؤلاء التلاميذ.

ولذا نستطيع أن نؤكد أن القدرات العقلية ترتبط إيجابياً بمفهوم الذات ككل ومفهوم الذات الأكاديمي خاصة فكلما ارتفع مستوى ذكاء الفرد كلما ارتفع مستوى مفهوم الذات لديه ومع التقدم في العمر الزمني ينتقل التركيز إلى القدرات العقلية الطائفية كالقدرة اللغوية والميكانيكية والفنية والرياضية... إلخ، بدلاً من القدرة العقلية العامة أما عن مستوى الطموح فهو الذي يحدد مفهوم الفرد عن ذاته وما إذا كان سينظر إلى نفسه على أنه ناجح أو فاشل. فإذا كان مستوى الطموح للفرد أعلى من إمكانياته فإنه سوف يتعرض للإحباط والفشل والشعور بالدونية وإذا كان مستوى الطموح أقل من قدرته فإنه سوف يستطيع أن يحقق المزيد من النجاح بسهولة الأمر الذي يؤدي إلى الغرور الذاتي أما إذا كان مستوى الطموح يتناسب مع الإمكانيات فإن الفرد سينجح في الوصول إلى أهدافه مما يعطيه الإحساس بالرضا والثقة بالنفس لذلك فعلى المراهق اختيار

قدراته بواقعية وتحديد مستوى طموحه الذي يتناسب معها وألا يكثر الحديث عن نفسه أمام الآخرين لأن الضرر النفسي الذي يمكن أن ينجم عن الفشل كثيراً جداً لا يبرر هذا الإشباع المؤقت للذات وهذا ما أشار إليه "حامد عبد السلام زهران" (١٩٨٠، ٣٨٨)

- كما أن الطموح الأكاديمي والمهني للتلميذ يرتبط بأدائه الأكاديمي؛ فما يصبو إليه الفرد مستقبلاً من خطط وأهداف ينعكس على مستوى تقديره واهتمامه بالتعليم في الوقت الحالي لتصبح توجهاته المستقبلية بمثابة إطار ينطوي على مجموعة من المتغيرات الوجدانية والمعرفية والدافعية والتي تعمل على توجيه سلوكياته الأكاديمية التي تتسق مع نمط الحياة الذي يريد أن يحياه مستقبلاً، تفكيره المستقبلي، تفاؤله وتشاؤمه المستقبلي، مدى وضوح رؤيته المستقبلية، وقدرته على ضبط حياته المستقبلية، واستقلالية قرارته الخاصة بشأنها (Beal & Crockett, 2010). وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات ارتباط الإنجاز الأكاديمي على نحو موجب بالتوجهات المستقبلية للمراهقين (Scholtens et al., 2013, Seginer & Mahajana, 2004).

ومن خلال ما سبق أيضاً، يتضح تنوع المؤثرات في التحصيل الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية ما بين العوامل الذاتية والبيئية، فتحديد التلميذ لذاته أنه من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية يقلل من مشاعر العجز نحو تعلمها، وإدراك لقيمة وفائدة تعلم اللغة الإنجليزية يزيد من دافعيته ومثابرتة لتعلمها وسعيه الحثيث نحو المشاركة بكافة ما يتعلق بإتقانها من مهام وتدريب، كما أن الطموح المستقبلي لهذا التلميذ ينعكس على ما يضعه من أهداف وما يبذله من طاقات في سبيل تعلمه للغة الإنجليزية، ولا شك أن تمتعه بالصمود يعمل على خفض مستويات القلق ويزيد من محاولات الأداء وصولاً لمرحلة من الإتيقان تتناسب وقدراته من منطلق من يمتلكه من أمل ينير دربه نحو أداء أفضل في مادة اللغة الإنجليزية.

- أما بخصوص العوامل البيئية، فتتصدرها الأسرة بكافة مقوماتها، فمناخها الإيجابي وتطلعاتها ومشاركتها في تعلم الأبناء ومتابعة مستوى تقدمهم يسهم بلا شك في تحسين مدركتهم والتزامهم وتنظيمهم لذواتهم ومن ثم أداءهم، ويحل المناخ المدرسي كثاني تلك العوامل متمثلاً في توفير فرص المشاركة والدعم والعدالة والبيئة الصفية الآمنة والمناسبة يزيد من فرص الانتماء ومن ثم الإقبال على الدراسة والمشاركة والتعاون.

- أما جماعة الأقران فدورها بالمراهقة محوري، فإما أن يأخذ الأقران بأيدي بعضهم البعض نحو التفوق المدرسي والسواء السلوكي أو في اتجاه الفشل المدرسي واضطراب المسلك. ويأتي دور وسائل

الإعلام كعامل ذو حدين؛ إذ تعين وسائلها الأكاديمية التلاميذ على سد العجز التدريسي أو الاستيعابي المدرسي من خلال ما توفره من برامج تعليمية يقدمها الأكفاء في كل مادة، بينما تحيد باقيها عند الاستخدام المفرط لها بالتلميذ عن درب التميز من منطلق ضياع الوقت وقصور التركيز واتخاذ نماذج غير سوية للمحاكاة. أما برامج الشباب المجتمعية، فبالرغم من ندرتها لا تنكر فائدتها في تحسين الأداء ليس الأكاديمي وحسب، بل الوظيفي بمختلف مجالاته النفسية والاجتماعية والسلوكية.

ثالثاً: ملخص النتائج

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن:

- (١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي.
- (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي.
- (٧) أكدت نتائج استمارة الواجبات المنزلية على فاعلية التدريبات والممارسات والخبرات والمهارات التي تلقتها أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد المجموعة الضابطة.
- (٨) أكدت نتائج استمارة تقييم البرنامج التأثير الإيجابي في تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، والذي تم تطبيقه على المجموعة التجريبية دون الضابطة، وبالتالي فإن هذه النتائج تعني تحسن أفراد المجموعة التجريبية بمقارنتها بالمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي.

رابعاً: توصيات الدراسة

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث بعض التوصيات التالية:
- (١) الاستفادة التربوية من نتائج الدراسة الحالية في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي من خلال البرنامج التدريبي بينهم ومن الآخرين في المواقف المختلفة.
 - (٢) الاهتمام بسلوكيات التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.
 - (٣) تدريب المعلمين والموجهين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين العاملين بالمدارس على إعداد البرامج التدريبية، الإرشادية، والعلاجية التي تنص على التغلب على المشكلات الدراسية التي تؤثر بالسلب على مفهوم الذات الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.
 - (٤) إظهار جوانب القوة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.
 - (٥) حث أولياء الأمور - من خلال اجتماعات مجالس الآباء في المدرسة - على تنمية المهارات اللازمة لمفهوم الذات الأكاديمي الصحيح لدى أبنائهم.

خامساً: دراسات وبحوث مقترحة

- أثار ما جاء في الدراسة الحالية من عرض للإطار النظري وتحليل للدراسات السابقة ذات الصلة، فضلاً عن نتائج الدراسة الحالية، العديد من التساؤلات التي تحتاج إلى إجراء بعض الدراسات للإجابة عنها، وفيما يلي يعرض الباحث بعض الدراسات التي يري إمكانية إجرائها في المستقبل:
- (١) فاعلية التدريب على مفهوم الذات الأكاديمي في خفض القلق الاختباري وأثره على الأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.
 - (٢) فاعلية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.
 - (٣) فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذاكرة العاملة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.
 - (٤) فاعلية السيودراما لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية.

قائمة المراجع

❖ أولاً: المراجع العربية

❖ ثانياً: المراجع الأجنبية

أولاً: مراجع باللغة العربية

- إبراهيم أحمد أبو زيد (١٩٨٧). سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية: دار المعرفة.
- إجلال محمد سرى (٢٠٠٠). إدارة الذات دليل الشباب إلى النجاح. القاهرة: دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- أحمد سلوطة (٢٠٠٢). بروفيل أدراك الذاتى للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- أمجد محمد سليمان هياجنة (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢١ (١)، ٢٢٥ - ١٨٩.
- إيهاب سيد شحاتة (٢٠١٠). العلاقة بين إدارة الذات وضغوط الدراسة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. المؤتمر السنوي الخامس عشر (الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة). مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١، ٤٦٥ - ٤٨٩.
- بيندر ويليام. ن. (٢٠١١). صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس (ترجمة عبد الرحمن سليمان، السيد التهامي ومحمود الطنطاوي). عالم الكتب.
- تهاني عثمان، علي عبد الحميد، الخصري محمد حافظ (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات في تنمية التحصيل في مادة اللغة الانجليزية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، كلية التربية جامعة العريش.
- الجراح ملحم (٢٠٢٠) مستوى الهوية الأخلاقية لدى الطلاب المراهقين حسب الجنس والعمر، مجلة العلوم التربوية (٢)، ٤٧، ٦١٧ - ٦٣٠ جامعة اربد المملكة الاردنية الهاشمية.
- جمال أبو زيتون; ميادة محمد الناطور (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٧ (١)، ٤٤ - ٨٥.
- جمال عبدالله سلامة (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. دراسات - العلوم التربوية، ٤٤، ١٣٣ - ١٤٨.
- حسن عبد الجواد (٢٠٠٠). القلق ومفهوم الذات لدى نزيلات الملاجئ المراهقات "دراسة كLINيكية". رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

- حليمة قادري (٢٠١٨). صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الأساتذة والأولياء. جامعة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤٨، ٣٩.
- حنان محمد سيد (٢٠٠٥). فاعلية العلاج بالواقع في تحسين مفهوم الذات لدى المراهقين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- رانيا الصاوي عبده (٢٠٠٣). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بكل من التوافق النفسي والاجتماعي ومفهوم الذات لدى المراهقين المودعين بمؤسسات الرعاية. رسالة ماجستير، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- السعيد غازي رزق (٢٠٠٣): علاقة الخوف من النجاح والخوف من الفشل بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الجامعة من الجنسين بمصر والسعودية. مجلة كلية التربية بجامعة عين، ٢٧ (٤)، ٢٦٥ - ٣٠٢.
- شفيق فلاح علاونه؛ أحمد بني حمد (٢٠١٠). أثر التدريس بالحاسوب في التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١ (١)، ٤٣ - ٦٤.
- الشيما ناجي عبدالحميد، علي عبدالمنعم حسين، منى خليفة علي (٢٠١٩). فعالية برنامج علاجي قائم على استراتيجية التعلم المنظم ذاتيا لخفض صعوبات القراءة في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، ٩، ٥٧ - ٨٦.
- صلاح عميرة على (٢٠٠٥). صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- طه عبد العظيم (٢٠٠٠). مدى فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تصور الذات لدى المراهقين. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنها.
- عادل محمد شمس الدين، شادية عبد العزيز (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدراك الاجتماعي لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١ (١٤)، ٢٤١ - ٢٦٧.
- عبد الرحمن سيد سليمان (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة - أساليب التعرف والتشخيص ج (٢). القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- عبد العزيز محمد حسب الله (٢٠١٩). التباين في أنماط المواجهة الأكاديمية والتحصيل الدراسي طبقاً لمستوى مناصرة الذات الأكاديمية لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية - جامعة بنها*، ٣٠ (١٢٠)، ٤١٩ - ٥٢٤.
- عبد الوهاب محمد كامل (١٩٨٩). اختبار المسح النيورولوجي السريع لتشخيص صعوبات التعلم عند الأطفال. *كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.*
- عدنان عبدالله سعد (٢٠٠٣). أثر بعض العوامل النفسية في التأخر الدراسي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي في كل من المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.*
- عرفة حسني عبد الحافظ (٢٠٢٢). الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية .*
- عزت عبد الرؤوف (٢٠٠٩). أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي الدمج مقابل الفصل في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون (تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة)*، ٣، ٩٨٤ - ١٠٢٣.
- علي فالح ، رافع عقيل، ونائل محمود (٢٠٠١). الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي. *رسالة التربية وعلم النفس*، ١٤، ٦٧ - ١٠٤.
- فاتن محمود السيد (٢٠٠٠). تقدير الذات لدى المطلقات وعلاقته بتقدير الذات لدى الأطفال. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.*
- فضل إبراهيم زكي (٢٠٢١). فعالية الإرشاد بالتدخل الإيجابي في تحسين المثابرة الأكاديمية لعينة من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس.*
- فلورا صالح عبدالقادر (٢٠٢١) الفروق في العمليات المعرفية لدى عينة من الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والطلاب العاديين في مرحلة التعليم الأساسي باليمن ، *مجلة كلية التربية.*
- كلثوم توفيق عباس (٢٠٠١). إدراك المراهق لصور السلطة الوالدية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات النفسية بالمدارس الثانوية العامة. *رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنى سويف.*

- محمد أحمد الصالح (٢٠٠٠). علاقة مستوى مفهوم الذات وشكل التغذية الراجعة بفاعلية تعلم مفاهيم علمية لدى طلاب الصف الثانى الإعدادى فى الأردن. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- محمد أحمد سليم (٢٠٢١). معرفة مستوى الاعتماد الأخلاقي لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في اللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمهم *المجلة العلمية* نوفمبر ٢٠٢١ العدد ٢ جامعة الملك خالد المملكة العربية السعودية.
- محمد السيد عبد الرحمن (٢٠٠٤). علم النفس الإجتماعى المعاصر. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- محمد جاد المولى (٢٠٢٢). بطاقات جوجل كأداة لتحسين مهارات الكتابة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. مجلة التعليم عن بُعد والتعليم المفتوح: *مجلة علمية محكمة*, ١٠ (١٨), ٣٦-١٣.
- محمد حامد زهران، سناء حامد زهران (٢٠٠٦). مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة. *المؤتمر السنوي الثالث عشر* (الإرشاد النفسي من اجل التربية المستدامة), ١, ٧١ - ١١٠.
- محمد عبدالعزيز نور الدين (٢٠١١). أثر المناخ المدرسى ومفهوم الذات الأكاديمي على دافعية الإنجاز لدى عينة من التلاميذ ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض بالمرحلة الإعدادي رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.
- محمد محمد بيومي خليل (٢٠١٩). مقياس المستوى الاجتماعي/ الاقتصادي/ الثقافي المتعاصر. الرقازيق: الناشر (المؤلف).
- محمود السيد أبو النيل (٢٠١١). مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (الصورة الخامسة)، مقدمة الإصدار العربي ودليل الفاحص. (ط٢)، القاهرة: المؤسسة العربية لاعداد وتقنين ونشر الاختبارات النفسية.
- محمود عوض الله ، مجدى محمد (٢٠٠٣). صعوبات التعلم التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- مروة مختار بغدادى (٢٠١١). أثر مهارات الاستدكار فى الحد من العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتأخرين دراسيا، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة بنى سويف.
- مصطفى خليل (٢٠٢١). الخصائص السيكمترية لمقياس المثابرة الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس, ٣٦ (١), ٤٠٢-٣٨٣.

- نصرة محمد جلجل، هبة الله محمد ، حنان عبدالفتاح (٢٠٢١). استراتيجيات ما وراء الذاكرة وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ١٠٢، ٢٤١ - ٢٦٤.
- نيفين سيد عبد الصبور (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة بنها.
- هبة السيد عبد الفتاح (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي لعلاج بعض صعوبات تعلم القراءة باللغة الإنجليزية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية (*رسالة دكتوراه*). جامعة عين شمس.
- هيثم يوسف أبو زيد (٢٠١٠). مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل غرف المصادر والطلبة العاديين في محافظة عجلون بالأردن: دراسة مقارنة. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٢٧، ٨٨ - ١١٤.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- Abbass, B. (2009). Reality Therapy in the class room. Master Thesis. **faculty of Education. Saint Mary's University.**
- Alrehaili, N. (2015). The relationship between self-concept and academic achievement (Maser dissertation). **State University of New York.**
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). **American Psychiatric Association.**
- Anthony, E., Alter, C., & Jenson, J. (2009). Development of a risk and resilience-based out-of-school time program for children and youths. *Social Work*, 54 (1), 45-55.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. **Journal of Adolescence**, 12(3), 651- 670.
- Atwater,T. (2009). A practical application of self-management for students diagnosed with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. **Journal of Positive Behavior Interventions**, 5 (4), 284- 314.
- August, D., & Siegel, L. (2006). Literacy instruction for language-minority students in special education settings. In D. August & T. Shanahan (Eds.), *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth* (pp. 523-553). Lawrence Erlbaum.
- Avcioglu,H. (2012). The effectiveness of the instructional programs based on self-management strategies in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. **Educational Sciences**,12(1) ,345 -351.
- Baird, G., Scott, W., Dearing, E., & Hamill, S. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories

- of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 28(7), 881–908.
- Ball, R. (2012). The relationship of academic self-concept and social competence in learning-disabled early adolescents. PhD., **The Faculty of Fielding Graduate University**
- Banker, D. (2007). Teacher perceptions and students with learning disabilities Perceptions of academic motivation, academic skills, study skills, and classroom Engagement (Doctoral dissertation). **University of Houston**.
- Baum, N. (2016). Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study (Doctoral Dissertation). William James College.
- Beal, S., & Crockett, L.(2010). Adolescents' occupational and educational aspirations and expectations: Links to high school activities and adult educational attainment. *Developmental Psychology*, 46, 258–265.
- Bentum, K., & Aaron, P. (2003). Does reading instruction in learning disability resource rooms really work? *Reading Psychology*, 24, 361–382.
- Birch, S. (2016). Prevalence and profile of phonological and surface subgroups in college students with a history of reading disability. **Journal of learning disabilities**, 49(4), 339–353.
- Braccio, J. (2009). Teacher ratings of resilience, social skills, and reading and math achievement in Hispanic male learning disabled students (Doctoral Dissertation). **Walden University**
- Brown, J., Jones, S., LaRusso, M., & Aber, J. (2010). Improving classroom quality: Teacher influences and experimental impacts of the 4Rs program. **Journal of Educational Psychology**, 102, 153–167.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. (2011). Response to intervention: Principles and strategies for effective practice. Guilford Press.

- Cameto, R., Wagner, M., Newman, L., Blackorby, J., & Javitz, H. (2000). Study design, timeline and data collection plan: **National Longitudinal Transition Study–2 (NLTS2)**. **SRI International**.
- Carneiro, G. R. D. S., Martinelli, S. D. C., & Sisto, F. F. (2003). Self-concept and learning disabilities of writing. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 427–434.
- Cassen, R., Feinstein, L., & Graham, P. (2008). Educational outcomes: Adversity and resilience. *Social Policy & Society*, 8(1), 73–85.
- Cavendish, W. (2013). Student perceptions of school efforts to facilitate student involvement, school commitment, self-determination, and high school graduation. ***Social Psychology of Education***, 16(2), 257–275.
- Chen, X., Change, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development*, 74(3), 710–27.
- Chien, N. C., Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Ritchie, S., Bryant, D. M.,.... Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in pre-kindergarten. *Child Development*, 81, 1534–1549.
- Cokley, K. ,& Chapman, C.(2008). The roles of ethnic identity, anti-white attitudes, and academic self-concept in African American student achievement. ***Social Psychology of Education***, 11(4),349–365.
- Conley, T., Mehta, N., Stinebrickner, R., & Stinebrickner, T. (2015). Social Interactions, Mechanisms, and Equilibrium: Evidence from a Model of Study Time and Academic Achievement (No. 20154). **University of Western Ontario, CIBC Centre for Human Capital and Productivity**.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues (3rd ed.). New York, NY: **National Center for Learning Disabilities**.

- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. **Journal of Research in Personality, 44(4), 550–553.**
- Dearing, E., Sibley, E., & Nguyen, H. (2015). Achievement Mediators of Family Engagement in Children's Education: A Family–School–Community Systems Model. In *Processes and Pathways of Family–School Partnerships Across Development* (pp. 17–39). Springer International Publishing.
- Deshler, D. (2014). The state of learning disabilities. **The National Center for Learning Disabilities.**
- DiPerna, J. & Elliott, S. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. **School Psychology Review, 31, 293–297.**
- Eisenman, L. (2007). Self-determination interventions: Building a foundation for school completion. *Remedial and Special Education, 28(1), 2–8.*
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13, 1–22.*
- Fatima E. Terrazas–Arellanes (2018)**College of Education, University of Oregon, Eugene, USA** 498–518 02 Feb 2018
- Fiorello, C., Hale, J., Holdnack, J., Kavanagh, J., Terrell, J., & Long, L. (2007). Interpreting intelligence test results for children with disabilities: Is global intelligence relevant? *Applied Neuropsychology, 14, 2–12.*
- Flanagan, D., & Ortiz, S., Alfonso, V., (2012). *Essentials of cross-battery assessment (3rd ed.)*. John Wiley & Sons.
- Flanagan, D., Alfonso, V., & Mascolo, J. (2011). A CHC-based operational definition of SLD: Integrating multiple data sources and multiple data–

- gathering methods. In D. P. Flanagan & V. C. Alfonso (Eds.), *Essentials of specific learning disability identification*, (pp. 233–298). Wiley.
- Fleming, M., & Wated, G. (2016). The Impact of Academic Self-Efficacy and Perceived Stigma on the Performance of Students with Learning Disabilities. *Learning disabilities: a multidisciplinary journal*, 21(2), 59–66.
- Fletcher, J., & Vaughn, S. (2009). Response to intervention: Preventing and remediating academic difficulties. *Child development perspectives*, 3(1), 30–37.
- Fletcher, J., Denton, C., & Francis, D. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of learning disabilities: Operationalizing unexpected underachievement. **Journal of Learning Disabilities**, 38, 545–552.
- Fletcher, J., Lyon G., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford.
- Ford, K., Palacios, R. (2015) Early literacy instruction in Spanish: Teaching the beginning reader. Colorín Colorado: **A bilingual site for educators and families of English language learners**.
- Francois, A. (2012). College students with learning disabilities: A case study of female college students' description of their learning strategies for academic success (Doctoral dissertation). **Capella University**.
- Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. **Learning Disabilities Research & Practice**, 18(3), 157–171.
- Ganschow, L., & Sparks, R. (2001). Learning difficulties and foreign language learning: **A review of research and instruction**. **Language Teaching**, 34(2), 79–98.

- Gargiulo, R. (2004). *Young Children with Special Needs: An Introduction to Early Childhood Special Education*. Thomson and Delmar Learning.
- Geva, E., & Massey–Garrison, A. (2013). A Comparison of the Language Skills of ELLs and Monolinguals who are Poor Decoders, Poor Comprehenders or Normal Readers. **Journal of Learning Disabilities**, 46(5), 387–401.
- Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive reading strategies in learning disability: Relations between usage level, academic self–efficacy and self–concept. **International Electronic Journal of Elementary Education**, 10(1), 93–102.
- Gorges, J., Neumann, P., Wild, E., Stranghöner, D., & Lütje–Klose, B. (2018). Reciprocal effects between self–concept of ability and performance: A longitudinal study of children with learning disabilities in inclusive versus exclusive elementary education. *Learning and Individual Differences*, 61, 11–20.
- Greenfield, P., & Yan, Z. (2006). Children, adolescents, and the Internet: A new field of inquiry in developmental psychology. **Developmental Psychology**, 42, 391–394.
- Grissom, L. (2020). *College Students with Learning Disabilities Achieving Academic Success: A Generic Qualitative Study* (Doctoral dissertation). **Capella University**.
- Hale, J., & Fiorello, C. (2004). *School Neuropsychology: A Practitioner’s Handbook*. **Guilford Press**.
- Hale, J., Kaufman, A., Naglieri, J., & Kavale, K. (2006). Implementation of IDEA: Integrating response to intervention and cognitive assessment methods. *Psychology in the Schools*, 43, 753–770.

- Hallahan, D., & Mock, D. (2003). A brief history of the field of learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 16–29). **Guilford press**.
- Hallahan, D., Kauffman, J (2003). *Exceptional Learners: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson Education.
- Hallahan, D., Pullen, P., & Ward, D. (2013). A brief history of the field of learning disabilities. In Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 15–30). **Guilford Press**.
- Halle, T., Kurtz–Costes, B., & Mahoney, J. (1997). Family influences on school achievement in low–income, African American children. **Journal of Educational Psychology**, 89(3), 527–537.
- Hardman, F., Smith, F., & Wall, K. (2005). Teacher–pupil dialogue with pupils with special educational needs in the National Literacy strategy. **Educational Review**, 57(3), 299–316.
- Hogan, M. (2009). The importance of emotional intelligence and social support for the academic success of adolescents with and without learning disabilities (**Doctoral dissertation**). **University of Toronto**.
- Holmes, J. & Gathercole, S. (2014). Taking working memory training from the laboratory into schools, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34, 440–450.
- Huang, J., Clarke, K., Milczarski, E., & Raby, C. (2011). The assessment of English language learners with learning disabilities. *Education*, 131(4), 732–739.
- Hunt, N. & Marshall, K. (2005). *Exceptional Children and Youth* (5th ed.). Pearson Education.

- Irvin, M., Farmer, T., Weiss, M., Meece, J., Byun, S., McConnell, B., & Petrin, R. (2011). Perceptions of school and aspirations of rural students with LD and their nondisabled peers. **Learning Disabilities Research**, 26(1), 2–14.
- Johnson, C. (2009). Low academic performance and specific learning disabilities: Determining the better predictor of aggressive behavior at school (Doctoral dissertation). **Liberty University**.
- Kavale, K., Holdnack, J., & Mostert, M. (2006). Responsiveness to intervention and the identification of specific learning disability: A critique and alternative proposal. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 113–127.
- Kindermann, T., & Vollet, J. (2014). Social networks within classroom ecologies: peer effects on students' engagement in the context of relationships with teachers and parents. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(5), 135–151.
- Kirk, S., Gallagher, J., & Anastasio, N. (2003). *Educating Exceptional Children*. Houghton Mifflin.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. **Journal of School Health**, 74(7), 262–273.
- Kohli, N., Sullivan, A., Sadeh, S., & Zopluoglu, C. (2015). Longitudinal mathematics development of students with learning disabilities and students without disabilities: A comparison of linear, quadratic, and piecewise linear mixed effects models. **Journal of School Psychology**, 53(2), 105–120.
- Learning Disabilities Association of America. (2017). Types of learning disabilities. <https://ldaamerica.org/types-of-learning-disabilities/>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Gore, P. A. (1997). Discriminate and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and

- mathematics-specific self efficacy. **Journal of Counseling Psychology**, 44, 307-315.
- Lerner, J. (2014). Learning Disabilities and Related Mild Disabilities (What's New in Education). Cengage Learning.
- Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2006). Academic Achievement. In F. Genesee (Ed.), Educating English language learners; a synthesis of research. **Cambridge University**.
- Liu ,H.J.(2009). Exploring Changes in Academic Self-Concept in Ability-Grouped English Classes.**Journal of Humanities and Social Sciences**,2(2),411-432.
- Long, J., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. **Urban Education**, 42(3), 196-222.
- MacSwan, J., & Rolstad, K. (2006). How language proficiency tests mislead us about ability: Implications for English language learner placement in special education. **Teachers College Record**, 108(11), 2304-2328.
- Malekpour, M. Aghababaei, S. & Abedi, A.(2013) Working memory and learning disabilities. **International Journal of Developmental Disabilities**,59,35-46.
- Marsh, H. (2003).Self Description Questionnaire-II: Manual. Sydney: **University of Western Sydney**
- Marshall, K. & Hunt, N. (2005). Exceptional Children and Youth (5th ed.). Pearson Education.
- Martin, A., & Marsh, H. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: a construct validity approach. **Psychology in the Schools**, 43(3), 26-81.

- Mashburn, A., Pianta, R., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., . . . Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in pre-kindergarten and children's development of academic, language and social skills. *Child Development*, 79, 732–749.
- Miciak, J., Taylor, W., Denton, C., & Fletcher, J. (2015). The effect of achievement test selection on identification of learning disabilities within a patterns of strengths and weaknesses framework. *School Psychology Quarterly*, 30, 321–334.
- Mishel, L., Bivens, J., Gould, E., & Shierholz, H. (2012). *State of working America* (12th ed.). **ILR Press**.
- More, C., Spies, T., Morgan, J., & Baker, J. (2016). Incorporating English language learner instruction within special education teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*, 51, 229–237.
- Najarian, M. Pollack, J., and Sorongon, A. (2009). Early Childhood Longitudinal Study, kindergarten class of 1998–99 (ECLS–K), psychometric report for the eighth grade (NCES 2009–002). **National Center for Education Statistics**.
- National Center for Education Statistics (2013). The nation's report card: A first look: 2013 mathematics and reading (NCES 2014–451). **National Center for Education Statistics**.
- National Center for Learning Disabilities. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues (3rd ed.). **Author**.
- National Dissemination Center for Children and Youth with Disabilities** "NICHCY" (2004). Categories of Disabilities under IDEA. https://www.parentcenterhub.org/wpcontent/uploads/repo_items/gr3.pdf
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report

- by the National Joint Committee on Learning Disabilities March 2011. *Learning Disability Quarterly*, 34, 237–241.
- Ndlovu, K., & Geva, E. (2008). Writing Abilities in First and Second Language Learners With and Without Reading Disabilities. In J. Kormos, & E. Kontra (Eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective* (pp. 36–62). **Channel View Publications**.
- Nelson, J. M. (2012). General and Domain–Specific Self–Concepts of Adults with Learning Disabilities: A Meta–Analysis. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 18(2), 61–70.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The Post–High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study–2. **National Center for Special Education Research**.
- Park, Y., & Thomas, R. (2012). Educating English–language learners with special needs: Beyond cultural and linguistic considerations. **Journal of Education and Practice**, 3(9), 52–58.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement, and self–esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32(1), 11–20.
- Peng ,P., Congying, S., Beilei, L.& Sha, T.(2012). Phonological storage and executive function deficits in children with mathematics difficulties.**Journal of Experimental Child Psychology**,112,452–466.
- Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. (2008). Classroom effects on children’s achievement trajectories in elementary school. **American Educational Research Journal**, 45, 365–397.

- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Instructor's Manual to Learning Disabilities: A Practical Approach to Understanding, Diagnosing, and Teaching Students*. Allyn and Bacon.
- Price, A., Cole, P., & Ed, B. (2009). *Dip. Psych. Best Practices in Teaching Students with Learning Disabilities* Feb.
<http://canlearnsociety.ca/wpcontent/uploads//08/BestPracticesInTeachingLD1-final-.pdf>
- Rainwater-Lawler, S., & Yumori, J. (2010). Diagnosing reading disabilities at a graduate school level. *Optometric Education*. 36(1), 24-28
- Reschly, A., & Christenson, S. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. **Remedial & Special Education**, 27(5), 276-292.
- Restori, A., Gresham, F., & Cook, C. (2008). "Old habits die hard:" Past and current issues pertaining to response-to-intervention. **California School Psychologist**, 13, 67-78.
- Rideout, V., Foehr, U., & Roberts, D. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8-18 year olds*. **Kaiser Family Foundation**.
- Riegle-Crumb, C., Farkas, G., & Muller, C. (2006). The role of gender and friendship in advanced course taking. *Sociology of Education*, 79(3), 206-28.
- Robinson, C., & Rose, S. (2010). Predictive, Construct, and Convergent Validity of General and Domain-Specific Measures of Hope for College Student Academic Achievement. **Research in the Schools**, 17(1), 38-52.
- Sánchez, M., Parker, C., Akbayin, B., & McTigue, A. (2010). Processes and Challenges in Identifying Learning Disabilities among Students Who Are English Language Learners in Three New York State Districts. *Issues &*

- Answers. REL 2010–No. 085. **Regional Educational Laboratory Northeast & Islands.**
- Schmidt, M., & Vandewater, E. (2008). Media and attention, cognition, and school achievement. **Future of Children**, 18(1), 63.
- Scholtens, S., Rydell, A., & Yang–Wallentin, F. (2013). Development and aging: ADHD symptoms, academic achievement, self–perception of academic competence and future orientation: a longitudinal study. **Scandinavian Journal of Psychology**, 54(3), 205–212.
- Schultz, E., Simpson, C., & Lynch, S. (2012). Specific learning disability identification: What constitutes a pattern of strengths and weaknesses. **Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal**, 18, 87–97.
- Schunk, D., & Zimmerman, B. (2007). Influencing children’s self–efficacy and selfregulation of reading and writing through modeling. **Reading & Writing Quarterly**, 23, 7–25.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). How the future orientation of traditional Israeli Palestinian girls links beliefs about women's roles and academic achievement **Psychology of Women Quarterly**, 28(2), 122–135.
- Shernoff, D. (2010). Engagement in after–school programs as a predictor of social competence and academic performance. **American Journal of Community Psychology**, 45, 325–337.
- Snell, M. (2003). Applying research to practice: The more pervasive problem?. **Research and Practice for Persons with Severe Disabilities**, 28 (3), 143–147.
- Snyder, C., Shorey, H., Cheavens, J., Mann Pulvers, K., Adams III, V. & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. **Journal of Educational Psychology**, 94(4), 820–826.

- Sotelo–Dynerga, M., Flanagan, D., & Alfonso, V. (2011). Overview of specific learning disabilities. In D. P. Flanagan & V.C. Alfonso (Eds.), *Essentials of specific learning disability identification* (pp. 1–19). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sparks, R. (2006). Is there a ‘disability for learning a foreign language’? **Journal of Learning Disabilities**, 39(6), 544–557.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term relationships among early first language skills, second language aptitude, second language affect, and later second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 725–755.
- Spear–Swerling, L. (2006). Learning disabilities in English language learners. LD **Online**. http://www.ldonline.org/article/Learning_Disabilities_in_English_Language_Learners, 21011.
- Stanovich, K. (2005). The future of a mistake: Will discrepancy measurement continue to make the learning disabilities field a pseudoscience? *Learning Disability Quarterly*, 28, 103–106.
- Steinberg, L. (2011). *Adolescence* (9th ed). McGraw Hill.
- Stuebing, K., Fletcher, J., Branum–Martin, L. & Francis, D. (2012). Evaluation of the technical adequacy of three methods for identifying specific learning disabilities bases on cognitive discrepancies. **School Psychology Review**, 41(1), 3– 22.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. (2014). *McKeachie’s teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (14th ed.). Wadsworth.
- Swanson, H. L & Siegel, L. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit ,*Issues in Education.*, 7, 1 – 48.

- Tabone, F. N. (2011). Academic self-concept, self-efficacy, and achievement among students with and without learning disabilities (**Doctoral Dissertation**). **Fordham University**
- Terzian, G. (2016). The relationship between academic self-concept and the academic motivation of Lebanese learning disabled students (**Master dissertation**). **Lebanese American University**.
- Thompson, A. M. (2012). A randomized trial of the self-management training and regulation strategy (STARS): A selective intervention for students with disruptive behaviors. Ph.D., **University of North Carolina, Chapel Hill**.
- Trainin, G. (2003). The path to academic success in college students with and without learning disabilities (**Doctoral dissertation**). **University of California**.
- Tseng, H. Y. (2015). Effects of self-management procedure in preschool setting. Ph.D., **The Pennsylvania State University**.
- U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2002). Twenty-fourth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. <http://www.ed.gov/about/reports/annual/osep/2002/section-ii.pdf>.
- U.S. Department of Education. (2018). 40th Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act, 2018 .
- Urdan, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. **Journal of school psychology**, 44(5), 331-349.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay F. (1997). **Journal of Personality and Social Psychology**, 72(5), 1161-1176.

- Vaughn, S. & Fuchs, L. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(3), 137–146.
- Vaughn, S., Wanzek, J., Linan–Thompson, S., & Murray, C. (2007). Monitoring response to supplemental services for students at risk for reading difficulties: High and low responders. In *Handbook of Response to Intervention* (pp. 234–243). Springer.
- Villares, E., Frain, M., Brigman, G., Webb, L., & Peluso, P. (2013). The impact of student success skills on standardized test scores: A meta-analysis. **Counseling Outcome Research and Evaluation**, 3(1), 3–16.
- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A., Epstein, M., and Sumi, W. (2005). The children and youth we serve: A national picture of the characteristics of students with emotional disturbances receiving special education. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 13(2), 79–96.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., & Levine, P. (2006). The academic achievement and functional performance of youth with disabilities. **A report from the National Longitudinal Transition Study–2 (NLTS2)**. SRI International
- Weiss, M., Hutchins, B., & Meece, J. (2012). The postsecondary plans of rural youth with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35, 180–189.
- Wevied, S. (2009): Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge?. *American Secondary Education*, 33 (3), 41–64.
- Willoughby, T. (2008). A short-term longitudinal study of Internet and computer game use by adolescent boys and girls, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, 44(1), 195–204.

- Zhang, Q. (2016). The relationship between academic self-concept and math achievement among students without and with learning disabilities in early and late adolescence (**Doctoral dissertation**). **University of Miami**.
- Zhao, F., Li, S., Li, T., & Yu, G. (2019). Does Stereotype Threat Deteriorate Academic Performance of High School Students With Learning Disabilities? The Buffering Role of Psychological Disengagement. **Journal of learning disabilities**, 52(4), 312–323.
- Zirkel, P. & Thomas, L. (2010). State laws and guidelines for implementing RTI. **TEACHING Exceptional Children**, 43(1), 60–73.
- Zisimopoulos, D., & Galanaki, E. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**, 24(1), 33–43.

ملحق الدراسة

ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين

ملحق (٢) استمارة اختبار المسح النيورولوجى السريع

ملحق (٣) استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي

ملحق (٤) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

ملحق (٥) اختبار التحصيل الدراسي

ملحق (٦) جلسات البرنامج التدريبي

ملحق (٧) استمارة متابعة الواجب المنزلي

ملحق (٨) استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر أولياء الأمور

ملحق (٩) استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر المعلمين

ملحق (١)

قائمة بأسماء السادة المحكمين(*)

م	الاسم	الوظيفة	جهة العمل
١	د/ إحسان شكري عطية	مدرس علم النفس التربوي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٢	أ.د/ أحمد فكري بهنساوي	أستاذ علم النفس التعليمي	كلية التربية - جامعة بني سويف
٣	أ.م.د/ السيد الفضالي عبدالمطلب	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٤	أ.م.د/ شيري مسعد حليم	أستاذ علم النفس التربوي المساعد ورئيس القسم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
٥	أ.د/ فوقية أحمد عبدالفتاح	أستاذ علم النفس التعليمي	كلية التربية - جامعة بني سويف
٦	أ.د/ محمد حسين سعيد	أستاذ علم النفس التعليمي	عميد كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة بني سويف
٧	أ.د/ محمد النوبي محمد علي	أستاذ الصحة النفسية	كلية التربية - جامعة الأزهر بتفهننا الأشرف
٨	أ.د/ مديحة منصور الدسوقي	أستاذ علم النفس	كلية الدراسات الإنسانية - جامعة الأزهر
٩	أ.م.د/ ميمي السيد أحمد إسماعيل	أستاذ علم النفس التربوي المساعد	كلية التربية - جامعة الزقازيق

(*) تم ترتيب أسماء السادة الأساتذة المحكمين أبجدياً،،،



جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم البحوث والدراسات التربوية
القاهرة

ملحق (٢)

استمارة

اختبار المسح النيورولوجى السريع

(تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩)



استمارة اختبار المسح النيورولوجي السريع

(تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩)

اسم الإدارة التعليمية:

اسم المدرسة:

الفصل الدراسي:

اسم التلميذ:

النوع:- ذكر (.....) أنثى (.....)

تاريخ الميلاد:

عمر التلميذ/ التلميذ:

عنوان التلميذة/التلميذة:

تاريخ التطبيق:

استمارة اختبار المسح النيورولوجي السريع (*) (التعرف على ذوى صعوبات التعلم)

تعريب الدكتور / عبد الوهاب محمد كامل

أستاذ علم النفس الفسيولوجي

الاسم : التاريخ :
العنوان : العمر الزمني : الجنس :
الفاحص : الفرقة الدراسية :
المدرسة : الدرجة :

عالي = أعلى من ٥٠ محتمل = ٢٦ - ٥٠ طبيعي = صفر - ٢٥														
١٥	١٤	١٣	١٢	١١	١٠	٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١

الدرجة		١ - مهارة اليد (الييد المفضلة) مع وضع دائرة توضح يمينى - يسرى.
	١	يمسك قلم الرصاص بحدة ، بشدة وقوة (ضع دائرة حول أيهما) ؟
	١	يرسم الحرف وكأنه يطبعه.
	١	يستمر محتفظا بعينه قريبة من الصفحة
	٣	تبدو عليه رعشة ملحوظة
المجموع الكلى		*التعليق
	٤ فأعلى	
	عالي	
	٣ - ٢	محتمل

(*) هذا الاختبار من تصدير مركز الخدمات النفسية الغربى WPS تأليف : مارجريت موتى ، هارولد سيزلنج ، تورما سبالدينج

	طبيعى	صفر - ١
٢ - التعرف على الشكل و تكوينه.		
الدرجة		
	١	يسمى أقل من خمسة أشياء
	١	يرسم الأشكال على مستوى أفقى.
	١	تنفيذه لرسم الأشكال :بطيء جداً،سريع جداً(ضع دائرة على أى منها)
	١	يدير الورقة ليتمكن من الكتابة أوالرسم.
	١	يحرف الأشكال يسارا أويميناً(ضع دائرة على أى منها) .
	١	يوجه نفسه للرسم شفهيأ.
	١	يتصف آداؤه بإغلاق ردىء
	١	يرسم الأشكال:كبيرة جداً،صغيرة جداً، غير منتظمة(ضع دائرة علأمنها)
	٣	لديه رداءة فى تنفيذ الزوايا.
	٣	يظهر رعشة ملحوظة.
المجموع الكلى		*التعليق
	٦ فأعلى	
	٥-٢	
	صفر - ١	
	طبيعى	

الدرجة		٣-التعرف على الشكل المرسوم باللمس على راحة اليد (لاحظ التعليمات الخاصة بالأعمار تحت ٨ سنوات).		
	١	يستجيب بالأحرف بدلا من الأعداد		
	١	يستجيب بالأحرف بدلاً من الأعداد		
	١	س	٣	اليد اليمنى
	١	و	٩	
	١	هـ	٥	
	١	م	٢	
	١	ن	٧	اليد اليسرى
	١	ع	٤	
	١	د	٨	
	المجموع الكلى	*التعليق :لاحظ أيضاً الفروق بين اليد اليمنى واليسرى فى الاختبار الفرعى رقم ١٥ .		

	٧ فأعلى	عالي
	٦-٤	محتمل
	صفر -٣	طبيعي
٤- تتبع العين لحركة الأشياء : (ضع دائرة حول تفضيل التلميذ يمينى - يسرى)		
	١	يحرك رأسه بينما تتبع العين الحركة.
	٣	يظهر إنعكاسية أفقية.
	٣	يظهر إنعكاسية رأسية (عدم تناسق) .
	٣	تبدو عليه علامات التشبث.
*التعليق		
	٧ فأعلى	عالي
	٦-٤	محتمل
	صفر -٣	طبيعي
٥- نماذج الصوت :		
	١	ينجح فقط عند استماعه للنماذج الإيقاعية.
	١	يبدل أيديه، يستخدم يد واحدة، يشبك أيديه فى بعضهما (علم على أحدهما) .
	١	يتأثر بارتفاع الصوت أو بنعومته (ضع دائرة على أى منها) .
	١	يهمل خطأ أحد المتتابعات الصوتية.
	١	يستخدم المعكوس (مثل ١،٣،٢،١ بدل من ٢،٣،١) .
	١	يظهر إختلال غير منتظم فى حديثه.
	٣	يجتر الحديث ولا يعلم متى يقف عن الكلام.
	٣	يخطأ فى إعادة النماذج الصوتية الشفوية.
	٣	يخطأ فى إعادة النماذج الحركية.
*التعليق		
	١٠ فأعلى	عالي
	٩-٦	محتمل
	صفر -٥	طبيعي
٦- تناسق الأصبع - الأنف		
	١	يظهر رداءة فى التمييز بين اليمين واليسار.

	١	هل التلميذ سريع أو بطئ بصورة غير عادية.
	١	يحرك اليد بجمود إلى يسار أو يمين هدف محدد.
	١	يحرك اليد بجمود نحو قمة أو أسفل هدف محدد في الفراغ يد الفاحص).
	١	يخطئ في الوصول لقمة الأنف بحوالى ١-٢سم
	٣	يتوه خطأ عن طرف الأنف بأكثر من ٥, ٢سم
	٣	عشوائى ومضطرب فى تحكمه فى الحركة.
	المجموع الكلى	
	٤ أعلى	*التعليق : لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى ١٥.
	عالى	
	٣-٢	
	محتمل	١
	صفر -	
	طبيعى	

الدرجة		٧- دائرة الإبهام والسبابة :
	١	يظهر ضعفاً فى التمييز بين اليمين واليسار (الدرجة بالاختبار الفرعى ١٤).
	١	يعكس النموذج (يتجه من الأسبع الصغير للسبابة).
	١	تظهر عليه الحركة الزائدة أو الخفيفة فى أصابع اليد المقابلة.
	١	وضع الخنصر والإبهام يشير إلى دائرة مستوية، دائرة محدودة صغيرة.
	١	دائرة غير كاملة (ضع دائرة على أى منها).
	١	يمسك بيده فى مواجهة نفسه، يركز عن قصد، غالباً فى حالة توتر جسمى.
	٣	يقوم بحركة عشوائية بالجسم، منفذ من الجانب العكسى (المقابل).
	٣	يظهر إرتباك بالنسبة للإصبع التالى، يترك أصبع.
	المجموع الكلى	
	٦ فأعلى	*التعليق : لاحظ الفروق فى اليد اليسرى واليمنى فى الاختبار الفرعى ١٥
	عالى	
	٥-٤	
	محتمل	
	صفر -	٣
	طبيعى	
الدرجة		٨- الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخذ :
	١	ينقبض بصورة لا إرادية عند لمس خدوده.
	١	أحياناً لا يشعر باستثارة اليد.

	٣	لا يشعر باستثارة الأيدي من الجانبين شيء طبيعي تحت ست سنوات.
	٣	بجمود لا يشعر باستثارة اليد في جانب واحد (ناحية واحدة) .
	٣	يظهر عليه ما يدل على سلوك حسي شاذ(تسميته للموضع غير مناسبة
	المجموع الكلى	
	٣ فأعلى	*التعليق: لاحظ الفروق في اليد اليسرى واليمنفنا لاختبار الفرعى ١٥ .
	عالي	
	٢-١	
	محتمل	
	صفر	طبيعى

الدرجة		٩- العكس السريع لحركات اليد المتكررة :
	١	يستخدم تدوير اليد باسترخاء أو يستخدم حركة الأصابع.
	١	له معدل سريع أو بطئ بصورة غير عادية (ضع دائرة على أى منها) .
	١	تظهر عليه علامات وثب مزدوج بالأيدي، التوتر والجمود في موقع الأصابع.
	٣	هناك فرق واضح بين اليمين واليسار (لاحظ الاختبار الفرعى ١٥).
	٣	تظهر عليه علامات عدم التماثل (أحد الجانبين يختلف عن الآخر)
	المجموع الكلى	
	٤ فأعلى	*التعليق
	عالي	
	٣-١	
	محتمل	
	صفر	طبيعى

الدرجة		١٠- مد الذراع والأرجل :
	٣	يظهر حركة عشوائية: للجسم، للأيدي، للسان (ضع دائرة على أى منها).
	٣	يظهر توتر عضلى مرتفع (لاحظ إن كان زائد أم منخفض) .
	٣	غير قادر على الاحتفاظ بالوضع (يتحرك بالجسم كله للأمام بصورة لا إرادية).
	٣	غير قادر على الاحتفاظ بالوضع (الأطراف تتحرك لا إرادياً لأسفل) .
	٣	موقع الأصابع غير عادى (أصابعه كالمخلب) .
	٣	الرسغ ينحني بعمق لأسفل .
	٣	تظهر عليه رعشة ملحوظة أو الرمش مع بربشة العين (ضع دائرة حول أيهما)
	المجموع الكلى	
	٩ فأعلى	*التعليق ② لاحظ الفروق في اليد اليسرى واليمنى بالاختبار الفرعى ١٥).
	عالي	
	٦-٣	
	محتمل	
	صفر	طبيعى

الدرجة		١١ - المشى بالتراصف (رجل خلف الأخرى -٣ متر)
	١	يصعب عليه المشى بالتراصف بظهره.
	١	يصعب عليه ذلك والعين مغلقة.
	١	أحد اليدين محوى للداخل والأخرى للخارج.
	١	يميل بجسمه إلى اليسار أو اليمين (ضع دائرة على أى منها).
	١	خطواته متسعة أو يخطو معتمداً على طرف القدم.
	٣	أصابعه تتحنى للداخل مع إنشاء الركب.
	٣	اتزانه ردى ضعيف (لاحظ حركة اليد).
	٣	حركة الجسم عشوائية (لاحظ هل تظهر كثرة الحركة للجزء الأعلى أم لأسفل)
المجموع الكلى		*التعليق (لاحظ الفروق في اليد اليسرى واليمنى في الاختبار الفرعى ١٥).
	٧ فأعلى	عالي
	٦-٤	محتمل
	٣-صفر	طبيعى

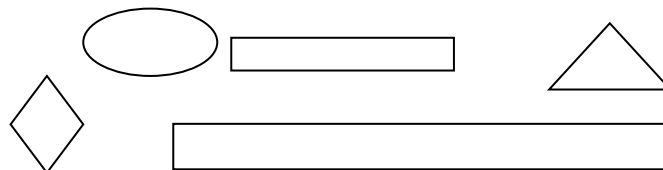
الدرجة		١٢ - الوقوف على رجل واحدة (ضع دائرة على الرجل المفضلة يمين أم يسار .
	١	يظهر رداءة فى تمييز اليمين واليسار (يقلد موضع رجل المدرس)
	١	اتزانه ضئيل ردى.
	١	لايمكنه الوقوف على رجل واحدة والعين مغلقة.
	١	يقف بصعوبة على الرجل اليمنى أم اليسرى (ضع دائرة حول أى منها)
	١	يقف وجسمه ملتوى .
المجموع الكلى		*التعليق :
	٤-٣	عالي
	٢	محتمل
	١-صفر	طبيعى

الدرجة		١٣ - الوثب :
	١	يظهر اتزان ضعيف وردى
	١	تظهر علية فروق بين اليمين واليسار (لاحظ الاختبار الفرعى ١٥).

	١	الوثب على قدم واحدة (الحجل) .
	١	غير قادر على الوثب (جوهري بعد ٦ سنوات للبنات، ٨ سنوات للولد).
	المجموع الكلى	
	٤- فاعلى	*التعليق:
	عالي	
	٣-٢	
	صفر- ١	طبيعى

الدرجة	١٤ - تمييز اليمين-اليسار (الدرجات تعطى من الاختبارات الفرعية ١٢، ٧، ٦)
١	يظهر رداءة فى التمييز بين اليمين واليسار (الاختبار الفرعى ٦) .
١	يظهر ضعفاً فى التمييز بين اليمين واليسار (الاختبار الفرعى ٧) .
١	يظهر رداءه فى تمييز اليمين واليسار (يقلد رجل المدرس فى الاختبار الفرعى ١٢) .
	المجموع الكلى
	٣-٢
	عالي
	صفر- ٢
	محتمل

الدرجة	١٥ - ملاحظات سلوكية شاذة (غير منتظمة) :
١	يظهر نماذج سلوكية شاذة (لوى الشعر وحركات غريبة، كالهرش).
١	يجتر سلوك خطأ .
١	يتحدث كثيراً (ثرثار)تظهر عليه أعراض الإنسحابية.
١	فى حالة ضجر متسلسل أو له الرغبة فى لمس الأشياء .
١	يظهر عليه ملامح القابلية للإثارة لتشتيت الانتباه، للإندفاع (ضع دائرة على أى منها)
	المجموع الكلى
	٤-٣
	عالي
	٢
	محتمل
	صفر- ١
	طبيعى





جامعة الدول العربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

معهد البحوث والدراسات العربية

قسم البحوث والدراسات التربوية

القاهرة

ملحق (٣)

استمارة المستوى الاجتماعي الإقتصادي الثقافي

إعداد

محمد بيومي خليل - ٢٠١٩

استمارة المستوى الاجتماعي الإقتصادي الثقافي

(إعداد: محمد بيومي خليل، ٢٠١٩).

عزيزي التلميذ:

الرجاء التكرم بملء هذه البيانات، والإجابة على مفردات كل بعد من الأبعاد الثلاثة حسب ما تراه ينطبق على أفراد أسرتك، علماً بأن هذه البيانات في غاية السرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي: بيانات أولية:

الإسم (اختياري): النوع:

العمر الزمني: الفصل:

تاريخ التطبيق:

١. عدد أفراد أسرتي هو:
٢. عدد الإخوة والأخوات هو:
٣. ترتيبك بين أفراد أسرتك:
- ضع خطأ تحت الإجابة التي تعبر عن حالتك:
٤. إجمالي دخل أسرتك: (أقل من ٥٠٠ جنيه - ما بين ٥٠٠ إلى ١٥٠٠ جنيه - ما بين ١٥٠٠ إلى ٢٥٠٠ جنيه - ما بين ٢٥٠٠ إلى ٤٠٠٠ جنيه - أكثر من ٤٠٠٠ جنيه).
٥. لدينا الغرفة الواحدة بها (شخص واحد - شخصان - ثلاثة أشخاص - أكثر من ذلك).
٦. لدينا (أكثر من سيارة - سيارة واحدة - لا يوجد لدينا سيارة).
٧. لدينا (مكان دائم للمصيف - نؤجر مكان للمصيف - لا نذهب للمصيف).
٨. لدينا (أكثر من تلفزيون - تلفزيون واحد - ليس لدينا تلفزيون).
٩. لدينا (أكثر من جهاز تكييف - لدينا جهاز واحد - ليس لدينا جهاز تكييف).
١٠. لدينا (أكثر من ثلاجة - ثلاجة واحدة - ليس لدينا ثلاجة).
١١. لدينا (أكثر من جهاز كمبيوتر - جهاز كمبيوتر واحد - ليس لدينا كمبيوتر).
١٢. لدينا (غسالة أوتوماتيك - غسالة عادية - ليس لدينا غسالة).

ثانيا: المستوى الاجتماعي الثقافي

أ- مستوى تعليم الأب:

(أمية - ابتدائية- متوسط - عالي - ماجستير أو دكتوراه).

ب- مستوى تعليم الأم:

(أمية - ابتدائية- متوسط - عالي - ماجستير أو دكتوراه) .

ج- مستوى تعليم الإخوة والأخوات:

(محو أمية - ابتدائية- متوسط - عالي - ماجستير أو دكتوراه).

ثالثا: المستوى الثقافي

	ضع علامة (√) أمام العبارة التي تعبر عن حالتك:
()	☐ تقوم بشراء كتب علمية، أو ثقافية، أو أدبية.
()	☐ تقوم بشراء مجلات علمية، أو ثقافية، أو أدبية.
()	☐ تقوم بممارسة إحدى الهوايات (فنية - رياضية إلخ)
()	☐ تقوم بشراء مجلات ترفيهية.
()	☐ تقوم بشراء الصحف اليومية.
()	☐ لديك مكتبة منزلية.
()	☐ تتابع البرامج الثقافية والعلمية في الإذاعة والتلفزيون.
()	☐ تقوم برحلات ثقافية أو ترفيهية.
()	☐ تشترك في أنشطة اجتماعية أو ثقافية (خدمات خيرية).



جامعة الدول العربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

معهد البحوث والدراسات العربية

قسم البحوث والدراسات التربوية

القاهرة

ملحق (E)

مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

إعداد

محمود حلمي فتح الباب

لنيل درجة الماجستير في الدراسات التربوية

"تربية خاصة"

إشراف

أ.د/ نبيلة أمين أبو زيد

أستاذ علم النفس بكلية البنات

جامعة عين شمس

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م



مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

(إعداد / الباحث)

اسم الإدارة التعليمية:

اسم المدرسة:

الفصل الدراسي:

اسم التلميذ:

النوع:- ذكر (.....) أنثى (.....)

تاريخ الميلاد:

عمر التلميذ / التلميذ:

عنوان التلميذة / التلميذة:

تاريخ التطبيق:

مفردات المقياس

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أفكر جيداً قبل البدء في حل أية مسألة.			
٢	أبذل المزيد من الجهود لتحسين درجاتي المدرسية.			
٣	لديّ العديد من الطرق لحل المشكلات.			
٤	تربطني علاقات جيدة بالمعلمين والمعلمات.			
٥	أضع جدولاً للمذاكرة وألتزم به.			
٦	أنا قادر على تحمل مسؤولية ما أسعى لتحقيقه.			
٧	بإمكاني إجراء كافة العمليات الحسابية بسهولة.			
٨	تربطني علاقات جيدة بزملائي وزميلاتي.			
٩	أؤخر الوقت المناسب للمذاكرة.			
١٠	أسعى للتميز عند مشاركة غيري في الأنشطة الجماعية.			
١١	بإمكاني تقديم حلول مميزة للمشكلات.			
١٢	أساعد باقي الزملاء في القيام بالواجبات المدرسية أو حل مشكلاتهم.			
١٣	أقوم بالانتهاء من واجباتي في المدة المحددة لذلك.			
١٤	أتأمل في درجاتي المدرسية لمعرفة مدى مناسبتها مع الحلول التي قدمتها.			
١٥	يسهل عليّ سرد قصة سبق لي سماعها.			
١٦	أقبل النقد البناء من زملائي.			
١٧	ألتزم بالوصول إلى المدرسة في الموعد المحدد.			
١٨	أحرص على الحصول على أعلى الدرجات.			
١٩	أستطيع التعبير عن أفكاري بوضوح.			
٢٠	أعتذر عندما يصدر مني خطأ تجاه أحد الزملاء.			
٢١	أحرص على الاستعداد الجيد قبل ممارسة نشاط ما.			
٢٢	أقوم بمراجعة المناهج الدراسية قبل بدء العام الدراسي.			
٢٣	يمكنني القراءة بطلاقة .			
٢٤	أحرص على المشاركة في الإذاعة المدرسية.			
٢٥	أهتم بأداء واجباتي المنزلية.			
٢٦	أهتم بتعلم المعلومات والمهارات الجديدة.			

م	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
٢٧	يسهل عليّ فهم محتوى النصوص القرائية.			
٢٨	أحرص على المشاركة في المناقشات الصفية.			
٢٩	أذاكر دروسي أولاً بأول.			
٣٠	استمتع بأداء الواجبات المدرسية.			
٣١	أثق في قدرتي على التعامل مع المشكلات الدراسية بكفاءة.			
٣٢	استفسر عما أجد صعوبة في فهمه.			
٣٣	ابتعد عما يشتت ذهني أثناء المذاكرة.			
٣٤	أواصل أداء المهام الدراسية حتى الانتهاء منها.			
٣٥	يسهل عليّ استدعاء ما تم استذكاره.			
٣٦	أحب الذهاب إلى الرحلات المدرسية.			
٣٧	يسهل عليّ مراجعة دروسي وتذكر محتواها.			
٣٨	لا أقلع عن أداء أحد المهام الدراسية مهما بلغت صعوبتها.			
٣٩	يسهل عليّ فهم كافة ما أقرأه من نصوص.			
٤٠	أستمتع بالتنافس الشريف بيني وباقي الزملاء.			
٤١	أحرص على الاستعداد الجيد لأداء الاختبارات والحصول على أعلى الدرجات.			
٤٢	أحاول أن أكون الأفضل في أداء المهام الصفية.			
٤٣	أحرص على أكون ناقدًا لما أقرأه.			
٤٤	أنصت جيدًا للمعلم عند تحدثه.			
٤٥	أواصل استنكار كافة المواد من أجل تحسين أدائي فيها.			
٤٦	أجيد أداء الاختبارات الشفهية والحريرية.			
٤٧	انتظر دوري في الإجابة على الأسئلة الصفية.			



جامعة الدول العربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

معهد البحوث والدراسات العربية

قسم البحوث والدراسات التربوية

القاهرة

ملحق (ه) اختبار التحصيل الدراسي

إعداد

محمود حلمي فتح الباب

لنيل درجة الماجستير في الدراسات التربوية

"تربية خاصة"

إشراف

أ.د/ نبيلة أمين أبو زيد

أستاذ علم النفس بكلية البنات

جامعة عين شمس

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م



اختبار التحصيل الدراسي

(إعداد / الباحث)

اسم الإدارة التعليمية:

اسم المدرسة:

الفصل الدراسي:

اسم التلميذ:

النوع:- ذكر (.....) أنثى (.....)

تاريخ الميلاد:

عمر التلميذ / التلميذ:

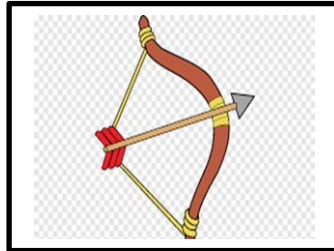
عنوان التلميزة / التلميذة:

تاريخ التطبيق:

Listening

A.Listen and the circle the correct picture:

1



2



3



4

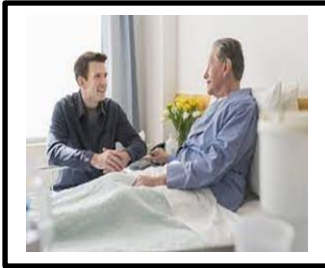


5

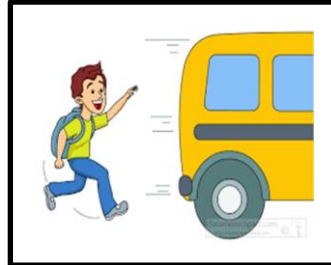


B. Listen and choose the circle the correct picture:

1



2



3



4



5



C.Listen and choose the correct answer from a, b, c or d:

1- Sally is years old.

- a) ten b) eleven c) thirteen d) three

2- Sally has two

- a) brothers b) sisters c) mobile phones d) uncles

3- Sally's father is a

- a) teachers b) firefighter c) vet d) carpenter

4- Sally's mother is a

- a) doctor b) housewife c) teacher d) secretary

5- Sally likes eating

- a) chicken b) pizza c) fish d) meat

Speaking

A. Describe the following pictures orally:

1



2



3



B. Answer the following questions orally:

- 1- What does a doctor do?
- 2- What does your father look like?
- 3- What did you do yesterday?
- 4- Do you have a mobile phone?
- 5- What time do you get up?
- 6- Can you fly?

C. Ask questions orally:

- 1- Ask your friend about his/her address.
- 2- Ask the teacher about the time of the break.
- 3- Order some food in café.
- 4- Ask a friend about his/her date of birth.
- 5- Ask your father about his favorite superstar.
- 6- Ask a friend about the number of his/her family.

Reading

A. Rearrange the following words to make meaningful sentences:

1- ask – I – questions – more – can – you – some ?

.....

2- I – at – video – on – look – websites – game – phone – my.

.....

3- have – Crisps – lot – and – fat – a – salt – of.

.....

B. Choose the correct answer from a, b, c, or d:

1- What is the name of Adel's and how old is he?

- a) sister b) mother c) grandfather d) grandmother

2- It is to cycle to school.

- a) healthy b) bad c) harmful d) unhealthy

3- The is a friendly sea animal.

- a) dolphin b) elephant c) shark d) monkey

4- there any cheese?

- a) Is b) Were c) Are d) Am

5- Look! My grandpa a magazine.

- a) reads b) read c) is reading d) are reading

6- you visit Luxor last year?

- a) Do b) Did c) Are d) Does

7- We drink too much fruit juice.

- a) must b) have c) should d) shouldn't

8- I look my teeth.

- a) after b) for c) to d) from

C. Read and correct:

- 1- Science is the study of number (.....)
- 2- Mohammad is my test friend. (.....)
- 3- You can borrow books from the cinema. (.....)
- 4- Who's car is this? (.....)
- 5- Kept your password secret. (.....)

Read the following, then answer the question:

Last August, the weather was very hot. We went to the beach near our house in Hurgada. Mary made a sandcastle. There was a cave in the rocks. Mary didn't want to go into it because she was frightened!

Last October, we visited my uncle, aunt and cousins in Cairo. We had a picnic in Al-Azhar Park. We ate delicious food, then we played games and my cousin Ali rode his bike.

When I was eight, we went to Siwa. We swam in the lake and climbed the mountain. We saw camels and slept in a tent in the desert. It was my favorite holiday!

A. Answer the following questions:

- 1- Why didn't Mary go into the cave?
.....
- 2- Do you think they enjoyed their visit to Cairo? Why? Why not?
.....

B. Choose the correct answer from a, b, c, or d:

- 3- Al-Azhar Park is in
a) after b) for c) to d) from
- 4- "August" is a month.
a) winter b) spring c) autumn d) summer

5- The underlined word "it" refers to:

- a) the camel b) the tent c) the cave d) the desert

Writing

A. Complete the following mini-dialogues:

1- Do you like pizza?

.....

2- How do you go to school?

.....

3- When do you go to bed?

.....

4-?

Yes, I have got a laptop.

5-?

It is quarter to nine.

B. Complete the following dialogue using suitable words:

Ola: This is a photo of my cousin.

Reem: (1).....is his name?

Ola: His name is Hamza.

Reem: How (2)..... is he?

Ola: He's 15.

Reem: Where (3)..... he live?

Ola: He (4)..... in Giza.

Reem: What (5) is his favorite (5)?

Ola: He likes volleyball.

C. Write a paragraph of *FIVE* sentences about:

My hobbies

.....

.....

.....

.....



جامعة الدول العربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

معهد البحوث والدراسات العربية

قسم البحوث والدراسات التربوية

القاهرة

ملحق (٦)

جلسات البرنامج التدريبي

إعداد

محمود حلمي فتح الباب

لنيل درجة الماجستير في الدراسات التربوية

"تربية خاصة"

إشراف

أ.د/ نبيلة أمين أبو زيد

أستاذ علم النفس بكلية البنات

جامعة عين شمس

١٤٤٤ هـ - ٢٠٢٣ م

جلسات البرنامج التدريبي

الجلسة (١)

عنوان الجلسة: التعارف والتهيئة

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع أن:

١. يحدث التعارف والألفة بين أفراد المجموعة التجريبية والباحث وبين بعضهم البعض.
٢. تتوافر لدى أفراد المجموعة التجريبية فكرة مبسطة عن البرنامج وأهدافه.
٣. يعي أفراد المجموعة التجريبية أهمية البرنامج بالنسبة لهم.
٤. يلم أفراد المجموعة التجريبية بقواعد العمل ومواعيد الجلسات.
٥. ينتاب أفراد المجموعة التجريبية مشاعر إيجابية نحو مشاركتهم بالبرنامج.

مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب به شرائح باور بوينت، بطاقات ملونة بها معلومات عن البرنامج، لوحات ورقية، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة، المناقشة، العرض البصري، التغذية الراجعة، التعزيز.

إجراءات الجلسة

١. بدأ الباحث الجلسة بإلقاء السلام على التلاميذ والترحيب بهم وتقديم نفسه لهم ثم طلب منهم ذكر أسمائهم واحدًا تلو الآخر والتعرف على بعضهم البعض. ثم قام بتوجيههم نحو ترتيب المكان والجلوس وفق ما يحبون.
٢. شرع الباحث في إعطاء التلاميذ فكرة مبسطة عن البرنامج وأهدافه وما يمكن للبرنامج أن يقدمه لهم من فوائد يمكن من خلالها تحقيق أفضل أداء سواء داخل المدرسة أم خارجها على المدى القريب أو البعيد.
٣. قام الباحث بتوضيح قواعد العمل بالبرنامج ومواعيد الجلسات وأكد على ضرورة الالتزام والمشاركة والحرص على الصدق في الاستجابة على المقاييس التي تقدم لهم لما لذلك من فوائد تعود بالنفع عليهم في أداءهم الدراسي بشكل عام، وفي مقرر اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص. وقد راعى الباحث التزامن بين العرض البصري وبين الإلقاء الشفهي.

٤. قام الباحث بالتقاط صورة لكل تلميذ ومعرفة ما كان إن يحب مناداته باسمه أم يريد مناداته بلقب محدد، وبين للمشاركين أنه سيكون لكل تلميذ (١٥) درجة يحصل عليها من خلال مستوى مشاركته وتفاعله بالبرنامج في بداية كل جلسة وأثناءها وفي نهايتها على النحو التالي:-

- خمس درجات خاصة بأداء الواجب المنزلي للجلسة السابقة.
- خمس درجات للمشاركة في المناقشات التي تدار بالجلسة.
- خمس درجات خاصة بتقييم الجلسة في نهايتها.

وبناءً على تلك الدرجات يتم منح ثلاثة ألقاب بكل جلسة يتم الاتفاق عليهما خلال الجلسة وتكريم الحاصلين على تلك الألقاب وتسجيل أسماءهم بلوحة شرف الجلسة، حيث تم تصميم بوستر لتدوين قوائم متصديري الجلسات. وفي نهاية البرنامج، توزع الجوائز على أكثر التلاميذ تصدراً وحصولاً على الألقاب المتضمنة بالجلسات. وتجدر الإشارة إلى أن فكرة تطبيق نظام قد انطلقت مما أوضحته نتائج الدراسة السابقة من التأثير الإيجابي لهذا المدخل في تعزيز المشاركة والدافعية للطلاب بشكل عام وذوي الاحتياجات الخاصة على وجه الخصوص.

٥. في نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع بعض الهدايا على التلاميذ ممثلة في بعض الأقلام والكراسات وأقلام التلوين في حقيبة صغيرة، والتي يمكن إحضارها في كل جلسة لاستخدامها في جلسات البرنامج.

تقييم الجلسة: تم تقييم الجلسة من خلال الاستجابة على الاستمارة التالية:

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
١	أعرف المقصود بمفهوم الذات الأكاديمي.			
٢	مواعيد الجلسات مناسبة لي.			
٣	أرغب في المشاركة الجيدة بجلسات البرنامج.			
٤	تبدو أهداف البرنامج مفيدة بالنسبة لي.			
٥	أحببت فكرة التنافس بكل جلسة.			

الواجب المنزلي: طلب الباحث من التلاميذ التفكير في الفوائد التي من الممكن أن تعود عليهم جراء المشاركة في البرنامج الحالي.

الجلسة (٢)

عنوان الجلسة: الوعي الذاتي (صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وإمكانية التعامل معها)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يكتسب بعد المعارف حول مفهوم صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.

٢. يعرف بعض مظاهر صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٣. يدرك إمكانية التعامل مع صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٤. يتعرف على أهمية تعلم اللغة الإنجليزية وفوائدها المستقبلية.
 ٥. تتحسن اتجاهاته نحو تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٦. يرغب في المواظبة على حضور صفوف اللغة الإنجليزية.
 ٧. يثق في قدرته على تعلم الحروف الأبجدية وبعض مفردات اللغة الإنجليزية بشكل عملي.
- مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة:

لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، كروت معلومات، بطاقات الحروف الأبجدية، بطاقات المفردات، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، السرد القصصي، ضرب الأمثلة، العرض البصري، التأمل الذاتي، لعب الدور، التعزيز.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- استقبال التلاميذ والترحيب بهم والثناء على التزامهم بالحضور.
- توجيه بعض الأسئلة حول مفهوم الذات الأكاديمي وأهداف البرنامج وانطباعاتهم حول الجلسة الأولى من البرنامج.
- مناقشة التلاميذ في الواجب المنزلي الخاص بالفوائد التي من الممكن أن تعود عليهم بسبب المشاركة في البرنامج الحالي وتقديم التغذية الراجعة لهم.
- عرض أهداف الجلسة.

دور التلميذ

- المشاركة في الاستجابة على ما يقدمه الباحث من تساؤلات حول مضمون الجلسة السابقة.
- مناقشة الباحث فيما قدمه من تكاليفات منزلية والاستفادة مما يقدم له من تغذية راجعة.
- متابعة أهداف الجلسة.
- الاستفسار عما يدور في ذهنه حول أهداف الجلسة.

نشاط (٢) تعرف على صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- توضيح مفهوم صعوبات التعلم بشكل عام ومجالاتها المختلفة، وإلقاء نظرة عامة على أبرز أسبابها مع مراعاة مصاحبة الشرح بعض العروض البصرية.
- تقديم فكرة مبسطة عن صعوبات اللغة الإنجليزية ومظاهرها.

دور التلميذ

- وصف مفهوم صعوبات التعلم، ويذكر بعض أسبابه ومجالاته.
- معرفة مفهوم صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ويفند بعض مظاهرها.
- التعبير عن مدركاته الذاتية كتلميذ ذو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بكل حرية.
- الاستفسار عن إمكانية تعامله مع بعض مشكلاته المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.

نشاط (٣) تعامل مع صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- بيان إمكانية تعلم اللغة الإنجليزية بالرغم من المعاناة من صعوبات التعلم في مجالها.
- استخدام فنية السرد القصصي لعرض أحداث قصة حول تلميذ اسمه أحمد يعاني من صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية حتى وصل الأمر إلى أنه حصل على ملحق بالمادة، فقرر ترك الدراسة، وعند معرفة معلمه بالأمر جلس معه وأخبره بأن هذا ليس نهاية المطاف وأن هناك العديد من التلاميذ قد نجحوا في التعامل مع تلك المشكلة وتجاوزوها، وأكد له على أهمية اللغة الإنجليزية في الآونة الأخيرة من حيث استخدام الانترنت ووسائل التكنولوجيا الحديثة، فقرر عدم الاستسلام وبذل المزيد من الجهد والاستعانة بابن عمه الذي يعمل معلم لغة إنجليزية. وفي نهاية الأمر استطاع اجتياز اختبار مادة اللغة الإنجليزية وتحقيق النجاح.
- توجيه التلاميذ نحو اقتراح عنوان للقصة، ومناقشتهم حول انطباعاتهم عن القصة وشخصياتها وخصوصاً أحمد وماذا استفادوا منها، وتشجيعهم على تقديم مختلف الاستجابات والقيام بتدوينها على السبورة وكتابة اسم كل طالب وتحتة المشكلات التي قدمها في نقاط مع تذكير الطلاب بأن هناك تقييم لمستوى المشاركة بنهاية الجلسة وسوف توزع هدايا على أفضل المشاركين ومنحهم الألقاب الخاصة بالجلسة الحالية.

- تقديم التغذية الراجعة حول أحداث القصة وإمكانية محاكاة بطلها فيما فعل وأن الجلسات التالية ستشهد تطبيقاً عملياً بخصوص ذلك.

دور التلميذ

- الإصغاء الجيد إلى السرد القصصى وممارسة التأمل الذاتي حول مدى التشابه بينه وبين بطل القصة (أحمد) وإمكانية تحقيق النجاح في مادة اللغة الإنجليزية مثلما فعل أحمد.
- اقتراح عنوان للقصة، ومناقشة أحداثها بشكل جماعي والتعبير عن انطباعاته نحوها واتجاهاته نحو ما فعل أحمد وإمكانية تحقيق ذلك بشكل فعلي.
- الاستفسار عن الإجراءات التي يمكن اتخاذها لتحقيق أفضل أداء بمادة اللغة الإنجليزية، والتعبير عما هو متاح له في هذا الصدد وإمكانية تنفيذه بشكل عملي.
- التعبير عن رغبته الحالية في حضور صفوف اللغة الإنجليزية وتنفيذ بعض الإجراءات المتاحة له.

نشاط (٤) تعرف على مشاهير تغلبوا على صعوبات التعلم

دور الباحث

- استخدام فنية ضرب الأمثلة من خبرته العملية في التعامل مع العديد من التلاميذ ذوي مشكلات أو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والذين استطاعوا التعامل مع تلك المشكلات وتحقيق النجاح.
- تقديم مجموعة من النماذج لمشاهير عانوا من صعوبات التعلم وقاموا بإنجازات عظيمة وذلك من خلال مقطع فيديو بعنوان "مشاهير عانوا من صعوبات التعلم" والذي تم تنزيله من موقع يوتيوب ورابطه <https://www.youtube.com/watch?v=9XTPPIPM214>
- تشجيع التلاميذ على الانتباه المستمر لمحتوى الفيديو.
- مناقشة التلاميذ في محتوى الفيديو وتقديم التغذية الراجعة بخصوص استفساراتهم والتأكيد المستمر على أن المعاناة من صعوبات التعلم ليست نهاية المطاف بل ينبغي السعي الحثيث وبذل الجهود.
- عقد مسابقة سريعة حول محتوى مقطع الفيديو بعد انتهائه حول بعض المعلومات عن كل واحد من الشخصيات التي وردت به ويطلب من التلاميذ ذكر اسمه، أو يتم عرض صورة الشخصية ويطلب من التلاميذ ذكر معلومات عنها مع التعزيز.

دور التلميذ

- ذكر اتجاهاته نحو ما قدمه الباحث من أمثلة على تلاميذ تغلبوا على مشكلات صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.

- ممارسة التأمل الذاتي في قدرته على تحقيق ما حققه المشاهير الذين قدمهم مقطع الفيديو.
- مناقشة محتوى الفيديو ومدى استفادته منه.
- المشاركة الفاعلة في المسابقة السريعة على محتوى الفيديو من خلال الإجابة على الأسئلة المقدمة حوله.
- التعبير الصادق عن مدركاته حول تغير مستوى شعوره باليأس فيما يتعلق بتعلم اللغة الإنجليزية أم لا.

نشاط (٥) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- التأكيد على إمكانية تعلم الإنجليزية طالما توفرت الرغبة في ذلك تزامناً مع بذل المزيد من الجهد.
- مراجعة الحروف الأبجدية باللغة الإنجليزية من خلال عرض البطاقات الخاصة بكل حرف.
- عرض ضمائر الفاعل باللغة الإنجليزية وتوضيح معانيها.
- تقديم بعض المفردات باللغة الإنجليزية التي وردت بالدرس الأول من الوحدة الأولى من المقرر الدراسي وبيان معانيها.

دور التلميذ

- تعلم الحروف الأبجدية باللغة الإنجليزية وتمييزها سماعياً، وكتابتها وتهجئتها.
- تعلم ضمائر الفاعل باللغة الإنجليزية وتعلمها وكتابتها وتهجئتها.
- تعلم بعض مفردات اللغة الإنجليزية وتهجئتها وذكر معانيها.
- المبادرة نحو الإجابة على ما يقدم من أسئلة حول المحتوى السابق عرضه.
- التعبير عن اتجاهاتهم نحو قدرتهم على تعلم اللغة الإنجليزية من عدمه.

تقييم الجلسة : يتم تقييم الجلسة من خلال الإجراءين التاليين:

١. استمارة التقييم الذاتي:

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
١	تعلم اللغة الإنجليزية أمراً مستحيلاً.			
٢	تعلم اللغة الإنجليزية له فوائد كثيرة.			
٣	أرغب بتعلم المزيد من مفردات اللغة الإنجليزية.			
٤	لا توجد فائدة من تعلم اللغة الإنجليزية لأننا نعيش بدولة عربية.			
٥	أشعر بالرهبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية.			
٥	كانت الجلسة شيقة ومفيدة.			

٢. توجيه التلاميذ نحو ذكر الحروف الأبجدية باللغة الإنجليزية وتمييزها سماعياً، وتوجيههم نحو قراءة بعض المفردات المتضمنة بالجلسة وتمييزها سماعياً. والقراءة والكتابة.

وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي

قدم الباحث للتلاميذ مجموعة من الأوراق بها الحروف الأبجدية وبعض المفردات التي وردت بالجلسة وتدريبات عليها من خلال توصيلها المفردة بالصورة المناسبة، استكمال حروفها، وكتابة المفردة كاملة تحت الصورة المرتبطة بها.

الجلسة (٣)

عنوان الجلسة: الوعي الذاتي (تصحيح الأفكار السالبة حول تعلم اللغة الإنجليزية)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يحدد بعض المعتقدات الذاتية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
٢. يتأمل ذاتياً في بعض المعتقدات المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ويحللها.
٣. يصوب بعض المعتقدات الذاتية المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية
٤. يمارس الأحاديث الذاتية ويستبدل السالبة منها بأخرى إيجابية وبناءة.
٥. تتحسن اتجاهاته نحو تعلم اللغة الإنجليزية.
٦. يغير بعض أفكاره السالبة حول تعلم مفردات اللغة الإنجليزية.

مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، كروت معلومات، بطاقات الحروف الأبجدية، بطاقات المفردات، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، التأمل الذاتي، الحوار الذاتي، العصف الذهني - ، التعزيز.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- استقبال التلاميذ والقاء السلام عليهم والترحيب بهم وشكرهم على الالتزام بالحضور.

- مناقشة التلاميذ حول إمكانية أو استحالة تعلم التلاميذ ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية لتلك المادة، وحثهم على تقديم بعض الإجراءات المعينة على ذلك في ضوء محتوى الجلسة الماضية، وتوجيه التلاميذ نحو الاستماع بعض الحروف الأبجدية ومفردات اللغة الإنجليزية وتمييزها سماعياً.
- الاطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته وتقديم التغذية الراجعة بخصوصه.
- عرض أهداف الجلسة الحالية.

دور التلميذ

- المشاركة في مناقشة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على ما يقدم من تساؤلات بخصوصها، والاستفسار عما وجد صعوبة في تذكره بخصوصها.
- عرض الواجب المنزلي، ومناقشة الباحث فيه والصعوبات التي واجهته أثناء أدائه وتلقي التغذية الراجعة بخصوص ذلك.
- الاستفسار عما يدور بذهنه حول أهداف الجلسة الحالية.

نشاط (٢) صحح أفكارك حول تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- عرض بعض المفاهيم الخاطئة حول صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ومناقشتها مع التلاميذ والعمل على تصحيحها.
- التأكد من استيعاب التلاميذ للأفكار السليمة من حين لآخر.
- توجيه التلاميذ التلاميذ العمل في ثنائيات يقدم فيها أحد التلاميذ الفكرة الخاطئة عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ويقوم الآخر بتصويبها.
- توجيه التلاميذ نحو إجراء عصف ذهني لأبرز المدركات الذاتية الخاطئة لديهم وعرضها ثم مناقشة هذه الأفكار الخاطئة والعمل على تصويبها من خلال التأكيد على أنها من قبيل التفكير اللاعقلاني مع استخدام بعض الفنيات كالإقناع وضرب الأمثلة في دحض الفكرة الأولى مثل عدم إمكانية تحقيق النجاح بمادة اللغة الإنجليزية دون غش على سبيل المثال من خلال بيان حرمة الغش في ديننا الحنيف، وضرورة الأخذ بالأسباب وبذل الجهود والنظر فيمن حولنا من طلاب آخرين كانوا يعانون من صعوبات بتلك المادة وبذلوا أقصى ما في وسعهم من جهود مع الاستعانة بالغير حتى استطاعوا تحقيق النجاح بتلك المادة. فالفيصل هنا ليس تدني القدرة بل المعتقد الخاطئ الذي يكبل الشخص ويحد من تفكيره في سبل حل المشكلة.

- حث التلاميذ على التعبير عن مشاعرهم الحالية بعد التخلص من المعتقدات الذاتية السالبة حول تعلم اللغة الإنجليزية.

دور التلميذ

- تحديد بعض المعتقدات الخاطئة حول صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ومناقشتها مع الباحث.
- استيعاب للأفكار السليمة والمبادرة نحو تصويب بعض المعتقدات الذاتية الخاطئة حول إمكانية تعلم اللغة الإنجليزية.
- العمل في ثنائيات بحيث يقوم أحد التلاميذ بتقديم فكرة خاطئة عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ويقوم الآخر بتصويبها.
- التأمل في بعض المعتقدات الخاطئة حول إمكانية تعلم اللغة الإنجليزية.
- وصف بعض المعتقدات الذاتية الخاطئة والمبادرة نحو تصويبها والتعبير عن الاقتناع التام أنها من قبيل التفكير اللاعقلاني.
- التعبير عن المشاعر الحالية بخصوص التخلص من المعتقدات الذاتية السالبة حول تعلم اللغة الإنجليزية.

نشاط (٣) حدث نفسك بإيجابية

دور الباحث

- تدريب التلاميذ على ممارسة الأحاديث الذاتية الإيجابية البناءة بدلاً من الأحاديث الذاتية السلبية الهدامة؛ وذلك من خلال القيام بنمذجة بعض من تلك الأحاديث وتوجيه التلاميذ على ممارسة ذلك وتقديم التغذية الراجعة باستمرار وصولاً إلى أفضل أداء ممكن. مثال: طلب الباحث من أحد التلاميذ لعب دور المعلم الذي وجه أحد التلاميذ القيام بالتحضير لقراءة الدرس القادم باللغة الإنجليزية، فقام ذلك التلميذ (الباحث) بإجراء حوار ذاتي داخلي يقول فيه لذاته "مش هعرف أقرأ ولا كلمة" وهو ما ترتب عليه التعرض للتوبيخ من قبل الآخر، ثم قام الباحث باستبدال الحوار الذاتي السالب بآخر إيجابي هو "أنا هحاول وأعمل اللي عليا وأستعد كويس". وأكد الباحث للتلاميذ أن الأساس في فشل التلميذ في أداء المطلوب منه هو ما قام به من حوار ذاتي سالب في بداية الأمر حيث حال ذلك دون أدني محاولة للعمل وترسيخ فكرة العجز والفشل. ثم قام الباحث بتقديم مجموعة من الأحاديث الذاتية السالبة وطلب من التلاميذ استبدالها بأخرى موجبة مع مراعاة التعزيز والتغذية الراجعة باستمرار. ومن المواقف التي تم توظيفها:-

١. إجراء حوار باللغة الإنجليزية.
٢. وصف إحدى الصور باللغة الإنجليزية.
٣. استكمال إحدى المحادثات باللغة الإنجليزية.
٤. الإجابة على بعض التساؤلات الصفية باللغة الإنجليزية.
٥. إلقاء كلمة الإذاعة المدرسية باللغة الإنجليزية.

دور التلميذ

- ممارسة بعض الأحاديث الذاتية الإيجابية البناءة.
- المشاركة الفاعلة في تقييم أداء الغير وطريقة أدائه للدور المنوط به.
- التأمل فيما قام باستبداله من حوارات ذاتية سلبية إلى أخرى موجبة وتأثير ذلك في شعوره الذاتي المرتبط بأدائه الدراسي بمادة اللغة الإنجليزية.
- تنفيذ الأدوار المنوطة به في النشاط والاستفسار عما يجد صعوبة في استيعابه أو القيام به.

نشاط (٤) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- توزيع مجموعة من بطاقات الصور التي تشتمل بعض المفردات باللغة الإنجليزية.
- كتابة المفردات على السبورة وتهجئتها ثم قراءتها.
- تشجيع التلاميذ على قراءة المفردات وتهجئتها مع مراعاة التعزيز المستمر لما يقدم من استجابات.
- تنويع النشاط ليشمل مهارة الاستماع لتلك المفردات وتمييزها أو تحديد البطاقات التي تشير إلى معانيها، ومهارة القراءة السليمة، والتهجئة والكتابة، مع التأكيد المستمر على جاهزية جميع التلاميذ لتعلم اللغة الإنجليزية وإتقانها طالما لديهم الرغبة في ذلك.

دور التلميذ

- تعلم بعض مفردات اللغة الإنجليزية وتهجئتها وذكر معانيها وكتابتها.
- الترحيب بالمشاركة في أداء مهام التعلم والإجابة على ما يقدم من أسئلة نحو المحتوى التعليمي.
- وصف بعض المهارات التي اكتسابها في مجال تعلم اللغة الإنجليزية.
- وصف الاتجاهات الحالية المرتبطة بالقدرة على تعلم اللغة الإنجليزية من عدمه.

تقييم الجلسة : يتم تقييم الجلسة من خلال الإجراءين التاليين:

١. استمارة التقييم الذاتي:

يقدم الباحث لكل تلميذ مجموعة من المعتقدات ويطلب من التلاميذ تقييمها على النحو التالي:-

م	العبارة	معتقد خاطئ	معتقد صحيح
١	صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية هي فقدان القدرة على تعلمها تماماً.		
٢	تعلم الإنجليزية يؤثر سلباً على تعلم اللغة العربية.		
٣	صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية مبرر للغش بامتحانات مادة اللغة الإنجليزية.		
٤	يمكنني تحسين مستواي باللغة الإنجليزية.		
٥	أرغب في تعلم المزيد من مفردات اللغة الإنجليزية.		
٦	كانت الجلسة مملة.		

٢. عرض مجموعة من المفردات التي ورد تعلمها بالجلسة وتوجيه التلاميذ نحو تهجئتها، تمييزها سماعياً، قراءتها أو كتابتها.

وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي

١. قدم الباحث إلى التلاميذ قائمة بها مجموعة من الأحاديث الذاتية السالبة ويطلب منها استبدالها بأخرى موجبة وبناءة.

٢. قدم الباحث للتلاميذ مجموعة من الأوراق بها بعض المفردات التي وردت بالجلسة وتدرجات عليها من خلال توصيلها المفردة بالصورة المناسبة، استكمال حروفها، وكتابة المفردة كاملة تحت الصورة المرتبطة بها.

الجلسة (٤)

عنوان الجلسة: الوعي الذاتي (نقاط القوة والضعف في مجال تعلم اللغة الإنجليزية)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يدرك أن لكل فرد مميزاته وعيوبه.
٢. يتعرف على بعض النماذج البشرية التي استثمرت قدرتها واستطاعت التفرد والتميز.
٣. يفتش في ذاته عما يميزه عن غيره بشكل عام.
٤. يحدد بعض مهاراته في مجال تعلم اللغة الإنجليزية.

٥. يعرف بعض مظاهر ضعفه بمجال تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٦. يبادر نحو الاستفادة من نقاط قوته ومعالجة مظاهر ضعفه في تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٧. يشعر بالقدرة على التعامل مع نصوص القراءة باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة:** من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.
- أدوات الجلسة:** لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات.
- فنيات الجلسة:** المحاضرة ، المناقشة، السرد القصصي، التأمل الذاتي، ضرب الأمثلة، التغذية الراجعة، ، التعزيز، الواجب المنزلي.
- إجراءات الجلسة**
- نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة**
- دور الباحث**
- تحية التلاميذ وشكرهم على الحضور وتوزيع بعض الحلوى كمعزز.
 - الاطلاع على الواجب المنزلي ومناقشته وتقديم التغذية الراجعة بخصوصه ومنح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
 - مراجعة مضمون الجلسة السابقة من خلال تقديم بعض الأمثلة على حوارات سلبية بخصوص تعلم اللغة الإنجليزية وتوجيه التلاميذ نحو استبدالها بأخرى إيجابية، وكذلك كتابة بعض مفردات الإنجليزية سواء بشكل مكتمل وتوجيه التلاميذ نحو الإشارة إلى بطاقات الصور المرتبطة بها، أو أن يطلب منهم تمييزها سماعياً.
 - عرض أهداف الجلسة الحالية.
- دور التلميذ**
- المشاركة في مناقشة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على ما يقدم من تساؤلات بخصوصها، والاستفسار عما وجد صعوبة في تذكره بخصوصها.
 - تقديم الواجب المنزلي.
 - مناقشة الباحث في الواجب المنزلي والصعوبات التي واجهته أثناء أدائه وانطباعاته حول مستواه في أدائه مقارنة بالسابق.
 - الاستفسار عما يدور بذهنه حول أهداف الجلسة الحالية.

نشاط (٢) لكل فرد مميزاته وعيوبه

دور الباحث

- التأكيد على أن الله عز وجل خلقنا وكرمنا وميز كل واحد منا بمجموعة من المميزات التي تمنحه الثقة والجاهزية للقيام بما عليه من أعمال بطريقة أفضل من غيره قال تعالى "ورفع بعضكم فوق بعض درجات" وهذا معناه أن الآخر هذا عاجز "لا!" بل هو الآخر لديه من القوى ما يمكن من خلاله التميز والتفرد. لذلك من الواجب على كل فرد أن يفتش في داخله عما يميزه وألا ينظر إلى ما في يد غيره، فلدى كل واحد منا من المقومات ما يمكنه من خلالها التفرد والتميز. وتقديم أمثلة على ذلك كعميد الأدب العربي طه حسين.

- سرد أحداث قصة عن ثلاثة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية يدور بينهم حوار يتسم بالسلبية ويشير إلى سيطرة مشاعر العجز عليهم، وفي أثناء الحوار يتدخل معلم اللغة الإنجليزية ويؤكد لهم أن هناك العديد من التلاميذ كانوا مثلهم تمامًا ولكنهم حاولوا الاستفادة مما لديهم من إمكانيات وأكد لهم أن الله سبحانه وتعالى جعل لكل فرد مميزات يمكنه الاستفادة منها والتفوق من خلالها، وذكر لهم أنه سيطلب من هؤلاء التلاميذ الحضور غدًا ليخبروهم بأنفسهم ماذا فعلوا ليحققوا النجاح، وفي اليوم التالي يحضر ثلاثة من هؤلاء ويقوموا بسرد قصص نجاحهم فالأول ركز على موهبة الرسم لديه وقام بتتميتها حتى التحق بكلية الفنون الجميلة وتفوق بها والآخر ركز على موهبة كرة القدم حتى التحق بكلية التربية الرياضية وأنه الآن التحق بأحد الأندية الشهيرة ويتدرب بها، وبعد حوار هؤلاء الطلاب مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يبدأ كل واحد في التفكير فيما يتميز به فاكتشف الأول أنه يجيد الخط، والثاني تعلم من والده حرفة النحت والثالث الرسم ثم انطلق كل منهم مما يجيده حتى صار كل منهم رائدًا في مجاله.

- توجيه التلاميذ نحو اقتراح عنوان مناسب للقصة، ومناقشة التلاميذ في أحداثها وتوجيههم نحو ذكر انطباعاتهم نحوها وماذا استفادوا منها.

دور التلميذ

- تقبل حقيقة أن لكل مميزاته وعيوبه.
- تقبل فكرة أن عيوب الفرد لا تقلل من شأنه.
- الإيمان بفكرة أن مزايا الفرد تؤهله للتميز والتفرد.

- معرفة بعض النماذج التي سطرت اسمها بحروف من نور في تاريخ البشرية بالرغم مما عانتها من معوقات.

- الإصغاء الجيد إلى السرد القصصي ومناقشة محتواه والتعبير عن مدى استفادته منه.

- تلخيص محتوى القصة واقتراح عنوان مناسب لها.

نشاط (٣) فتش في ذاتك واعرف مميزاتك

دور الباحث

- التأكيد على أهمية فكرة التفتيش في الذات عما يميزها.
- نمذجة مهارة التأمل الذاتي وتوجيه التلاميذ نحو ممارستها من خلال التفكير فيما يمكن القيام به على نحو مميز، وتلقي استجابات التلاميذ وتدوينها مع التشجيع المستمر.
- مناقشة وتلخيص استجابات التلميذ وتوجيههم نحو الانطلاق من خلالها أو الاستفادة منها نحو التميز، ويضرب مثال بالتلميذ الموهوب في الرسم الذي يستغل موهبته في تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية عن طريق الرسوم والأشكال، أو الموهوب في الموسيقى عن طريق تحصيل الدروس من خلال ترديدها على وزن وقافية وهكذا.
- عرض مقطع فيديو بعنوان "مشاهير تحذوا الإعاقة" والذي يتم تحميله من موقع يوتيوب من خلال الرابط التالي:

https://www.youtube.com/results?search_query=%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%82%D9%8A%D9%86+%D9%88%D9%83%D8%A7%D9%86%D9%88%D8%A7+%D9%85%D8%B4%D8%A7%D9%87%D9%8A%D8%B1

وأثناء عرض الفيديو، تم تحفيز التلاميذ على التركيز الجيد لعمل مسابقة حول أبرز ما جاء بالفيديو فضلاً عما يضاف لأفضل ثلاثة متسابقين من نقاط يمكن من خلالها الحصول على أفضل لقب بالجلسة والهدية المقررة لذلك.

دور التلميذ

- الوعي بأهمية التفتيش في الذات عما يميزها.
- ممارسة مهارة التأمل الذاتي ووصف ما يمكن القيام به على نحو مميز.
- التعبير عن ثقته في استغلال ما وجده في ذاته من مميزات في الارتقاء بها.
- المشاركة في مسابقة حول مقطع الفيديو والتنافس الشريف نحو تحقيق الفوز.

نشاط (٤) تحد الصعاب

دور الباحث

- التأكيد على أن ضعف الفرد وقصوره ليس عيباً بل العيب هو تجاهل هذا الضعف وعدم التعامل معه، وأولى خطوات مواجهته هو تحديده بدقة والوعي به ثم اتخاذ القرار بمجابهته وتعويضه. فلو كان تجاهله حلاً ما تمكن المكفوفون من القراءة أبداً بالرغم من توافر الأعذار (فقدان البصر) وما تمكن الصم من التواصل بلغة الإشارة، وما تمكن أحد من ذوي الإعاقات الحركية على سبيل المثال من تحقيق العديد من البطولات، بل وما كان لأحد أن يضعهم في الاعتبار بحيث تكون لهم بطولات خاصة بهم.
- التأكيد على فكرة أن المعاناة من صعوبات تعلم اللغة الأجنبية ليست نهاية المطاف، بل نهايته هي الاستسلام والشعور بالعجز والدونية والنقص، وتعويضه في صورة غير لائقة ممثلة في انتظار الفشل وارتكاب المخالفات. ومن منطلق أنه لا مشكلة إلا ولها حل، فإن التقدم العلمي والتكنولوجي قد ساهم في توفير العديد من الوسائل والطرائق التي يمكن من خلالها تلافي مشكلات صعوبات التعلم وتحقيق النجاح ومواكبة الأقران وهو ما يزيد الفرد فخراً وعزة فقد أدرك النجاح بالرغم من صعوبته.
- عرض أحدث لقصة عن أربعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم أحدهم ينكر ذلك تماماً ولا يعترف بحالته والثاني يحاول الانطواء على ذاته والابتعاد عن الآخرين وتجاهل فكرة معاناته من صعوبات التعلم بينما يعترف الطالبان الآخران بما لديهم من قصور ويحاولان قدر المستطاع التغلب عليه من خلال طلب المساعدة من الآخرين سواء الأسرة أو المعلمين أو الأقران وبذل المزيد من الجهود، كما يقوم الطالبان الأول والثاني بالسخرية من الطالبين الثالث والرابع والذان لا يلتفتان لذلك ويستمران في التخطيط الهادف وبذل الجهود لتحقيق النجاح. وفي النهاية تظهر نتيجة الاختبارات التي تسفر عن نجاح الطالبين الثالث والرابع وتكريمهما من قبل المدرسة. ورسوب الأول والثاني والذان انتابهما أشد الندم أنهما لم يفعلا مثل الآخرين. وبعد انتهاء السرد القصصي قام الباحث بمناقشة التلاميذ في أحداثها، وطلب منهم التعبير عن انطباعاتهم عن القصة بشكل عام وعن كل شخصية بها على وجه الخصوص.
- التأكيد على تنمية مفهوم ذاتي إيجابي لجميع التلاميذ بتوجيههم نحو التأمل في الجانب المشرق من شخصيتهم والتركيز عليه، فمعاناة الفرد من صعوبة القراءة لا يعني أنه يتمتع بمواهب أخرى كالرسم الذي لا يجيده من يجيدون القراءة على سبيل المثال. ومن هنا يقوم الباحث بتوجيه التلاميذ نحو إجراء

حوار ذاتي داخلي في غضون دقيقتين يقومون فيه بتحفيز ذواتهم من خلال ما يتمتعون به من مواهب ويبدأ في نمذجة ذلك من خلال المثال التالي:

✕ صحيح أنني لا أجيد الاستماع الجيد لمفردات اللغة الإنجليزية لكنني أستطيع الكتابة بخط جميل.
✕ بالرغم من أنني لا أحب على العديد من الأسئلة داخل حصة اللغة الإنجليزية إلا أنني أحرص على استكمال واجباتها.

✕ رغم أنني لا أحصل على درجات جيدة بمادة اللغة الإنجليزية لكنني أنجح دون أن أغش.
- توجيه التلاميذ نحو محاكاته فيما سبق مع تدوين استجاباتهم في الملف الخاص بكل منهم للاستفادة منها لاحقاً.

دور التلميذ

- الوعي بأن ما يعانيه الفرد من قصور ليس عيباً بل العيب هو تجاهل هذا الضعف وعدم التعامل معه.
- زيادة تقبل فكرة المعاناة من صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
- الاستماع للسرد القصصي ومناقشة أحداث القصة وذكر انطباعاتهم نحوها وماذا استفادوا منها.
- تلخيص محتوى القصة واقتراح عنوان لها.
- التأمل في الجانب المشرق من الشخصية وإبداء الرغبة في التركيز عليه.
- ممارسة الحوار الذاتي الإيجابي.

نشاط (٥) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- مراجعة مفردات النص القرائي السابق تعلمها في جلسات سابقة.
- توزيع أوراق العمل الخاصة بالنص القرائي المستهدف.
- قراءة النص القرائي بشكل متكرر وتشجيع التلاميذ على قراءته وتعزيز جميع المحاولات.
- قراءة بعض الأسئلة حول النص القراءة ونمذجة كيفية الإجابة عليها سواءً من خلال استخراج إجابتها من النص أو استنباطها.
- توجيه التلاميذ نحو المشاركة في الاستجابة على باقي الأسئلة وتعزيز مختلف المحاولات.

دور التلميذ

- استظهار معرفته بمفردات النص القرائي السابق تعلمها في جلسات سابقة.
- العمل بشكل تعاوني من خلال طلب المساعدة وتقديمها للغير أثناء مراجعة مفردات الدرس.

- المشاركة في قراءة النص القرائي بشكل جهري.
 - المشاركة والتفاعل عند أداء المهام الصفية المتعلقة بالإجابة على الأسئلة حول النص القراءة سواء من خلال استخراج إجابتها من النص أو استنباطها.
 - وصف ما تعلمه من مهارات قرائية بالجلسة الحالية ومشاعرها تجاه ذلك.
 - تقييم مدى تطور مدركاته الذاتية حول قدرته على تعلم مهارات اللغة الإنجليزية.
 - إظهار الرغبة في تحسين الأداء من حين لآخر.
- تقييم الجلسة :** يتم تقييم الجلسة من خلال الإجرائين التاليين:

١. استمارة التقييم الذاتي:

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
١	لكل فرد مميزاته وعيوبه.			
٢	يمكن للفرد الاستفادة مما لديه من مميزات.			
٣	أعترف بتدني مستواي بمادة اللغة الإنجليزية.			
٤	أرغب في اكتشاف العديد من نقاط قوتي.			
٥	أشعر باليأس عندما أفكر بمستواي في اللغة الإنجليزية.			
٦	أرغب في التخلص من نقاط ضعفي بمادة اللغة الإنجليزية.			
٧	تطورت قدراتي الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية.			
٨	أرغب في المشاركة في القراءة الجهرية لنصوص اللغة الإنجليزية.			
٧	كانت الجلسة ممتعة.			

٢. تم تشغيل النص القرائي على اللاب توب وتوجيه التلاميذ نحو الانتباه إليه ومن ثم توجيه بعض الأسئلة بخصوص المعلومات المتضمنة به وطلب منهم الاستجابة عليها.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي

١. توجيه التلاميذ نحو ممارسة نشاط "من أكون؟" من خلال توزيع بطاقات على التلاميذ مكونة من عمودين أحدهما يمثل الأشياء التي "أحبها في نفسي والآخر ما لا أحبه في نفسي".
٢. توجيه التلاميذ نحو مراجعة النص القرائي المستهدف بالمنزل والإجابة على الأسئلة المتضمنة به.

الجلسة (٥)

عنوان الجلسة: الوعي الذاتي (الحقوق ومصادر الدعم المدرسي لتعلم اللغة الإنجليزية)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يذكر العديد من الحقوق ومصادر الدعم المشروعة له كتلميذ ذو صعوبات تعلم لغة إنجليزية.
 ٢. يربط ما بين الحقوق المشروعة له وبين إمكانية تحسين الأداء في اللغة الإنجليزية.
 ٣. يشعر بالرغبة في استخدام ما له من حقوق لتحسين مستوى الأداء في اللغة الإنجليزية.
 ٤. يدرك ما عليه من واجبات ومسؤوليات لتلقي الدعم وتحسين الأداء بمادة اللغة الإنجليزية.
 ٥. يظهر المزيد من الثقة في تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٦. يتطلع إلى تحصيل المزيد من المعرفة باللغة الإنجليزية.
 ٧. يشعر بالقدرة على التعامل مع نصوص القراءة باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، العصف الذهني، العرض البصري السرد القصص، التغذية الراجعة ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- السلام على التلاميذ والثناء على التزامهم بالحضور وتقديم بعض الأدوات المدرسية والملصقات كمعززات.
- الاطلاع على الواجب المنزلي من خلال مناقشة نشاط من أكون الذي مارسه التلاميذ بالمنزل، وإجاباتهم على النص القرائي ومناقشتها وتقديم التغذية الراجعة بخصوصها ومنح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- مراجعة مضمون الجلسة السابقة ومدى استفادة التلاميذ مما قدم فيها وتوجيه كل تلميذ نحو ذكر واحدة من مميزاته على الأقل وكيفية استفادته منها في تعلم اللغة الإنجليزية وتقديم استفسارات للكشف عن تطور مفهومه لذاته ودافعيته نحو تعلم اللغة الإنجليزية.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- المشاركة في مناقشة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على ما يقدم من تساؤلات بخصوصها، والاستفسار عما وجد صعوبة في تذكره بخصوصها وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- تقديم الواجب المنزلي، ومناقشته مع الباحث وتوضيح الصعوبات التي واجهته أثناء أدائه وانطباعاته حول مستواه في أدائه مقارنة بالسابق.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية والتعبير عن انطباعاته نحوها.

نشاط (١) إعرف حقوقك

دور الباحث

- تشجيع التلاميذ على إجراء عصف ذهني للحقوق التي ينبغي للمدرسة توفيرها لهم.
- كتابة الاستجابات على السبورة تحت اسم كل تلميذ مع مراعاة التشجيع وتقديم التغذية الراجعة باستمرار للوصول إلى أفضل نتيجة ممكنة.
- التأكيد على فكرة أن التلاميذ المشاركين باعتبارهم من ذوي صعوبات التعلم لديهم حقوق أكثر من العاديين من أجل دعمهم والوصول بهم إلى أفضل مستوى من الأداء المدرسي.
- عرض قائمة بالحقوق المشروعة للتلاميذ والتي ينبغي الوعي بها:
 - ✓ لدي الحق في أن استفسر عما لا أعرفه.
 - ✓ لدي الحق أن أعبر عن عدم استطاعتي أداء ما يفوق إمكانياتي.
 - ✓ لدي الحق في التعبير عن رفضي للقيام بما لست مستعداً لأدائه في الوقت الحالي، أو ما يشكل خطراً بالنسبة لي أو ما يتعارض مع قيمي.
 - ✓ لدي الحق في اتخاذ القرارات الخاصة بي.
 - ✓ لدي الحق في ارتكاب بعض الأخطاء فليس هناك إنساناً كاملاً.
 - ✓ لدي الحق في التعبير عن مشاعري سواء كانت موجبة أم سالبة.
 - ✓ لدي الحق في تحديد أولوياتي.
 - ✓ لدي الحق في تحمل مسؤولية سلوكياتي وقراراتي وحل مشكلاتي.
 - ✓ لدي الحق في الشعور بالخوف والتعبير عن ذلك.
 - ✓ لدي الحق في الشعور بالغضب والتعبير عن ذلك.
 - ✓ لدي الحق في أن أقول "لا أعرف".

- ✓ لدي الحق في اتخاذ قراراتتي في ضوء أولوياتي وظروفي الخاصة.
- ✓ لدي الحق في التفوق على أقراني.
- ✓ لدي الحق في نيل احترام الآخرين.
- ✓ لدي الحق في تكوين صداقات.
- ✓ لدي الحق في إحداث التغيير والتطور.
- ✓ لدي الحق في احترام الآخرين لحاجاتي ورغباتي.
- ✓ لدي الحق في المعاملة بكرامة واحترام.
- ✓ لدي الحق في أن أعيش سعيدًا.

دور التلميذ

- إجراء عصف ذهني حول الحقوق التي ينبغي للمدرسة توفيرها له والمبادرة بذكرها.
- الترحيب بفكرة أنه تلميذ ذي صعوبات التعلم لديه حقوق أكثر من العاديين من أجل تحقيق أفضل أداء دراسي ممكن بمادة اللغة الإنجليزية.
- الإلمام بالحقوق المشروعة له كتلميذ ذو صعوبات تعلم.
- الربط ما بين الاستفادة من الحقوق المشروعة وتحسين الأداء بمادة اللغة الإنجليزية.

نشاط (٣) إعرف حقوقك

دور الباحث

- عرض فيديو بعنوان "حق ذوي الإعاقة في التعليم" والذي تم تحميله من موقع يوتيوب من الرابط التالي https://www.youtube.com/watch?v=KuZX9WS_tfQ ، ثم الفيديو التالي بعنوان <https://www.youtube.com/watch?v=bGvvRcge-y0> "سارة تنضم إلينا" برابط والذان يعرضان حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم وتحقيق أهدافهم. ومناقشة التلاميذ في انطباعاتهم حول مقطع الفيديو السالف عرضها من أجل الوصول إلى فكرة أن الحقوق المشروعة لهم كفيلة بتغيير مستواهم في مادة اللغة الإنجليزية عند الاستفادة منها وتوظيفها.
- تشجيع التلاميذ على إجراء عصف ذهني حول الواجبات التي عليهم القيام وتوجيههم الإجابة بكل حرية وتدوينها على السبورة، وشكرهم على التفاعل.
- سرد مجموعة من الواجبات المرتبطة بالعمل المدرسي كالالتزام بالحضور اليومي والحفاظ على المواعيد الدراسية والحرص على تنفيذ القواعد والتعليمات الصفية والتعاون واحترام الآخر.

دور التلميذ

- متابعة مقطعي الفيديو أثناء العرض واستنباط بعض حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة ووصفها.
- التعبير عن انطباعاته بعد معرفة ما له من حقوق مشروعة كفيلة بتغيير مستواه في مادة اللغة الإنجليزية عند الاستفادة منها وتوظيفها.
- إجراء عصف ذهني حول الواجبات التي عليه القيام والتعبير عنها.
- ذكر بعض الواجبات المرتبطة بالعمل المدرسي الجيد ومدى تقبله لها وذكر مدى استعداده للقيام بتلك الواجبات من أجل تحسين الأداء بمادة اللغة الإنجليزية.

نشاط (٤) تعرف على مصادر الدعم واستفد منها

دور الباحث

- سرد قصة تدور أحداثها عن اثنين من الطلاب تم تشخيصهما بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، فسيطرت على أحدهما مشاعر اليأس والوصمة الاجتماعية فقام بعزل نفسه عن أقرانه وأحجم عن المشاركة داخل الصف أو المذاكرة بالبيت وبدأ في التغيب عن المدرسة، بينما واجه الآخر مشكلته بشكل إيجابي فبدأ بتحديد الأهداف والتعرف على مصادر الدعم والاستفادة منها قدر المستطاع سواء معلم الفصل، معلم غرفة المصادر، المدير، الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي والذين أبدوا جميعاً الرغبة في دعمه ومساعدته حتى يحقق أهدافه. وفي نهاية المطاف حقق الطالب الثاني النجاح بينما رسب الطالب الأول. وتنتهي أحداث القصة بقيام الطالب الثاني بتوجيه النصح للطالب الأول حول تحمل مسؤولية ذاته والاستفادة من مصادر الدعم بالمدرسة في التغلب على مشكلته. وبعد انتهاء السرد القصص قام الباحث بمناقشة التلاميذ في أحداثها وأوجه استفادتهم منها وانطباعاتهم نحوها.
- استضافة مدير المدرسة لتعريف التلاميذ بما هو متاح داخل المدرسة من مصادر ومستلزمات كافية بمساعدتهم على التعلم بما يتلائم مع طبيعة صعوبات التعلم لديهم.
- التأكيد على أن توافر المصادر بذاتها ليس كافياً فلا بد من توافر الرغبة والدافعية من التلميذ نفسه نحو الاستفادة منها والالتزام المدرسي والتنظيم الذاتي من أجل تحقيق النجاح.
- تقديم بطاقات صور بها أبرز مصادر الدعم ووسائله بالمدرسة للتلاميذ والتأكيد على أن المسؤولية الآن تقع على عاتقهم فيما يتعلق بالاستفادة القصوى من تلك المصادر لتحقيق أفضل أداء دراسي ممكن في مادة اللغة الإنجليزية.

دور الباحث

- الإصغاء إلى السرد القصصي ومناقشة أحداثه، واقتراح عنوان مناسب للقصة.
- التفاعل مع حضور مدير المدرسة والترحيب به وإبداء الرغبة والحرية في سؤاله عما هو متاح داخل المدرسة من مصادر ومستلزمات كافية بمساعدتهم على التعلم بما يتلائم مع طبيعة صعوبات التعلم لديهم.
- تقبل فكرة أن توافر المصادر ليس كافياً فلا بد من توافر الرغبة والدافعية من قبلهم نحو الاستفادة منها والالتزام المدرسي والتنظيم الذاتي من أجل تحقيق النجاح.
- إظهار المسؤولية الخاصة بالاستفادة القصوى من مصادر الدعم المدرسي للوصول إلى أفضل أداء دراسي ممكن في مادة اللغة الإنجليزية.

نشاط (٥) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- تدريس مفردات النص القرائي المستهدف تعلمه والتأكد من إتقان التلاميذ له استماعياً، وقرائياً وكتابياً.
- توزيع أوراق العمل الخاصة بالنص القرائي المستهدف.
- قراءة النص القرائي بشكل متكرر وتشجيع التلاميذ على قراءته وتعزيز جميع المحاولات.
- قراءة بعض الأسئلة حول النص القراءة ونمذجة كيفية الإجابة عليها سواءً من خلال استخراج إجابتها من النص أو استنباطها.
- توجيه التلاميذ نحو المشاركة في الاستجابة على باقي الأسئلة وتعزيز مختلف المحاولات.

دور التلميذ

- اكتساب المعرفة الخاصة بمفردات النص القرائي السابق تعلمه.
- التعاون مع غيره من التلاميذ من خلال طلب المساعدة وتقديمها للغير أثناء تعلم مفردات الدرس.
- المشاركة في قراءة النص القرائي بشكل جهري.
- المشاركة والتفاعل عند أداء المهام الصفية المتعلقة بالإجابة على الأسئلة حول النص القراءة سواءً من خلال استخراج إجابتها من النص أو استنباطها.
- وصف ما تعلمه من مهارات قرائية بالجلسة الحالية ومشاعرها تجاه ذلك.
- تقييم مدى تطور مدركاته الذاتية حول قدرته على تعلم مهارات اللغة الإنجليزية.

- إظهار الرغبة في تحسين الأداء من حين لآخر.
- تقييم الجلسة :** يتم تقييم الجلسة من خلال الإجراءين التاليين:
- تقييم الجلسة**

١. استمارة التقييم الذاتي

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
١	معلم اللغة الإنجليزية هو الشخص الوحيد الذي يمكنني التعامل مع مشكلاتي بتلك المادة.			
٢	أرغب في الاستفادة مما هو متاح من مساعدات مدرسية لتحسين مستواي بمادة اللغة الإنجليزية.			
٣	يمكن الاستفادة من دروس التقوية المدرسية في تحسين مستواي في اللغة الإنجليزية.			
٤	القنوات التعليمية ليست لها فائدة في تعلم اللغة الإنجليزية.			
٥	كانت الجلسة مملة.			

٢. تشغيل النص القرائي على اللاب توب وتوجيه التلاميذ نحو الانتباه إليه ومن ثم توجيه بعض الأسئلة بخصوص المعلومات المتضمنة به وطلب منهم الاستجابة عليها.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي

١. تم توزيع مجموعة أوراق بها أسئلة مرتبطة بالنص القرائي وتوجيه التلاميذ نحو استذكار النص القرائي جيداً، والإجابة على الأسئلة المتضمنة به.
٢. طلب من التلاميذ ممارسة التأمل الذاتي بخصوص التالي:
- القدرة على تحقيق نتائج طيبة باختبارات اللغة الإنجليزية.
 - امتلاك بعض مهارات تعلم اللغة الإنجليزية.
 - صعوبة تعلم اللغة الإنجليزية.
 - فائدة تعلم اللغة الإنجليزية.
 - الرغبة في تعلم المزيد من المعارف باللغة الإنجليزية.
 - الإقدام على المشاركة في القراءة الجهرية باللغة الإنجليزية بالصف المدرسي.

الجلسة (٦)

عنوان الجلسة: الوعي المستقبلي (التفاؤل والدافعية بخصوص تعلم اللغة الإنجليزية)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يحرص على بناء الخبرات الإيجابية.
 ٢. يمارس مهارة ABC PLEASE لبناء وتراكم الخبرات الإيجابية.
 ٣. يظهر التفاؤل والرضا والرغبة المتزايدة في تعلم الإنجليزية.
 ٤. يصبو إلى إتقان المزيد من مهارات تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٥. يشعر بالقدرة على التعامل مع نصوص الاستماع باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، العصف الذهني.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة (٨ دقائق)

دور الباحث

- الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة بالجلسات وتعزيز ذلك.
- الاطلاع على الواجبات المنزلية الخاصة بأسئلة النص القرائي، وتصحيحها، ومناقشتها وتقديم التغذية الراجعة بخصوصها، ثم مناقشة التلاميذ فيما نشاط التأمل الذاتي المطلوب بالواجب المنزلي أيضاً وإبلاغهم بمدى تقدم مستواهم والتغيرات التي طرأت عليهم وأنهم يسيرون في طريق التفوق والنجاح، ومنح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- مراجعة مضمون الجلسة السابقة من خلال توجيه كل تلميذ نحو اثنين على الأقل من حقوق المشروعة كتلميذ ذو صعوبات تعلم لغة إنجليزية.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

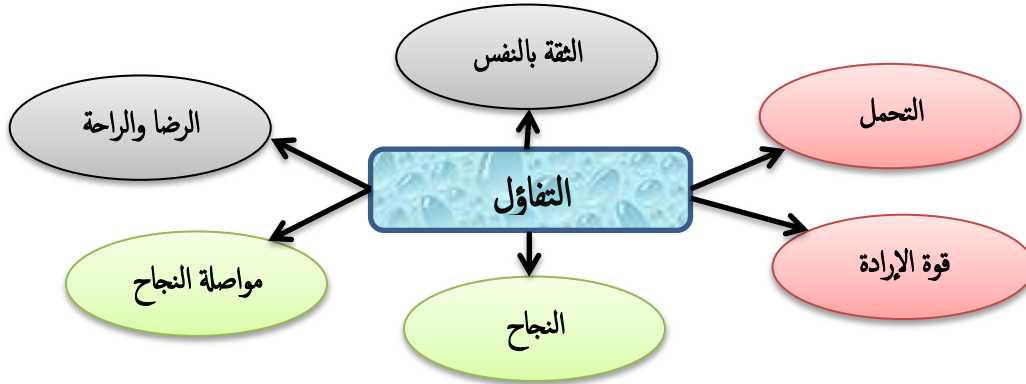
- تقديم الواجب المنزلي، ومناقشته مع الباحث وتلقي التغذية الراجعة بخصوصه، ومناقشة الباحث والأقران فيما قام به من تأمل ذاتي.

- مناقشة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على ما يقدم من تساؤلات بخصوصها، والاستفسار عما وجد صعوبة في تذكره بخصوصها وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) تفائل!

دور الباحث

- عرض الشكل التالي حول مكونات التفاؤل ومناقشة التلاميذ في مضمونه:



دور التلميذ

- مناقشة المعلم في مكونات التفاؤل سألقة الذكر.
- التأمل في مستوى التفاؤل لديه بخصوص تعلم اللغة الإنجليزية.
- وصف مستوى امتلاكه لكل منها بصدق.
- تقييم انعكاس ذلك على أدائه بصفوف اللغة الإنجليزية.

نشاط (٣) استمتع بحياتك !

دور الباحث

- تعريف التلاميذ بكيفية ممارسة فنية ABC PLEASE من أجل بناء خبرات حياتية إيجابية من خلال ما يلي:
- ممارسة المزيد من الأنشطة الممتعة والمحبة والتي تعمل على استمرارية مشاعر الأمل والبهجة، وذلك من خلال:
- عمل قائمة بالأنشطة المحبة والحرص على ممارسة عمل واحد ممتع كل يوم.
- تركيز الانتباه على اللحظات الإيجابية أو إعادة توجيه الانتباه إليها في حالة تشتته.

- المشاركة الفاعلة بكل الخبرات الإيجابية.
 - **ممارسة الأفعال والسلوكيات التي تزيد من الشعور بالثقة بالنفس والاعتزاز وتقلل من مشاعر الإحباط والعجز، وذلك من خلال ما يلي:**
 - التخطيط للنجاح وتجنب الفشل.
 - التعامل مع الصعوبات بشكل متدرج.
 - عندما تكون المهام المراد ممارستها سهلة نسبياً يمكن ممارسة مهام أخرى أكثر صعوبة كنوع من التحدي ولإثبات الذات.
 - **الاستعداد بشكل مسبق لما ينبغي القيام به.**
 - **المحافظة على الصحة البدنية وتناول الأطعمة الصحية، وذلك من خلال ما يلي:**
 - الاعتناء بالجسم والذهاب إلى الطبيب عند الضرورة والانتظام في تناول الأدوية.
 - تناول الغذاء بشكل واع ومتزن والابتعاد عن الأطعمة غير الصحية.
 - الابتعاد عن تناول المواد المحظورة كالسجائر.
 - النوم جيداً ما بين (٧-٩) ساعات ليلاً.
 - ممارسة التمارين الرياضية بشكل يومي وتخصيص وقتاً ملائماً لذلك.
- دور التلميذ**
- وصف كيفية ممارسة فنية ABC PLEASE من أجل بناء خبرات حياتية إيجابية.
 - ذكر بعض الأنشطة الممتعة والمحبة تزيد من مشاعر الأمل والبهجة.
 - إظهار الرغبة في ممارسة عمل واحد ممتع كل يوم.
 - ممارسة مهارة تركيز الانتباه على اللحظات الإيجابية أو إعادة توجيه الانتباه إليها في حالة تشتته بشكل عملي خلال الجلسة.
 - إبداء الرغبة على التخطيط للنجاح وتجنب الفشل.
 - معرفة قيمة الاستعداد بشكل مسبق لما ينبغي القيام به.
 - معرفة بعض العادات الصحية المثلى والترحيب بممارستها

نشاط (٤) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- تدريس مفردات النص الاستماعي المستهدف تعلمه والتأكد من إتقان التلاميذ له استماعياً، وقرائياً وكتابياً.
- توزيع أوراق العمل الخاصة بالنص الاستماعي المستهدف.
- تشغيل النص الاستماعي بشكل متكرر وتشجيع التلاميذ على الإصغاء الجيد وتعزيز جميع المحاولات.
- قراءة بعض الأسئلة حول النص الاستماعي ونمذجة كيفية الإجابة عليها.
- توجيه التلاميذ نحو المشاركة في الاستجابة على باقي الأسئلة وتعزيز مختلف المحاولات.
- التأكد من إتقان التلاميذ لما يتم تعلمه وملاحظة مستوى دافعتهم وإقبالهم على ذلك.

دور التلميذ

- اكتساب المعرفة الخاصة بمفردات النص الاستماعي السابق تعلمه.
- التعاون مع غيره من التلاميذ من خلال طلب المساعدة وتقديمها للغير أثناء تعلم مفردات الدرس.
- الإصغاء الجيد للنص الاستماعي.
- المشاركة والتفاعل عند أداء المهام الصفية المتعلقة بالإجابة على الأسئلة حول النص الاستماعي.
- وصف ما تعلمه من مهارات استماعية بالجلسة الحالية ومشاعرها تجاه ذلك.
- تقييم مدى تطور مدركاته الذاتية حول قدرته على تعلم مهارات اللغة الإنجليزية.
- إظهار الرغبة في تحسين الأداء من حين لآخر.

تقييم الجلسة : يتم تقييم الجلسة من خلال الإجراءين التاليين:

تقييم الجلسة

١. استمارة التقييم الذاتي

لا	أحياناً	نعم	ممارسة التمارين الرياضية أمر مهم.
لاست متأكداً	أففق تماماً	لا أففق	لا مانع من التدخين طالما أن الفرد بصحة جيدة.
لا	نعم	إلى حد ما	أشعر بالتفاؤل.
نعم	إلى حد ما	لا	أنا راض عن نفسي.
لا	أحياناً	نعم	أشعر بالإحباط بخصوص مستواي في اللغة الإنجليزية.
لا	إلى حد ما	بالتأكيد	أرغب في تحسين أدائي في مادة اللغة الإنجليزية.
كثيراً	إلى حد ما	شعرت بالملل	الجلسة كانت مفيدة وشيقة.

٢. تسليم ورقة بها أسئلة فهم استماعي حول النص السابق تعلمه وتوجيه التلاميذ نحو الاستجابة عليها. وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي

طلب الباحث من التلاميذ عمل قائمة بالأنشطة المحببة وممارستها حتى الجلسة التالية وعمل تقرير ذلك.

الجلسة (٧)

عنوان الجلسة: تحمّل الضغوط بصفوف اللغة الإنجليزية

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يتقبل فكرة أن معاشية الضغوط من سنن الحياة.
 ٢. يعي أهمية تحمل الضغوط ومواجهتها بشكل فعال.
 ٣. يمارس مهارة STOP للتعامل مع الضغوط.
 ٤. يمارس فنية إعادة التفكير والاسترخاء المزدوج.
 ٥. يمارس فنية القيام بشئ واحد في الدقيقة.
 ٦. يمارس فنية التشجيع الذاتي وإعادة التفكير في الموقف.
 ٧. يعرف بعض عادات الاستذكار الجيد بمادة اللغة الإنجليزية.
 ٨. يشارك في تعلم نصوص الاستماع باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، النمذجة، لعب الدور ، التغذية الراجعة، ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- الترحيب بالتلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة بالمرحلة من البرنامج وتعزيز اجتيازهم جميعاً للقياس المتكرر الأول.
- الاطلاع على الواجبات المنزلية الخاصة بقائمة الأنشطة المحببة التي مارسها التلاميذ بين الجلستين وحثهم على ذكر انطباعاتهم نحوها وهل أتت ثمارها أم لا، ومنح الدرجات الخاصة به وتدوينها.

- مراجعة مضمون الجلسة السابقة من خلال تشجيع التلاميذ على ذكر إحدى طرق بناء الخبرات الإيجابية طبقاً لفنية ABC PLEASE.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- تقديم الواجب المنزلي، ومناقشته مع الباحث وتلقي التغذية الراجعة بخصوصه، ومناقشة الباحث والأقران فيما قاموا به من خبرات إيجابية من أجل إفادة بعضهم البعض.
- المشاركة في مناقشة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على ما يقدم من تساؤلات بخصوصها، والاستفسار عما وجد صعوبة في تذكره بخصوصها وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) تحدّ الصعاب!

دور الباحث

- التأكيد على أن التعرض للضغوط والمشكلات جزء من الحياة وأنه لا يمكن تفاديها أو إلغائها، بل إن عدم القدرة على تقبل هذا يزيد من مشاعر الألم والمعاناة، كذلك إنكار الألم الناتج عن الضغوط يعوق محاولات التغيير نحو الأفضل.
- بيان أهمية التعامل مع مختلف الضغوط حتى لا تتفاقم خطورتها وتؤثر على حياة الفرد بمختلف جوانبها.
- توضيح أهمية تقبل الضغوط المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وضرورة التعامل معها من خلال ارتياد بعض العادات الاستذكار والدراسة التي تسهم في تحسين الأداء الدراسي بها.
- نمذجة كيفية ممارسة مجموعة من المهارات التي تسهم في التعامل مع مختلف الضغوط كما يلي:

أ) مهارة STOP

توضيح اختصارات حروف (STOP) إلى ما يلي:

- **S "Stop"** - توقف! لا تقوم بأي سلوك! تعامل بهدوء! حافظ على مستوى تحكمك في ذاتك!
- **T "Take a step back"** - خذ خطوة إلى الوراء بعيداً عن الموقف الحالي! خذ فترة راحة! تنفس بعمق! لا تتصرف باندفاع مهما كانت مشاعرك سيئة!
- **O "Observe"** - لاحظ ما يحدث في الخارج! لاحظ ما يحدث داخلك أيضاً! فكر في الموقف الذي حدث! ما الأفكار والمشاعر التي توجهك! ماذا يقول الآخرون أو ماذا يفعلون!

وبعدئذ، قام الباحث بنمذجة كيفية القيام بالمهارتين وتوجيه التلاميذ نحو محاكاته مع التعزيز المستمر للتفاعل والمشاركة الإيجابية.

(ج) القيام بشئ واحد فقط في الدقيقة One Thing in the Moment

- اجعل كل انتباهك فيما تفعله الآن.

(د) التشجيع الذاتي وإعادة التفكير في الموقف Self-encouragement and Rethinking

أوضح الباحث أن تنفيذ تلك المهارة يتم من خلال الهتاف للذات وتحفيزها ببعض العبارات مثل "سأبذل ما في وسعي" "إن شاء الله هنجز المهمة ده" "سوف يمضي هذا الوقت" "هكون أحسن إن شاء الله" مع مراعاة التكرار.

دور التلميذ

- تقبل فكرة أن معاشية الضغوط والمشكلات من سنن الحياة.
- معرفة أهمية مواجهة الضغوط بشكل فعال.
- معرفة أن هناك بعض الإجراءات التي يمكن خلالها التعامل مع الضغوط المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية كما تتضح من خلال ارتياد بعض العادات الاستذكار والدراسة التي تسهم في تحسين الأداء الدراسي بها.
- إظهار الرغبة في مواجهة الضغوط الناجمة عن صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
- ممارسة مهارات STOP، وإعادة التفكير والاسترخاء المزدوج، والقيام بشئ واحد في الدقيقة وفنية التشجيع الذاتي وإعادة التفكير في الموقف من أجل التعامل مع مختلف الضغوط التي يعانيها سواء بشكل عام أم عند دراسة واستذكار مادة اللغة الإنجليزية.

نشاط (٤) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- توضيح بعد الخطوات التي ينبغي اتخاذها عند استذكار مادة اللغة الإنجليزية كتهيئة المكان واختيار الوقت المناسب للاستذكار من أجل تجنب الضغوط المتبطة بعدم التخطيط الجيد للاستذكار.
- الإشارة إلى أن جلسة اليوم تحتوى على تدريس كيفية التعامل مع نصوص الاستماع باللغة الإنجليزية، والتي ينبغي مراعاتها كاختيار مكان ملائم بعيد عن المشتتات من أجل تحقيق الاستماع الجيد والذي يترتب عليه الإجابة الصحيحة على ما ورد بالنص من معلومات.

- تدريس مفردات النص الاستماعي المستهدف تعلمه والتأكد من إتقان التلاميذ لها استماعياً، وقرائياً وكتابياً.
- تشغيل النص الاستماعي بشكل متكرر وتشجيع التلاميذ على الإصغاء الجيد وتعزيز جميع المحاولات.
- تسليم أوراق بها بعض الأسئلة حول النص الاستماعي ونمذجة كيفية التعامل عليها.
- توجيه التلاميذ نحو المشاركة في الاستجابة على باقي الأسئلة وتعزيز مختلف المحاولات.
- التأكد من إتقان التلاميذ لما يتم تعلمه وملاحظة مستوى دافعتهم وإقبالهم على ذلك.

دور التلميذ

- معرفة بعض عادات الاستذكار الجيد التي تخفف من حدة الضغوط المرتبطة بتعلم اللغة الإنجليزية.
- الوعي بكيفية التعامل مع نصوص الاستماع سواءً عند الاستذكار أو الإجابة على أسئلة الاختبار.
- اكتساب المعرفة الخاصة بمفردات النص الاستماعي المستهدف تعلمه.
- التعاون مع غيره من التلاميذ من خلال طلب المساعدة وتقديمها للغير أثناء تعلم مفردات الدرس.
- يعبر عما يواجهه من مشكلات أثناء تدريس نص الاستماع.
- الإصغاء الجيد للنص الاستماعي.
- المشاركة والتفاعل عند أداء المهام الصفية المتعلقة بالإجابة على الأسئلة حول النص الاستماعي.
- وصف ما تعلمه من مهارات استماعية بالجلسة الحالية ومشاعرها تجاه ذلك.

تقييم الجلسة : يتم تقييم الجلسة من خلال الإجرائين التاليين:

١. استمارة التقييم الذاتي

١	من الطبيعي وجود مشكلات	أقبل ذلك	لا أقبل ذلك	لا أعرف
١	يمكنني التعامل مع الضغوط أفضل مما سبق.	إلى حد ما	لا	نعم
٢	يجعلني الاسترخاء أكثر هدوءاً واتزاناً.	نعم	لا	إلى حد ما
٣	التفكير في الحدث الضاغط بطريقة أخرى يساعد في حله.	إلى حد ما	نعم	لا
٤	تعد ممارسة الأنشطة المحببة هروباً من إيجاد حلول للمشكلة.	لا	إلى حد ما	نعم
٥	كانت الجلسة مفيدة وشيقة.	نعم	لا	أحياناً

٢. توجيه بعض الأسئلة الشفهية حول محتوى النص الاستماعي وتوجيه التلاميذ نحو الاستجابة بشكل شفهي لتعزيز قدرتهم على التحدث.

وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي : توجيه التلاميذ نحو تطبيق عادات الاستذكار التي تعلموها أثناء استذكار النص الاستماعي المتضمن بالجلسة.

الجلسة (٨)

عنوان الجلسة: تحديد المشاعر وإدارتها (انفعالي القلق والغضب)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يميز مختلف المشاعر التي يعايشها داخل وخارج البيئة الصفية.
 ٢. يتحكم في انفعالي القلق والغضب ويعبر عنهما بشكل ملائم داخل وخارج السياق المدرسي.
 ٣. يستخدم فنية الفعل المعاكس في إدارة انفعالي القلق والغضب داخل وخارج السياق المدرسي.
- مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة:

لاب توب، أوراق عمل، بطاقات صور الانفعالات، مجموعة من المعززات كالأدوات المدرسية وملصقات عليها عبارات تحفيزية

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، السلوك المعاكس، ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- السلام على التلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة.
- مناقشة الواجبات المنزلية من خلال حث كل تلميذ على عرض عادات الاستذكار اعتمد عليها بعد الجلسة السابقة، وتوجيههم نحو إبداء رأيهم في ما يقدمه كل منهم بحرية، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- مراجعة مضمون الجلسة السابقة من خلال توجيه التلاميذ نحو ممارسة بعض خطوات مهارات التعامل مع الضغوط للتأكد من إتقانهم لها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- عرض الواجب المنزلي، ممثلاً فيما استخدمه من عادات استذكار ومناقشته مع الباحث والزملاء وتلقي التغذية الراجعة بخصوصه.
- المشاركة في مراجعة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على ما يقدم من تساؤلات بخصوصها، والاستفسار عما وجد صعوبة في ممارسة من مهارات التعامل مع الضغوط وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) ميّز انفعالاتك!

دور الباحث

- التأكيد على التحدث عن الذات وتمثيلها يستدعي التعبير عما يفكر فيه الفرد وما يشعر به وهذا بدوره يستلزم أن يكون الفرد قادر على تمييز مشاعره وتحديد ما لكي يكون قادر على التعبير عنها.
- تعريف بعض الانفعالات من خلال كتابة أربعة أعمدة على السبورة (سعيد - حزين - غضبان - خائف) باللغتين العربية والإنجليزية، ثم قام بعرض مجموعة من البطاقات التي تعبر عن مختلف المشاعر التي يعايشها الفرد، وطلب من التلاميذ تحديد الشعور المناسب للصورة، وشجعهم على ذكر مختلف المواقف التي سبق لهم معايشة هذا الشعور خلالها. ثم أكد على أهمية تعبير الفرد عن مشاعره لغيره بشكل ملائم ومقبول وصادق، لأن التعبير للغير عن المشاعر الإيجابية يزيد من فرص تكرار الفرد للسلوكيات التي أدت إليها مستقبلاً، والتعبير المناسب عن المشاعر السالبة يقلل من احتمالية قيام الفرد بالسلوكيات المسببة لها مستقبلاً، ولكن عدم إظهار المشاعر لا يعطي الآخرين أية فكرة عما قاموا به من سلوكيات تجاهنا وما نحبه وما نكرهه من هذه السلوكيات.

دور التلميذ

- الوعي بأهمية تمييز الانفعالات، ومعرفة أن التعبير عن الذات يستلزم الوعي بما يفكر فيه الفرد وما يشعر فيه.
 - تحديد مختلف الانفعالات باللغتين العربية والإنجليزية.
 - وصف مختلف المواقف المرتبطة بشعور ما.
 - تقبل فكرة أهمية تعبير الفرد عن مشاعره لغيره بشكل ملائم ومقبول وصادق.
- نشاط (٣) عبّر عن مشاعرك بحرية وتلقائية!

دور الباحث

- عرض مجموعة من البطاقات التي تشير إلى العديد من الانفعالات ويقوم بنمذجة الانفعال وكيفية التعبير عنه بشكل لفظي أو غير لفظي؛ والتأكيد على التحلي بالتوكيدية لا العدوان أو الفتور الذي يعطي الطرف الآخر انطباعاً قوياً بما يظهر الشخص من انفعال ينبغي مراعاته لاحقاً.
- تدريب التلاميذ على كيفية إدارة مختلف الانفعالات الصفية واللاصفية من خلال نمذجة التعبير عنها لفظياً ووجهياً مع التشجيع المستمر وتقديم التغذية الراجعة من أجل الوصول إلى أفضل أداء. ومن المواقف المقترحة ما يلي:
- قام أحد أصدقائك بكسر إحدى أدواتك المدرسية.
- قام أحد أصدقائك بإعطائك هدية في عيد ميلادك.
- رفض صديق اللعب معك.
- قمت بتحطيم هاتفك والدتك.
- رسبت في اختبار اللغة الإنجليزية.
- فزت بجائزة في إحدى المسابقات.
- اشترى لك والدك لاب توب.
- انتابك الشعور بعدم القدرة على أداء واجب اللغة الإنجليزية.

دور التلميذ

- ممارسة التعبير الانفعالي الملائم بشكل لفظي أو غير لفظي بشكل يتسم بالتوكيدية لا العدوان أو الفتور.
- إدارة مختلف الانفعالات الصفية واللاصفية والتعبير عنها لفظياً ووجهياً.

نشاط (١) تعامل مع قلقك وغضبك!

دور الباحث

- بيان أهمية استخدام فنية الفعل المعاكس من أجل تنظيم الانفعالات غير المناسبة، وتوضيح أن لكل نوع من الانفعالات السالبة رغبة معينة غير مناسبة وأن الفعل المعاكس يمكن الفرد من تغيير الشعور من خلال تغيير الرغبة المرتبطة بذلك الشعور على النحو التالي:

الانفعال	الرغبة	الفعل
الخوف	التجنب/الهروب	الاقترب/عدم الهروب
الغضب	الاعتداء	التعامل بشكل لطيف/لائق
الحزن	الانسحاب/العزلة	النشاط
الخجل	التخفي/التجنب	الظهور والتحدث عما في داخلك

- تدريب التلاميذ على كيفية ممارسة الفعل المعاكس ونمذجتها من خلال الخطوات التالية:

- حدد الشعور الذي تريد تغييره.
- التأكد من أن ذلك الشعور مبرراً أم لا، ملائماً للموقف أم لا.
- هل سيكون للتصرف الذي تقوم به تأثير إيجابي على الموقف أم لا.
- في حالة عدم ملائمة السلوك للموقف قم بتحديد مجموعة من الأفعال المعاكسة لما تريد فعله.
- قم بتنفيذ تلك السلوكيات.
- قم بتكرار تلك السلوكيات إلى أن تتغير حالتك المزاجية.

- توجيه التلاميذ نحو ممارسة المهارة السابقة مع انفعالي القلق والغضب كما يلي:

أولاً: الشعور بالقلق

أوضح الباحث أن الشعور بالقلق ينجم عن بعض المواقف التي تحمل تهديدات لحياة الفرد أو حياة إنسان آخر مهم بالنسبة له. ويمكن ممارسة الفعل المعاكس لانفعال القلق من خلال ممارسة بعض الأفعال التي تزيد من القدرة على ضبط مشاعر القلق أثناء الاختبارات مثلاً ومنها ما يلي:

- جمع المعلومات حول الموقف.
- غير طريقة جلوسك وحافظ على ثقتك بنفسك.
- حافظ على استرخاء جسمك.
- ابدأ بقراءة الأسئلة وتمهل قبل البدء في الاستجابة.
- لا تفكر في أية نتائج لاحقة واجعل كل تركيزك في كيفية تقديم أفضل استجابة عندك.
- تجاهل ما حولك من مششتات.

ثانياً: انفعال الغضب

ذكر الباحث بعض المواقف التي تتلائم مع انفعال الغضب كوجود مانع يحول دون تحقيق الأهداف أو ممارسة نشاط مرغوب، التعرض للأذى أو السخرية أو الظلم. وبعدها يبدأ الباحث في تقديم أمثلة على كيفية ممارسة بعض الأفعال المعاكسة في مواقف الغضب:

- تجنب الشخص الذي يثير غضبك بشكل لائق.
- لا تحاول أن تلحق الأذى بذلك الشخص.
- اختل بنفسك قليلاً ومارس التنفس البطيء (إدخال أكبر كمية من الهواء إلى الصدر وإخراجه ببطء).
- تصرف بطريقة لطيفة وهادئة ولا تفكر بإلحاق الأذى بالطرف الآخر.
- فكر قليلاً وتناول الموضوع من وجهة نظر الطرف الآخر.
- فكر في الأسباب التي دفعته إلى مضايقتك.
- تغيير الوضع من خلال ما يلي:
- الاسترخاء (استرخاء قبضة اليد والشعور بالراحة في الكف والأصابع).
- التقليل من توتر عضلات الصدر والبطن.
- التقليل من حالة شد الأسنان.
- رسم ابتسامة بسيطة على الوجه لتخفيف حالة الشد والألم.
- ممارسة التنفس البطيء أو ممارسة نشاط حركي كالمشي أو الركض.

دور التلميذ

- الوعي بأهمية استخدام فنية الفعل المعاكس لتنظيم المشاعر غير المناسبة.
 - معرفة ما يكمن خلف الانفعالات السالبة من رغبات غير مناسبة.
 - إدراك أن الفعل المعاكس يمكن الفرد من تغيير الشعور من خلال تغيير الرغبة المرتبطة به.
 - وصف كيف ممارسة الفعل المعاكس.
 - ممارسة المهارة السابقة مع انفعالي القلق والغضب.
- تقييم الجلسة :** يتم تقييم الجلسة من خلال استخدام فنية لعب الدور، حيث تقدم للتلاميذ بعض السيناريوهات المرتبطة بانفعالي الغضب والخوف ويطلب منهم كيفية التعبير عنها أو ممارسة الفعل المعاكس.
- وفي نهاية الجلسة يقوم الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.
- الواجب المنزلي:** توجيه التلاميذ نحو ممارسة الفعل المعاكس مع ما يتعرضون له من مشاعر قلق وغضب بعد انتهاء الجلسة وتدوين ذلك ومناقشته بالجلسة التالية.

الجلسة (٩)

عنوان الجلسة: تحديد المشاعر وإدارتها (انفعالات الغيرة والحزن والخجل)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يتعامل مع انفعالات الغيرة والحزن والخجل داخل البيئة الصفية وخارجها بشكل ملائم.
٢. يستخدم فنية الفعل المعاكس في التعامل مع انفعالات الغيرة والحزن والخجل داخل وخارج السياق المدرسي.

مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة:

لاب توب، أوراق عمل، بطاقات صور الانفعالات، مجموعة من المعززات كالأدوات المدرسية وملصقات عليها عبارات تحفيزية

فنيات الجلسة: المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، السلوك المعاكس، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة.
- مناقشة الواجبات المنزلية من خلال وتوجيه كل تلميذ نحو ذكر عدد مرات وكيفية ممارسة الفعل المعاكس مع ما تعرض له من مشاعر غضب وخوف في الفترة السابقة، وتقديم التغذية الراجعة بخصوص ذلك، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- مراجعة مضمون الجلسة السابقة من خلال عرض بعض السيناريوهات المتبطة بانفعالي القلق والخوف وتوجيه التلاميذ نحو التفكير في أفضل طرق التعامل معها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- عرض الواجب المنزلي، ممثلاً في مستوى توظيفه لفنية الفعل المعاكس مع ما تعرض له من خبرات قلق وغضب ومناقشته مع الباحث وتلقي التغذية الراجعة بخصوصه، ومناقشة الباحث والأقران فيما يقدموه من تكاليفات لتحقيق أقصى استفادة.

- المشاركة في مراجعة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على ما يقدم من تساؤلات بخصوصها، والاستفسار عما وجده من صعوبات وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) لا تغار! لا تحزن! لا تخجل!

دور الباحث

- مراجعة خطوات ممارسة الفعل المعاكس ونمذجتها وتوجيه التلاميذ نحو وصفها.
- تدريب التلاميذ على ممارسة مهارات الفعل المعاكس مع انفعالات الغيرة، والحزن والخجل كما يلي:

الغيرة

- تم عرض بعض المواقف التي تستثير الغيرة لدى الفرد ومنها امتلاك الآخرين لأشياء لا تمتلكها ولكنك لا تستطيع الحصول عليها، وقام بتقديم أمثلة على كيفية التعامل مع مواقف الغيرة:
- تجنب الاعتداء على ممتلكات الغير أو تدميرها.
- حاول أن تفكر فيما تمتلكه من مميزات وقدرات حتى يزيد شعورك بالثقة والامتنان.
- لا تحاول تضخيم ما تعانيه من قصور ونواقص.
- توقف عن مراقبة تصرفات غيرك وعد مزاياه واجعل تركيزك أكثر في نفسك.

مشاعر الحزن

- أوضح الباحث للتلاميذ أن هناك العديد من المواقف التي تستثير مواقف الحزن منها فقدان شيء مهم أو شخص مهم أو عدم تحقيق شيء مرغوب أو حدوث شيء غير متوقع بشيء مفاجئ. ويمكن التعامل مع مشاعر الحزن من خلال ممارسة الأنشطة التي يتقنها الفرد لتعزيز مشاعر الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية، وممارسة الأنشطة والأفعال الممتعة.
- نمذجة السلوكيات التي تساعد على تحقيق ما سبق ما يلي:
- توجيه الانتباه والتركيز على اللحظة الحالية.
- الإحساس العميق بكل الأنشطة الإيجابية التي يتم القيام بها.
- الحفاظ على وضعية إشراقة الجسم والمتمثلة في العينان مفتوحتان والرأس مرفوعاً والأكتاف إلى الخلف.
- الحفاظ على نبرة صوت قوية ومتفائلة.
- ممارسة التنفس الهادئ.

مشاعر الخجل

- بين الباحث بعض المواقف التي تثير الخجل وهي احتمالية الرفض لأو انعدام الثقة في القيام بنشاط قد لا يحظى قبول الآخرين. ثم شرع في توضيح بعض الأنشطة المعاكسة التي يمكن من خلالها التعامل مع مشاعر الخجل وهي على النحو التالي:

- ممارسة النشاط الذي يشعر بالخجل أمام آخرين مع مراعاة أن يكون هؤلاء متقبلين وداعمين لك.
 - الابتعاد عن محاولات كبت السلوك.
 - تجنب الاعتذار الزائد عن الحد.
 - الحفاظ على أن تكون وضعية الجسم مناسبة كرفع الرأس لأعلى والحفاظ على التواصل البصري ونبرة الصوت واضحة ومستقرة.
- مع مراعاة أن ما سبق يتمشى مع السلوكيات المقبولة، أما بالنسبة للسلوكيات غير المقبولة التي تتعارض مع القيم الأخلاقية فيمكن تقادي مشاعر الذنب والخجل المرتبطة به من خلال ما يلي:
- الاعتذار.

- محاولة إصلاح المخالفات والأضرار الناجمة عنه.
 - التعهد بعدم تكراره مستقبلاً.
 - تقبل النتائج المترتبة عليه.
- تقييم الجلسة :** يتم تقييم الجلسة من خلال عرض الباحث المواقف التالية للتلاميذ ويطلب منهم التفكير في أفضل طريقة للتعامل معها:-

١. عندما تشعر بالخجل لأن مستواك أقل من زملائك داخل الفصل.
 ٢. عندما تشعر بالغيرة لأن أخاك قد حصل على درجات أفضل منك.
- وفي نهاية الجلسة يقوم الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.
- الواجب المنزلي:** تسليم التلاميذ قائمة بها مجموعة من المواقف المثيرة لانفعالات الغضب، القلق، الخوف، الغيرة، الحزن ويطلب منهم اقتراح طريقة للتعامل معها وعرضها بالجلسة التالية.

الجلسة (١٠ - ١١)

عنوان الجلسة: التعبير عن الانفعالات

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يتعامل مع انفعالات القلق والغضب الغيرة والحزن والخجل أثناء تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٢. يستخدم فنية الفعل المعاكس في التعامل مع انفعالات القلق والغضب الغيرة والحزن والخجل بصفوف اللغة الإنجليزية.
 ٣. يتعامل بنجاح مع النصوص القرائية/الاستماعية أثناء مواقف التعلم والاستذكار والاختبار.
 ٤. يشارك انفعالياً وسلوكياً بطريقة ملائمة في تعلم نصوص القراءة والاستماع باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.
- أدوات الجلسة: لاب توب، شرائح باور بوينت، لوحات ورقية، أقلام ملونة، ملصقات، بطاقات المفردات، معززات.
- فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، السلوك المعاكس، ، التعزيز، الواجب المنزلي.
- إجراءات الجلسة
- نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- السلام على التلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة.
- مناقشة الواجبات المنزلية من خلال عرض طريقة تعاملهم مع المواقف المثيرة لانفعالات الغضب، القلق، الخوف، الغيرة، أو الحزن بالفترة السابقة، وتقديم التغذية الراجعة بخصوص ذلك، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- مراجعة مضمون الجلسة السابقة من خلال عرض بعض السيناريوهات المتبطة بانفعالي القلق والخوف وتوجيه التلاميذ نحو التفكير في أفضل طرق التعامل معها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- عرض الواجب المنزلي المتضمن لإجاباته على كيفية التعامل مع مواقف الغضب، القلق، الخوف، الغيرة، الحزن المقترحة ومناقشتها مع الباحث وتلقي التغذية الراجعة بخصوصه لتحقيق أقصى استفادة.
- المشاركة في مراجعة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على ما يقدم من تساؤلات بخصوصها، والاستفسار عما وجده من صعوبات وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- توضيح أن النشاط الحالي سيجمع بين تعلم أحد النصوص القرائية/الاستماعية وكيفية التعامل مع ما يتعرض له كل تلميذ من انفعالات سالبة خلال تعلمه.
- توزيع بطاقات صور بها المفردات والتأكد من قدرة جميع التلاميذ على قرائتها وتهجئتها ومعرفة معانيها.
- وبعدها تم توزيع أوراق مطبوع عليها النص القرائي/الاستماعي الخاص بالدرس الحالي وقرأته أكثر من مرة.
- تشجيع جميع التلاميذ على المشاركة بعملية القراءة للنص القرائي/الاستماع للنص الاستماعي وتعزيز جميع المحاولات.
- نمذجة انفعالات الغيرة، الخوف والغضب، والخل التي تؤثر على الأداء الصفي وبيان كيفية التعامل معها بحيث لا يتأثر الأداء سلباً.
- توجيه التلاميذ نحو لعب الدور المضمن للنشاط السابق.
- تسليم مجموعة أوراق بها أسئلة على النص القرائي/الاستماعي وطلب من التلاميذ مناقشتها في ثنائيات والاستجابة عليها.

دور الباحث

- معرفة الهدف من النشاط الحالي بأنه يجمع بين تعلم أحد النصوص القرائية/الاستماعية وكيفية التعامل مع ما يتعرض له كل تلميذ من انفعالات سالبة خلال تعلمه.
- إتقان تعلم المفردات المتضمنة بالدرس الرابع/الخامس من الوحدة الأولى بالمقرر الدراسي.
- المشاركة في قراءة النص القرائي/الاستماعي المستهدف.
- ممارسة فنية لعب الدور حول التعامل الأمثل مع انفعالات الغيرة، الخوف والغضب، والخل التي تؤثر على الأداء الصفي.
- الإجابة على أسئلة النص القرائي/الاستماعي ومناقشتها.

تقييم الجلسة : قدم الباحث بعض المواقف للتلاميذ وطلب منهم التفكير في أفضل طريقة للتعامل معها كالتالي:-

(١) عندما تشعر بالحزن لأن والدك رفض لك السماح لك بالخروج للعب مع أصدقائك.

(٢) عندما تشعر بالغضب لأن صديقك قام بعرقلتك أثناء لعب الكرة.

٣) عندما تشعر بالتوتر بسبب قرب موعد الامتحانات.
وفي نهاية الجلسة قوم الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.
الواجب المنزلي: تم توجيه التلاميذ نحو مراجعة النص القرائي/الاستماعي موضوع الجلسة.

الجلسة (١٢)

عنوان الجلسة: ضبط الذات

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يعي مفهوم ضبط النفس وقيمه بمواقف التعلم.
 ٢. يعرف خطوات ضبط النفس بمختلف المواقف المشككة.
 ٣. يسلك بطريقة مناسبة بمواقف التعلم والاستذكار والاختبار.
- مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب، شرائح باور بوينت، بطاقات صور للمفردات، أوراق بها تدريبات، معززات.
فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- استقبال التلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة.
- مراجعة الواجب المنزلي من خلال تشغيل نص الاستماع وتقديم بعض الأسئلة بخصوصه وتوجيه التلاميذ نحو الاستجابة عليها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- المشاركة في الإجابة على ما يقدم من تساؤلات حول نص الاستماع، والاستفسار عما وجده من صعوبات وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) تحل بالهدوء!

دور الباحث

- توضيح مفهوم ضبط النفس "التحلي بالهدوء والتحكم في الانفعالات والسلوكيات وعدم التهور والتسرع في المواقف المشككة والمسببة للمتاعب أو عند فقدان الحقوق".
- عرض خطوات ضبط النفس التالية على السبورة وهي:



نمذجة كيفية تطبيق خطوات ضبط النفس بمختلف المواقف مثل سخرية المعلم منك لانخفاض درجتك الاختبارية، إذ قام الباحث بالإشارة إلى الخطوة الأولى وقام بقراءتها "لا تتصرف بسرعة أو تهور" ثم تطبيق ذلك من خلال الوقوف مكانه والتحلي بالهدوء وأخذ نفس عميق، ثم بدأ في الخطوة التالية وهي التفكير في مختلف الحلول الممكنة:

- إظهار الغضب والعصبية من المعلم.
- السكوت وتحمل السخرية وعدم فعل شيء.
- إخبار المعلم بكل هدوء أنك من ذوي صعوبات المعلم وأنه من الواجب عليه مساعدتك في تحسين أدائك لا السخرية منك.

- مناقشة وتقييم النتائج المترتبة على كل من الحلول السابقة من خلال تشجيع التلاميذ على تقديم مقترحات بخصوص مميزات وعيوب كل حل في ضوء ما يترتب عليه من نتائج فمثلاً الحل الأول ظاهره أن التلميذ انتصر لذاته وبين لزملائه أنه رد سخرية المعلم منه وأنه ليس بالضعيف، لكن هذا الحل قد يؤدي به إلى ما لاتحمد عقباه وهو محاولات التعدي على المعلم وما يترتب عليها من فصل مدرسي وخلاف ذلك، فضلاً عن ابتعاد ذلك الحل عن القضية الأساسية وهي معرفة الغير بما تعانيه

من مشكلات أدت بك إلى انخفاض تحصيلك وتعرضك للسخرية. أما الحل الثاني والمتمثل في السلبية فهو بالرغم من تناقضه مع الحل الأول في عدم التعدي أو إظهار رد فعل تجاه ما تعرضت له من سخرية، إلا أنه أيضاً غير مجدي وقد يؤدي إلى استمرارية انخفاض التحصيل والتعرض للسخرية ليس من المعلم وحسب بل من الأقران أيضاً، كما أن لهذا الحل أثر سلبي بعيد المدى وهو الفشل الدراسي. وفيما يتعلق بالحل الثالث وهو الحرص على التوكيدية والتوجه نحو المعلم ومعاملته بكل احترام مع التحلي بالشجاعة والثقة والأدب وتوضيح الأمر للمعلم ومطالبته بما لك من حقوق ينبغي مراعاتها فيعتبر الحل الأمثل لأنه لن يترتب عليه ضرر ولا ضرار بل قد يعم النفع غيرك من ذوي صعوبات التعلم والذين يبدأ المعلم في تقديم بعض التسهيلات الأكاديمية لهم.

- عرض مجموعة من السيناريوهات المقترحة وطلب من التلاميذ لعب الأدوار المتضمنة بها من خلال تطبيق النموذج السابق في كيفية ضبط الذات والتصرف السليم، مع تقديم التغذية الراجعة المناسب والتعزيز المستمر.

دور التلميذ

- استيعاب ووصف مفهوم ضبط النفس ومعرفة أهميته وتأثيره في عملية التعلم والتفاعل الصفي.
- معرفة خطوات ضبط النفس.
- تقييم مختلف النتائج المترتبة على ما يقدم من حلول للمواقف المثيرة للمشكلات.
- لعب الأدوار التي يمكن من خلالها ممارسة تطبيق نموذج ضبط النفس.

نشاط (٣) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- بيان الهدف من النشاط وهو تعلم أحد النصوص القرائية وكيفية ضبط الذات خلال تعلمه.
- توزيع بطاقات صور بها المفردات المتضمنة بالنص المستهدف، التأكد من قدرة جميع التلاميذ على قرائتها وتهجئتها ومعرفة معانيها.
- وبعدها تم توزيع أوراق مطبوع عليها النص القرائي المستهدف.
- تشجيع جميع التلاميذ على المشاركة بعملية القراءة للنص القرائي وتعزيز جميع المحاولات.
- نمذجة بعض المواقف المثيرة للتشتت أو المواقف المشككة والتي تؤثر سلباً على عملية التعلم ومن ثم الأداء الصفي وبيان كيفية التعامل معها بشكل سليم.
- تسليم مجموعة أوراق بها أسئلة على النص القرائي وتوجيه التلاميذ نحو مناقشتها والاستجابة عليها.

دور التلميذ

- تعلم أحد النصوص القرائية وممارسة خطوات ضبط الذات خلال التعلم.
 - تعلم المفردات المتضمنة بالنص القرائي واستظهار القدرة على قرائتها وتهجئتها ومعرفة معانيها.
 - المشاركة بعملية القراءة للنص القرائي.
 - إظهار القدرة على التعامل السليم مع المواقف المثيرة للتشتت أو المواقف المشكلة خلال تعلم النص القرائي.
 - استيعاب النص النص القرائي وتقديم استجابات صحيحة على أسئلته ومناقشتها.
- تقييم الجلسة :** اقترح الباحث لكل تلميذ موقفًا مشكلًا وطلب منه اقتراح الحل المناسب له. كما تم تقييم قدرة التلاميذ على قراءة النص القرائي المتضمن بالجلسة واستيعابهم له من خلال توجيههم نحو قراءة بعض عباراته أو الاستجابة على أسئلة متضمنة ما ورد به من معلومات.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.
- الواجب المنزلي :** قدم الباحث للتلاميذ مجموعة من المواقف المقترحة المشتتة للانتباه خلال الاستدكار أو الاختبار وطلب منهم تطبيق نموذج ضبط النفس المتعلم بالجلسة.

الجلسة (١٣)

عنوان الجلسة: اتخاذ القرارات وتحديد الأولويات

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يحدد المواقف التي يمكن اتخاذ قرارات بشأنها.
 ٢. يعرف خطوات اتخاذ القرار السليم خلال مواقف التعلم الاستدكار أو الاختبار.
 ٣. يتعامل مع الصعوبات التي تبرز عند اتخاذ أي قرار أثناء التعلم أو الاستدكار أو الاختبار.
 ٤. يمارس خطوات اتخاذ القرار خلال مواقف التعلم والاستدكار والاختبار.
 ٥. يشارك في إجراء حوارات ثنائية باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة:** من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.
- أدوات الجلسة:** لاب توب، أوراق عمل، بطاقات بها عرض للوظائف اللغوية المستهدف تدريسها، أوراق بها تدريبات، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، العصف الذهني، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ والثناء على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة.
- استلام الواجبات المنزلية ومناقشة التلاميذ فيما قدموه من مقترحات حول التعامل مع المواقف المشتتة للانتباه خلال الاستذكار أو الاختبار، وتقديم التغذية الراجعة بخصوص ذلك، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- مراجعة مضمون الجلسة السابقة من خلال توجيه بعض التلاميذ نحو ذكر خطوات ضبط الذات، وتوجيه البعض الآخر نحو قراءة أجزاء مختارة من النص القرائي.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- تقديم الواجب المنزلي وعرضه للباحث ومناقشته وتلقي التغذية الراجعة بخصوصه، ومناقشة الباحث والأقران فيما يقدموه من تكليفات لتحقيق أقصى استفادة.
- المشاركة في مراجعة مضمون الجلسة الماضية والإجابة على التساؤلات المقدمة، والاستفسار عما وجده من صعوبات وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) كن سيداً لقراراتك!

دور الباحث

- توجيه التلاميذ نحو القيام بالعصف الذهني حول الصورتين التاليتين:-



- مناقشة أفراد المجموعة التجريبية فيما قدموه من إجابات وتقديم التغذية الراجعة.
- الإشارة إلى أن هناك مواقف يكون فيها لزاماً على الفرد اتخاذ قرار من بين مجموعة من البدائل، وأن هذا لا يمكن أن يتم بشكل عشوائي.
- تعريف التلاميذ بمفهوم القرار ممثلاً في تحديد الفرد القيام بشئ أو اختيار شئ من عدة بدائل ويبدأ الباحث بضرب العديد من الأمثلة التي تتلائم والمرحلة العمرية للتلاميذ كاتخاذ قرار بشأن الذهاب للتمشية أثناء المذاكرة لاستعادة النشاط والتركيز الذهني، أو اتخاذ قرار بخصوص الذهاب إلى الأخصائي النفسي/المدير وتقديم شكوى بخصوص أحد التلاميذ المتميزين.
- توجيه التلاميذ نحو ممارسة العصف الذهني فيما يتعلق بأبرز القرارات التي اتخذوها سابقاً ويشجعهم نحو تقديم المزيد من الإجابات ويمكن تحفيز النشاط من خلال توجيه السؤال التالي:
- هل سبق لك اتخاذ قرار بخصوص: الملابس التي ترتديها، الطعام الذي تتناوله، الملابس التي تقوم بشرائها، الأصدقاء الذين تلعب معهم، الفريق الذي تشجعه في لعبة كرة القدم.....الخ؟
- تحفيز النشاط من خلال ذكر الباحث العديد من القرارات التي اتخذها في حياته كالعمل والسكن وهكذا... الخ، ويراعي الباحث كتابة إجابات التلاميذ على السبورة وتشجيع التلاميذ الأكثر مشاركة.
- التأكيد على أنه من ضمن الحقوق المشروعة للفرد اتخاذ القرارات التي تخصه وتحمل مسئوليتها فمثلاً يكون لك الحق في تأجيل كتابة الواجب المدرسي من أجل مشاهدة مباراة كرة القدم لفريقك المفضل شريطة ألا يؤدي هذا إلى التعرض للعقاب الصفي نتيجة نسيان كتابته بعد انتهاء المباراة، كما أن الحق في اتخاذ القرار لا يعني الحرية المطلقة في الاختيار بل يتم ذلك بشروط منها أن يراعي الفرد عند الاختيار مصلحته ومصلحة غيره، وألا يضر القرار بصاحبه أو بغيره فلا يمكنك مثلاً اختيار قرار بالتدخين لأنه يتعارض مع القيم الدينية والصحية، أو الهروب من المدرسة إذا كان هناك اختبار في الحصص التالية، أو الاعتداء على زميل لأنه قاطعك أثناء التحدث، وكذلك تناول وجبات غير صحية من الشارع وهكذا.
- توضيح خطوات اتخاذ القرار التالية وكتابتها على السبورة:
 - جمع المعلومات المتاحة حول الموضوع.
 - التفكير فيما سيترتب على القرار من نتائج.
 - التفكير في أشخاص يمكن الأخذ بنصيحتهم في اتخاذ القرار.
 - التحلي بالثقة والوضوح عند اتخاذ القرار.

- التحلي بالمرونة في تغيير قرارك عند معرفة أن هناك خطأ ما.
- تدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ القرار من خلال نمذجة موقف أو اثنين يتم فيهما اتخاذ القرار، ثم اقتراح مجموعة من السيناريوهات ويقوم بتدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ القرارات الصائبة فيها:-
- اتخاذ قرار بخصوص اختيار مكان مناسب للمذاكرة.
- اتخاذ قرار بخصوص اختيار توقيت مناسب للمذاكرة.
- اتخاذ قرار بخصوص تحديد فترات الراحة أثناء المذاكرة.
- اتخاذ قرار بخصوص المفاضلة بين استكمال الواجبات أم اللعب.
- اتخاذ قرار بخصوص ترتيب استجاباتي على أسئلة الاختبارات.
- اتخاذ قرار بخصوص اختيار طريقة استذكاري وتغييرها في حال عدم جدواها.
- اتخاذ قرار بخصوص كيفية وضع جدول الاستذكار والاستعداد للاختبارات.

دور التلميذ:

- القيام بالعصف الذهني وتقديم الإجابات وتلقي التغذية الراجعة.
- تحديد بعض المواقف التي ينبغي فيها اتخاذ قرار.
- وصف مفهوم القرار.
- عرض أبرز القرارات التي اتخذها سابقاً وذكر وجهة نظرهم فيما اتخذوه من قرارات.
- معرفة خطوات اتخاذ القرار وممارستها خلال مجموعة من سياقات التعلم، الاستذكار أو الاختبار.

نشاط (٣) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- توضيح الهدف من النشاط وهو إتاحة الفرصة للتلاميذ للاختيار ما بين تعلم نص قرائي جديد أو تعلم بعض الوظائف اللغوية التي تتيح لهم التحدث باللغة الإنجليزية، وذلك من أجل تعويدهم على اتخاذ قراراتهم بأنفسهم.
- بعد موافقة جميع التلاميذ بالإجماع على ممارسة بعض الوظائف اللغوية تم توزيع أوراق العمل التي تشتمل على تلك الوظائف.
- شرح الوظائف اللغوية المستهدفة والتأكد من قدرة جميع التلاميذ على قرائتها واستيعابها واستخدامها بشكل سليم.
- تشجيع جميع التلاميذ على إجراءات محادثات باستخدام الوظائف اللغوية المستهدفة وتعزيز جميع المحاولات.
- تسليم مجموعة أوراق بها أسئلة لتثبيت تعلم الوظائف اللغوية المستهدفة وتوجيه التلاميذ نحو مناقشتها والاستجابة عليها.
- الاستفسار عن انطباعات التلاميذ حول عملية التعلم النابعة من قراراتهم الخاصة.

دور التلميذ

- اتخاذ قرار ما بين تعلم نص قرائي جديد أو تعلم بعض الوظائف اللغوية باللغة الإنجليزية.
 - إظهار والاستقلالية في اتخاذ القرارات الشخصية فيما يتعلق بمجالات التعلم والاستذكار.
 - استيعاب الوظائف اللغوية المستهدفة وإظهار القدرة على قرائتها واستيعابها واستخدامها بشكل سليم.
 - إجراءات محادثات باستخدام الوظائف اللغوية المستهدفة.
 - الإجابة على أسئلة وإظهار القدرة على تعلم الوظائف اللغوية المستهدفة ومناقشتها والاستجابة عليها.
 - التعبير عن مشاعرهم بخصوص اختياراتهم لموضوع التعلم.
- تقييم الجلسة:** قدم الباحث قائمة بها مجموعة من الخيارات المتعلقة بالاستذكار وأداء أسئلة الاختبارات بمادة اللغة الإنجليزية وطلب من التلاميذ اتخاذ قرار بشأنها وتقييم ذلك. كما طلب من التلاميذ إجراء محادثات ثنائية باستخدام الوظائف اللغوية المتعلمة.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي : قدم الباحث للتلاميذ قائمة بها مجموعة من البدائل المتعلقة باتخاذ قرارات وطلب منهم المفاضلة بينها واتخاذ قرار بشأنها. كما طلب الباحث منهم استذكار الوظائف اللغوية المشروحة بالجلسة بالطرق التي تم تعلمها.

الجلسة (١٤)

عنوان الجلسة: تحديد الأهداف الدراسية

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يعي المقصود بالهدف ومستوياته.
٢. يعرف أهمية وقيمة تحديد الأهداف.
٣. يحدد الطرق المثلى لكيفية تحديد الأهداف ومعرفة الإرشادات المثلى للقيام بذلك.
٤. يتابع مستوى التقدم نحو تحقيق الأهداف.
٥. يمارس مهارة تحديد الأهداف أثناء التعلم والاستذكار والاستعداد للاختبارات.
٦. يشارك بأنشطة الاستماع، القراءة، والتحدث باللغة الإنجليزية.
٧. يشعر بالمزيد من الثقة والكفاءة خلال أداء المهام الصفية باللغة الإنجليزية.

مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب، شرائح باور بوينت، أوراق عمل بها محادثات باللغة الإنجليزية، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، النمذجة، لعب الدور، ضرب الأمثلة، التغذية الراجعة، ، التعزيز.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة وتهنئتهم على ما أظهروه من قدرات تعليمية ممتازة بالجلسات السابقة وتعزيزهم.
- مناقشة الواجبات المنزلية وتشجيع التلاميذ على عرض مختلف القرارات التي اتخذوها حيال المواقف المقترحة بالواجب المنزلي، وتقديم التغذية الراجعة بخصوص ذلك، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- توجيه بعض التلاميذ نحو إجراء محادثات ثنائية باللغة الإنجليزية باستخدام الوظائف اللغوية المتعلمة آنفاً.

- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- عرض الواجب المنزلي ومناقشته وتلقي التغذية الراجعة بخصوصه، ومناقشة الباحث والأقران فيما قدموه لتحقيق أقصى استفادة.
- الترحيب بإجراء محادثات ثنائية باللغة الإنجليزية، والاستفسار عما وجده من صعوبات وتلقي التغذية الراجعة وإظهار الاستفادة منها.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.



نشاط (٢) حدد أهدافك!

دور الباحث

- توجيه التلاميذ نحو القيام بعصف ذهني حول الصورة التالية:-

- تشجيع التلاميذ على تقديم مختلف الأفكار التي توصلوا إليها وتعزيزها حتى يتم التوصل إلى مفهوم الهدف Goal وهو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه لإشباع رغبة معينة. ثم يكتب الباحث السؤال التالي على السبورة ويطلب من التلاميذ التفكير في الإجابة عليه:

✗ ما السبب في ذهابك إلى المدرسة؟

✗ ما الوظيفة التي ترغب في العمل بها بعد انتهاء دراستك؟

- تلقي إجابات التلاميذ وتدوينها على السبورة، ومناقشتهم فيما قدموه من إجابات ليصل بهم إلى ان لكل منهم حافز من المجئ إلى المدرسة وهو تلقي العلم (هدف قريب المدى) ومن ثم إنهاء الدراسة والعمل في وظيفة مرموقة (هدف بعيد المدى).



- عرض مجموعة من الأنشطة ومناقشة التلاميذ في الهدف منها وتشجيعهم على تقديم أكبر عدد ممكن من الاستجابات مع تعزيز أفضل الاستجابات وتقديم التغذية الراجعة للاستجابات التي تخرج عن سياق السؤال.
- توضيح أنه لابد وأن يكون للفرد أهدافاً يسعى لتحقيقها حتى لا تكون حياته فوضوية، وأن أهداف الفرد تزيد من دافعيته وتحته على بذل المزيد من الجهود وتنظيم ذاته من أجل تحقيقها والتحلي بالنجاح وذلك لأن أهداف الفرد توجه سلوكياته وتجعلها لا تخرج عن الإطار المناسب لطريقه نحو هدفه وإشباع رغبته في هذا.
- ضرب بعض الأمثلة حول أهمية تحديد الأهداف الدراسية كقيام الفرد بأخذ قسط من الراحة أثناء الاستذكار من أجل الشعور بصفاء الذهن والاستمرار في المذاكرة وأداء واجباته على أكمل وجه أما إن كان تركه للمذاكرة يتم بشكل عشوائي فإنه بذلك يضيع وقته وجهده، أو الهدف من الحضور إلى المدرسة إن كان بغرض التعلم فإن التلميذ سيجعل كل تركيزه في تحقيق ذلك ولن يلتفت إلا إلى ما يعينه على التفوق والنجاح.
- توجيه التلاميذ نحو تحديد بعض الخبرات التي قاموا فيها بتحديد أهداف وقاموا بتحقيقها مع التأكيد على ما يلي:
 - نوعية الهدف الذي تم تحديده.
 - الإجراءات التي اتبعها كل واحد من أجل تحقيق هدفه.
 - العقبات التي واجهته وكيف تعامل معها.
 - شعوره بعد تحقيق هدفه.
- إجراء مناقشة مفتوحة فيما تم تقديمه من استجابات على النقاط سالفة الذكر ومن ثم التوصل إلى صياغة شروط ما يتم تحديده من أهداف كما يلي:
 - أن تكون أهداف الفرد واقعية تتناسب مع إمكانياته وقدراته.
 - أن تكون الأهداف ذات معنى وليست تافهة.
 - أن يسلك الفرد الطريق الصحيح نحو تحقيق أهدافه ولا مانع من الاستعانة بالغير.
 - تحديد العقبات أولاً بأول والعمل على تلافيها أو التعامل معها حال ظهورها.

- متابعة مدى تقدمه نحو هدفه وتحديد العقبات التي تحول دون ذلك من أجل تخطيطها والاستمرار في طريقه نحو هدفه بثبات.
- المرونة في تغيير بعض الخطط من أجل الاستمرارية نحو الهدف.
- التحلي بالمتابعة وعدم اليأس.
- مكافأة الذات عند تحقيق الهدف.



- تقديم مجموعة من الأمثلة على ما سبق عرضه من خطوات تحقيق الأهداف مع التأكيد على الجانب الأكاديمي كالتالي الذي يرغب في تحقيق أفضل أداء في مادة اللغة الإنجليزية.

دور التلميذ

- إجراء عصف ذهني حول صورة الهدف والتعبير عما جال بفكر بحرية واستقلالية.
- معرفة المقصود بالهدف سواء قريب أم بعيد المدى.
- الوعي بأهمية تحديد الأهداف وقيمتها في توجيه السلوك وإشباع الحاجات وتحقيق الرغبات.
- عرض بعض الخبرات التي قام فيها بتحديد أهداف وتقييم مدى تحقيقهم لها من عدمه.
- وصف خطوات تحديد واختيار الهدف وتطبيقها بشكل عملي في مجال الدراسة والاستذكار.

نشاط (٣) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

١. تدريب التلاميذ بشكل عملي على كيفية تحديد الأهداف الخاصة بعملية الاستذكار اليومي، الاستعداد لـ أو أداء اختبارات لمادة اللغة الإنجليزية
٢. مراجعة عامة لمهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة وتقييم مستوى مشاركة واستيعاب التلاميذ لها.

دور التلميذ

١. ممارسة خطوات تحديد الأهداف الخاصة بعملية الاستذكار اليومي، الاستعداد ل أو أداء اختبارات لمادة اللغة الإنجليزية
٢. المشاركة في أنشطة المراجعة.
- تقييم الجلسة:** تم تقييم الجلسة من خلال تدريبات الاستماع، القراءة، التحدث باللغة الإنجليزية.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.
- الواجب المنزلي :** طلب الباحث من التلاميذ تحديد ثلاثة أهداف والتخطيط لإنجازها خلال الفترة من اليوم وحتى الجلسة القادمة.
- قدمت للتلاميذ أوراق بها مراجعة للوحدة الأولى وطلب منهم استذكارها جيداً والإجابة على الأسئلة التي وردت بها.

الجلسة (١٥)

- عنوان الجلسة:** حل المشكلات الدراسية (الوعي بالمشكلة - تحديد المشكلة)
- أهداف الجلسة:** في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:
١. يتقبل فكرة وجود مشكلات وقابليتها للحل.
 ٢. يزيد وعيه بما حوله من مشكلات تستدعي مواجهتها والتعامل معها.
 ٣. يعرف خطوات حل المشكلات.
 ٤. يمارس بعض خطوات حل المشكلة (الوعي بوجود مشكلة - تحديد المشكلة).
 ٥. يطبق مهاراتي الوعي ب وتحديد المشكلة بمواقف تعلم واستذكار اللغة الإنجليزية وأثناء اختباراتهما.
 ٦. يجيد التعامل مع نصوص القراءة باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة:** من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة..
- أدوات الجلسة:** لاب توب، أوراق عمل، بطاقات المفردات وأوراق بها النص القرائي وأسئلة حول ما جاء به معززات.
- فنيات الجلسة:** المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، التعزيز، العصف الذهني.
- إجراءات الجلسة**
- نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة**

دور الباحث

- استقبال التلاميذ وتحيتهم وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة.
- مراجعة الواجبات المنزلية من خلال توجيه كل تلميذ نحو عرض الثلاثة أهداف التي خطط لها وأنجزها في الفترة الماضية وتشجيعه على ذكر انطباعه بخصوص ذلك، وتقديم التغذية الراجعة له، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- تقديم بطاقات بها جمل باللغة الإنجليزية وتشجيع التلاميذ على قراءتها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- عرض الواجب المنزلي ومناقشته وتلقي التغذية الراجعة بخصوصه، ومناقشة الباحث والأقران فيما قدموه لتحقيق أقصى استفادة.
- قراءة الجملة التي يطلب منها قراءتها باللغة الإنجليزية.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) حدد مشكلاتك!

دور الباحث

- التمهيد لموضوع الجلسة الحالية من خلال تقديم التساؤلات التالية وتوجيه التلاميذ نحو التفكير في حلول لها:
- هل تشعر أن هناك مشكلات لا يمكن حلها؟
- هل واجهت مشكلات من قبل؟
- بماذا شعرت حينذ؟ ولماذا انتابك هذا الشعور؟
- هل فكرت في حلول لتلك المشكلات؟
- هل توصلت إلى حل أم لا؟
- ماذا كان شعورك سواءً نجحت في حل أم لا؟
- توجيه التلاميذ إلى الاستجابة على التساؤلات سالفة الذكر ومناقشتهم بشكل مستفيض من أجل الوصول بهم إلى أن هناك حل لكل المشكلة.
- التنبيه على أن عدم اتباع الإجراءات المناسبة لحل المشكلات يحول دون حل المشكلات على نحو أفضل، وبالتالي المعاناة من بعض المشاعر السالبة تجاه الذات.

- لعب دور أحد التلاميذ الذي يعاني من صعوبة قراءة المفردات الإنجليزية ويعتقد أنه لن يتمكن من القيام بهذا أبدًا، وهو ما يترتب عليه الشعور بالخذلان والعجز والحزن. ويوضح أن سبب المعاناة الأساسي ليس قدرته على عدم قراءة المفردات بل اعتقاده الخاطئ بعدم القدرة على حل المشكلة وكذلك عدم محاولته بذل أي مجهودات لحلها. ويحفز الباحث التلاميذ تقديم بعض المقترحات لحل تلك المشكلة يقوم بتعزيزها.
- التأكيد على أن التوصل إلى حل المشكلة على نحو أفضل يستلزم اتباع خطوات حل المشكلة، مع توضيح أن أولى خطوات حل المشكلة هي:
- (١) **الوعي بوجود مشكلة:** إحساس الفرد بوجود مشكلة، فحصولك على درجات منخفضة باختبارات اللغة الإنجليزية بشكل متكرر معناه أن هناك مشكلة (مشكلات تعلم اللغة الإنجليزية) ينبغي التعامل معها ومواجهتها لا تجاهلها. وقد أكد الباحث على فكرة أن الوعي بوجود مشكلة تعتبر الخطوة الأساسية في بدء عمليات حل المشكلات.
- (٢) **تحديد المشكلة:** وصف وصياغة المشكلة بأسلوب واضح حتى يتسنى للفرد البدء في جمع المعلومات حول تلك المشكلة وتحديد المصادر والأشخاص الذين يمكن الاستعانة بهم في حل تلك المشكلة. وقام الباحث هنا بنمذجة العديد من المواقف حتى يصل بالتلاميذ إلى أفضل أداء ممكن فيما يتعلق بالقدرة على تحديد المشكلة.
- لتوضيح ما سبق بشكل عملي، قام الباحث بدور التلميذ منخفض الأداء على اختبارات اللغة الإنجليزية بشكل متكرر، فقام في البداية بتحديد المشكلة الأساسية وهي على سبيل المثال (القلق والتوتر أثناء أداء اختبارات مادة اللغة الإنجليزية)، وبعدها قام بالتفكري في العديد من الأسباب المؤدية لذلك:
- المعاناة من بعض الصعوبات في مادة اللغة الإنجليزية.
- عدم الاستعداد الجيد للاختبار.
- الذهاب إلى الفراش متأخرًا ليلة الاختبار.
- عدم تناول وجبة الإفطار.
- ترك جزء من المقرر دون مذاكرة.
- وبتحديد أبرز العوامل التي تحول دون تحقيق الأداء الجيد على اختبارات اللغة الإنجليزية، بدأ الباحث بتعريف التلاميذ بالخطوة التالية التي تسهم في تحديث المشكلة على نحو أفضل وهي تحديد المصادر والموارد

المتاحة لتحديد المشكلة وكذلك الاستعانة بالغير من أجل تقييم المشكلة بشكل موضوعي كالوالد، والوالدة، المعلم والأقران وغيرهم من الأشخاص المهمين بالنسبة للفرد.

دور التلميذ

- تقديم استجابات لما قدمه الباحث من أسئلة تمهيدية للجلسة حول إمكانية معاشته لمشكلات في السابق، وكيفية تعامله معها، ومدى نجاحه في حلها، وانفعالاته حيال ذلك.
- اكتساب الوعي بأن عدم اتباع الإجراءات المناسبة لحل المشكلات يحول دون حلها على نحو أفضل.
- معرفة الخطوات الأولية لحل المشكلة ممثلة في الوعي بوجود مشكلة وتحديد المشكلة وتقديم أدلة على قدره على تطبيق هاتين الخطوتين بشكل عملي من خلال الإجابة على ما يقدمه الباحث من سيناريوهات مقترحة لهذا.

نشاط (٤) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- تدريس مفردات النص القرائي المستهدف تعلمه والتأكد من إتقان التلاميذ لها استماعياً، وقرائياً وكتابياً.
- توزيع أوراق العمل الخاصة بالنص القرائي المستهدف.
- قراءة النص القرائي بشكل متكرر وتشجيع التلاميذ على قراءته وتعزيز جميع المحاولات.
- قراءة بعض الأسئلة حول النص القراءة ونمذجة كيفية الإجابة عليها سواءً من خلال استخراج إجابتها من النص أو استنباطها.
- توجيه التلاميذ نحو المشاركة في الاستجابة على باقي الأسئلة وتعزيز مختلف المحاولات.
- التأكد من إتقان التلاميذ لما يتم تعلمه وملاحظة مستوى دافعتهم وإقبالهم على ذلك.
- نمذجة بعض المشكلات التي من المحتمل مواجهتها أثناء تعلم أو استدكار النصوص القرائية باللغة الإنجليزية (كعدم القدرة على قراءة إحدى المفردات - عدم معرفة معناها - عدم فهم سؤال ما يتعلق بالفهم القرائي - عدم التأكد من كون الإجابة المقدمة صحيحة أم لا) وبيان كيفية تحديد تلك المشكلة والبدء في التعامل معها.

دور التلميذ

- تعلم بعض مفردات اللغة الإنجليزية وذكر معانيها وكتابتها وتمييزها سماعياً.
- المشاركة في أداء مهام التعلم والإجابة على ما يقدم من أسئلة نحو المحتوى التعليمي.

- قراءة النص القرائي المستهدف.
 - قراءة بعض الأسئلة حول النص القرائي والإجابة عليها واستخراج إجاباتها من النص أو استنباطها.
 - الوعي بما يواجهه من مشكلات أثناء تعلم أو استذكار النصوص القرائية باللغة الإنجليزية.
- تقييم الجلسة :** تم توجيه سؤال فهم قرائي أو تفكير ناقد لكل تلميذ يتعلق بموضوع النص القرائي الذي تم تدريسه بالجلسة.
- وفي نهاية الجلسة تم توزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.
- الواجب المنزلي :** قام الباحث بتوجيه التلاميذ نحو تدوين المشكلات التي ستواجههم في استذكار مادة اللغة الإنجليزية أو غيرها من المواد وعرضها بالجلسة التالية.

الجلسة (١٦)

عنوان الجلسة: حل المشكلات الدراسية (توليد الحلول – اختيار أنسب الحلول – تنفيذ الحلول وتقييم جدواها)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يمارس خطوة توليد الحلول المقترحة لما يقدمه من مشكلات.
 ٢. يعرف كيفية الاختيار بين مختلف البدائل المتاحة لحل المشكلات.
 ٣. يتخذ قرار حول أفضل الحلول لحل المشكلات.
 ٤. يطبق مهارتي توليد الحلول للمشكلة واختيار أنسبها بمواقف تعلم واستذكار اللغة الإنجليزية وأثناء اختباراتهما.
 ٥. ينفذ الحل المناسب للمشكلة في ضوء المعطيات المتاحة.
 ٦. يقيم مدى جدوى الحل المقترح في التعامل مع المشكلة.
 ٧. يشعر بالمزيد من الثقة في قدرته الذاتية على التعامل مع مختلف المشكلات التي تواجهه.
 ٨. يتحمل مسؤولية التعامل مع المشكلات الشخصية وحلها.
 ٩. يجيد التعامل مع المشكلات التي تطرأ خلال تعلم واستذكار نصوص الاستماع باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة:** من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.
- أدوات الجلسة:** لاب توب، أوراق عمل، بطاقات المفردات وأوراق بها النص الاستماعي وأسئلة حول ما جاء به معززات.
- فنيات الجلسة:** المحاضرة، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور، ، التعزيز، العصف الذهني.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- الترحيب بالتلاميذ وتحيتهم وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة فما سبق.
- مناقشة الواجبات المنزلية من خلال توجيه كل تلاميذ بتسليم ما قام بتحديد من مشكلات واجهها أثناء الاستذكار بالفترة السابقة للجلسة، ومناقشتها وتوضيح أنه سيقوم هو بنفسه باقتراح حلول لتلك المشكلات وتنفيذها بنهاية الجلسة الحالية، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- تسليم الواجب المنزلي ومناقشته.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) فكر في حلول لمشكلاتك واختر أنسبها!

دور الباحث

- عمل مراجعة سريعة التأكد من إجابة جميع التلاميذ لمهارات حل المشكلة السابق تعلمها من خلال عرض إحدى المشكلات وتوجيه التلاميذ نحو تطبيق المهارات الخاصة بحل المشكلات التي تم التدريب عليها سابقاً (الوعي بالمشكلة - تحديد المشكلة - تحديد المصادر) مع مراعاة تقديم التغذية لصلل الأداء المهاري للتلاميذ مع التعزيز المستمر.
- تشجيع التلاميذ نحو تخمين الخطوة التالية في التعامل مع المشكلات وتشجيع الإجابات الصحيحة أو القريبة منها وتوجيه الشكر للمشاركين بشكل عام.
- كتابة الخطوة المستهدف التدريب عليها على السبورة وهي اقتراح الحلول لمشكلة بناء على المعلومات التي تم جمعها. وتقديم مثال على ذلك بالطالب الذي يشعر بالتوتر والقلق في اختبارات اللغة الإنجليزية، فبعد شعوره بأنه يعاني من مشكلة تستلزم التعامل الجاد، وتحديد أسبابها بشكل جيد والاستعانة بالغير في جمع المعلومات عنها، تأتي مرحلة وضع الحلول التي يمكن من خلالها التخلص من تلك المشكلة ومنها:
- الاستعداد الجيد للاختبار.
- الذهاب إلى الفراش مبكراً ليلة الاختبار.

- الغش من الزملاء.
- الحصول على بعض الخدمات التعليمية الخاصة.
- تدريب التلاميذ على كيفية تقييم كافة الحلول كالتالي:
- (١) **الاستعداد الجيد للاختبار:** أن التلميذ يستعد بالفعل لاختبار اللغة الإنجليزية من خلال بذل المزيد من الجهود ولكنه لا يحصل على النتائج المرجوة.
- (٢) **الذهاب المبكر للفراش:** التلميذ بالفعل ينام مبكرًا في معظم الأوقات ومشكلة انخفاض الأداء إنما تكمن في اختبارات اللغة الإنجليزية.
- (٣) **الغش من الزملاء:** هذا الحل لا يمكن الاعتماد عليه لأنه يتعارض مع القيم الدينية أولاً ويعرض التلميذ لعقوبات أخرى تصل إلى حد مرحلة الفصل المدرسي.
- (٤) **الحصول على بعض الخدمات التعليمية الخاصة بمادة اللغة الإنجليزية:** يمكن أن يكون هو الحل الأنسب من خلال الدلائل التالية:

- عدم قدرة التلميذ على مواكبة أقرانه والانتهاز من الاختبار في الموعد المقرر.
- استمرارية انخفاض الأداء بالرغم من محاولات التلميذ المستمرة لتحسينه.
- انخفاض الأداء بشكل ملحوظ في مادة اللغة الإنجليزية دون غيرها.
- تقييم كافة الحلول والتوصل إلى أنسبها تأتي مرحلة تقييم جدوى الحل المقترح للمشكلة من عدمه وذلك من خلال تقييم مدى قدرة الحل على حل المشكلة بشكل جذري أو على الأقل خفض حدتها، ففي حالة الطالب ذوي صعوبات تعلم اللغة يتم عرض المشكلة على أحد مصادر الدعم (أحد المعلمين) والذي يؤكد على ضرورة الخضوع لاختبارات التشخيص بصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية والحصول على بعض الخدمات التربوية الخاصة بمادة اللغة الإنجليزية.

دور التلميذ

- المشاركة بفعالية في مراجعة المهارات السابقة لحل المشكلة وتطبيق المهارات الخاصة بحل المشكلات التي تم التدريب عليها سابقاً (الوعي بالمشكلة - تحديد المشكلة - تحديد المصادر).
- تخمين الخطوة التالية في التعامل مع المشكلات والمبادرة بذكرها.
- التدريب على وتعلم واستيعاب ومعرفة كيفية تنفيذ مهارة اقتراح الحلول لمشكلة ما بناء على المعلومات التي تم جمعها، وتقييم كافة الحلول والتوصل إلى أنسبها.

نشاط (٣) نفذ أنسب الحلول لمشكلاتك وتحقق من جدواها

دور الباحث

- شرح الخطوة الحالية لحل المشكلات وهي تنفيذ الحل الذي تم الحكم بكونه أفضل الحلول للتعامل مع مشكلتي والتأكيد على ما يلي:
 - تقبل الحل المقترح من منطلق لأنه الأفضل لحل المشكلة في ضوء المعطيات والدلائل المتاحة.
 - تحمل مسئولية تنفيذه لأنك المستفيد الأول والأخير منه.
 - المشاركة في اتخاذ كافة الإجراءات المرتبطة بتنفيذ الحل في حالة كون عملية التنفيذ تستدعي مشاركة آخرين في التخطيط للتنفيذ.
 - التقييم المستمر لمدى جدوى الحل المقترح في التخلص من المشكلة أو خفض حدتها.
- وبعدئذ، اقترح الباحث عدة حلول لمشكلات تواجه التلميذ بسياقات تعلم واستذكار واختبارات اللغة الإنجليزية ويطلب من التلاميذ معالجة تلك الحلول وتقييمها.

نشاط (٤) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- تدريس مفردات النص الاستماعي المستهدف تعلمه والتأكد من إتقان التلاميذ أولاً لما يتضمنه من مفردات.
- توزيع أوراق العمل الخاصة بالنص الاستماعي المستهدف.
- تشغيل النص الاستماعي بشكل متكرر وتشجيع التلاميذ على الإصغاء الجيد وتعزيز جميع المحاولات.
- توجيه بعض الأسئلة حول النص الاستماعي وحث التلاميذ على تقديم الاستجابات وتعزيزها.
- تقديم بعض المشكلات التي من المحتمل مواجهتها أثناء تعلم أو استذكار النصوص الاستماعية باللغة الإنجليزية (كعدم القدرة على الإصغاء الجيد أثناء الاستماع - عدم معرفة معاني العديد من المفردات - عدم فهم سؤال ما - عدم التأكد من كون الإجابة المقدمة صحيحة أم لا) وبيان كيفية تحديد تلك المشكلة والبدء في التعامل معها وصولاً إلى اختيار أنسب الإجابات.

دور التلميذ

- تعلم مفردات النص الاستماعي المستهدف تعلمه وإتقان ما يتضمنه من مفردات.
- الإصغاء الجيد أثناء تشغيل النص الاستماعي.
- المشاركة في قراءة بعض الأسئلة حول النص الاستماعي وتقديم إجابات مناسبة لها.

- إظهار القدرة على التعامل مع بعض المشكلات التي تطرأ أثناء تعلم أو استذكار النصوص الاستماعية باللغة الإنجليزية وتحديد أنسب الحلول لها في ضوء ما سبق تعلمه من خطوات حل المشكلة.
- تقييم الجلسة :** طلب الباحث من كل تلميذ اقتراح حلول لما قدمه من مشكلات أثناء الاستذكار بالفترة السابقة للجلسة، الحالية ومناقشتها.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.
- الواجب المنزلي :** طلب الباحث من كل تلميذ تقييم الحلول التي قدموها أثناء تقييم الجلسة.

الجلسة (١٧)

عنوان الجلسة: التواصل اللفظي (سلوكيات اللباقة الاجتماعية)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يدرك أهمية التواصل الجيد بالسياقين الاجتماعي والأكاديمي.
 ٢. يتعرف على سلوكيات اللباقة الاجتماعية (كاللقاء التحية وتقديم الذات والاستئذان واحترام الآخر).
 ٣. يمارس سلوكيات اللباقة الاجتماعية خلال تعلم اللغة الإنجليزية.
 ٤. يجري حواراً ثنائياً باللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة:** من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.
- أدوات الجلسة:** لاب توب، ملصقات، أوراق بها محادثات باللغة الإنجليزية وتدريبات عليها، معززات
- فنيات الجلسة:** المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- إلقاء السلام على التلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة فما سبق.
- مناقشة الواجبات المنزلية من خلال توجيه كل تلميذ نحو عرض تقييمه للحلول التي قدموها بالجلسة الماضية، ومناقشة ذلك وتقديم التغذية الراجعة بخصوصه، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- عرض ما قام به من الواجب المنزلي ومناقشته مع الباحث واستيعاب ما يقدم له من تغذية راجعة وصولاً إلى أفضل أداء ممكن.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) كن لبقاً!

دور الباحث

- توضيح الهدف من المرحلة الحالية من البرنامج وهو تنمية مهارات التواصل الفعال مع الآخرين.
- التأكيد أن الإنسان لا يعيش بمفرده وإنما أوجده الله سبحانه وتعالى في جماعات يتفاعل معها من أجل اكتساب انماط السلوك المتنوعة والاتجاهات التي تنظم العلاقات بين افراد وجماعات المجتمع في اطار القيم السائدة والثقافة والتقاليد الاجتماعية المتعارف عليها، تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات، تقييم الذات وتصحيح الأخطاء، الحصول على الدعم عند الحاجة إليه والشعور بالقوة والمعاضدة.
- توضيح أهمية حدوث التواصل الاجتماعي في الإطار الصحيح حتى يحدث القبول والتناغم الاجتماعي الذي يتيح للفرد الانخراط في أنشطة الجماعة والاستفادة منها قدر الإمكان.
- ذكر بعض مهارات التواصل الجيد الذي يتيح للتلميذ إقامة علاقات جيدة سواءً مع المعلمين أم مع الأقران، من خلال التأكيد على أهمية إلقاء السلام أو تحية الآخرين، والقيام بالنمذجة ولعب الدور في توضيح كيفية إلقاء السلام باللغتين العربية والإنجليزية. مع إلقاء الضوء على أن اللغة أو طريقة الكلام التي تستخدم مع الأقران تختلف عن تلك التي تستخدم مع الكبار مع مراعاة الآداب العامة في كلا الأمرين.
- توجيه ثلاثة من التلاميذ على القيام بالأدوار التالية:
 - دخول الفصل مباشرة دون طرق الباب.
 - طرق باب الفصل بشكل غير لائق ودخول الفصل مباشرة.
 - طرق الباب والاستئذان ثم دخول بعد السماح له بذلك.
- توجيه باقي التلاميذ نحو تقييم كل من السلوكيات السابقة من حيث كونها ملائمة أم لا مع ذكر السبب، وقيامه بالتأكيد على ما تم من تقييم من خلال توبيخ التلميذ الأول والثاني والثالث. وبعدها يقوم الباحث بتوضيح أهمية الاستئذان والسلوكيات الواجب القيام بها عند الاستئذان كطرق الباب عدة مرات، ثم طلب الدخول، وبيان أن الاستئذان لا يقتصر على الدخول والخروج من الصف بل أيضاً عند الرغبة في القيام بأي سلوك صفي يستدعي الاستئذان قبل القيام به كطلب الخروج من الصف عن

الحاجة، أو الإجابة على الأسئلة أو طلب المساعدة من المعلم في توضيح أمر ما، وهنا يتم تعليم سلوك الاستئذان من خلال لعب الدور، حيث طلب الباحث من أحد التلاميذ القيام بدور المعلم ويقوم هو بدور التلميذ الذي يريد الخروج إلى دورة المياه فيرفع يديه ثم يطلب من المعلم (التلميذ القائم بدور المعلم) الخروج إلى دورة المياه، وبعدها اختار تلميذاً آخر ليقوم بدور المعلم الذي يوجه أحد التساؤلات الصفية فقام الباحث (دور التلميذ) برفع يديه وطلب تقديم الاستجابة. وبعدها قام الباحث باقتراح مجموعة من الأدوار (التلميذ الذي يطلب إعادة نطق إحدى المفردات - التلميذ الذي يريد الاستجابة على أحد الأسئلة - التلميذ الذي يريد الاستئذان لمقابلة المعلم بعد انتهاء الحصة) ووزعها على أفراد المجموعة التجريبية ليقوموا بأدائها لفظياً وأدائياً مع مراعاة التشجيع المستمر وتقديم التغذية الراجعة وصولاً إلى أفضل أداء. وبعد إتقان جميع أفراد المجموعة التجريبية لسلوك الاستئذان باللغة العربية، يبدأ الباحث في تعليمهم كيفية القيام بذلك باللغة الإنجليزية موضحاً اللغة الصفية التي تستخدم في الاستئذان بصفوف اللغة الإنجليزية.

دور التلميذ

- الوعي بأهمية وقيمة مهارات التواصل الفعال مع الآخرين.
- استيعاب فكرة ضرورة حدوث التواصل الاجتماعي في الإطار الصحيح حتى يحدث القبول والتناغم الاجتماعي.
- الإلمام ببعض مهارات التواصل الجيد الذي يتيح إقامة علاقات جيدة مع الآخرين.
- تمييز طريقة الكلام التي تستخدم مع الأقران وتلك التي تستخدم مع الكبار مع ضرورة مراعاة الآداب العامة في كلتا الحالتين.
- ممارسة أدوار بعض السلوكيات الصفية والحكم على ملائمتها من عدمه.

نشاط (٣) قدم نفسك!

- تدريب التلاميذ على كيفية تقديم أنفسهم للمعلم من خلال ما يلي:
 - الوقوف للمعلم والابتسام له.
 - إلقاء السلام على المعلم.
 - ذكر التلميذ إسمه وفرقة الدراسية.
 - الحفاظ على التواصل البصري مع المعلم عند التواصل معه.

- نمذجة كيفية تقديم التلميذ نفسه للمعلم باللغة العربية ويطلب من التلاميذ محاكاته واحدًا تلو الآخر، ثم يقوم بنمذجة كيفية القيام بذلك باللغة الإنجليزية ويطلب من التلاميذ القيام بذلك، مع مراعاة تعزيز ما يصدر من سلوكيات مثالية أثناء القيام بما سبق وتقديم التغذية الراجعة التي من شأنها الوصول بالتلميذ إلى أقصى درجات الإتقان على المستوى اللفظي وغير اللفظي. ثم طلب الباحث من أحد التلاميذ القيام بدور المعلم وآخر للقيام بدور التلميذ الذي يحاول تقديم نفسه للمعلم باللغتين العربية والإنجليزية ويطلب من كليهما إبداء وجهة النظر فيما قاما به من سلوكيات ثم يعمم الأداء على جميع أفراد المجموعة التجريبية.

دور التلميذ

- ممارسة خطوات تقديم أنفسهم تقديم أنفسهم للمعلم باللغتين العربية والإنجليزية.

نشاط (٤) تعلم اللغة الإنجليزية

دور الباحث

- تدريس مفردات بعض المحادثات باللغة الإنجليزية المستهدف تعلمها وإجراءها.
- توزيع أوراق العمل الخاصة بالمحادثات المستهدف تعلمها وأداءها.
- تشغيل النص الاستماعي للمحادثات بشكل متكرر وتشجيع التلاميذ على الإصغاء الجيد.
- توجيه التلاميذ نحو العمل في ثنائيات وأداء تلك المحادثات.
- إعادة توزيع الأدوار بحيث يمارس جميع التلاميذ كافة المحادثات المستهدف ممارستها.

دور التلميذ

- تعلم مفردات بعض المحادثات باللغة الإنجليزية.
 - الإصغاء الجيد للنص الاستماع للمحادثات.
 - العمل في ثنائيات وأداء تلك المحادثات.
 - توزيع الأدوار وممارسة كافة المحادثات موضوع النشاط.
- تقييم الجلسة:** تم تقسيم التلاميذ في ثنائيات وتوجيههم نحو التحدث إلى بعضهم البعض باللغة الإنجليزية في ضوء ما تعلموه بالنشاط (٤).

وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي: تم تسليم التلاميذ مجموعة من الأوراق بها محادثات غير مكتملة وطلب منهم استكمالها بالمنزل.

الجلسة (١٨)

عنوان الجلسة: التواصل غير اللفظي (لغة الجسد)

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يعرف بعض الاستعدادات غير اللفظية التي يمكن من خلالها تحقيق التواصل الجيد.
 ٢. يمارس مهارات التواصل غير اللفظي (الحفاظ على المظهر الجيد - التواصل البصري - الإصغاء - وضعية الجسد).
 ٣. يمارس الإصغاء الجيد لبعض نصوص اللغة الإنجليزية.
- مدة الجلسة : من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.
- أدوات الجلسة: لاب توب، ملصقات المفردات، أوراق بها محادثات باللغة الإنجليزية وتدريبات عليها، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة فيما سبق.
- توجيه التلاميذ نحو توظيف المحادثات التي قاموا باستكمالها بالواجب المنزلي في إجراء حوار ثنائية ومتابعتهم وتصويب الأخطاء وتقديم التغذية الراجعة، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- عرض ما قام به من تكليف منزلي ومناقشته مع الباحث واستيعاب ما يقدم له من تغذية راجعة وصولاً إلى أفضل أداء ممكن.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) لغة الجسد

دور الباحث

- التأكيد على أن نجاح التواصل لا يتوقف على الجانب اللفظي وحسب، بل توجد مقومات أخرى يمكن من خلال تحقيق التواصل الناجح وهي استخدام لغة الجسد بشكل ملائم والإصغاء الجيد. والتأكيد على أن هذه المهارات تجعل الفرد قادرًا على التواصل بشكل جيد، حيث إن التوظيف الجيد للغة الجسد يمنح الفرد المزيد من الثقة والتوكيدية ويعطي للطرف الآخر في الحوار انطباعًا جيدًا عن الفرد.
- تعريف التلاميذ ببعض مهارات التواصل غير اللفظي ونمذجة كيفية القيام بها وتوجيه التلاميذ نحو محاكاته فيما فعل مع مراعاة التشجيع وتقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر للوصول إلى أفضل أداء وذلك على النحو التالي:
- **التحلي بالمظهر الجيد:** وهذا لا يعتمد على أن تكون الملابس التي ترتديها باهظة الثمن بل المقصود هنا التصفيف الجيد للشعر وحسن اختيار ألوان الملابس وتناسقها ونظافة الحذاء، وعدم الانسياق وراء بعض صيحات الموضة الدخيلة لى مجتمعاتنا والمتمثلة في الملابس الممزقة والضيقة وما إلى ذلك من ارتداء الشباب للأساور والقلائد. فالمظهر الجيد يعطي للطرف الآخر انطباعًا جيدًا عنك بالرغم من قوة أو ضعف موقفك. كما أن المظهر الجيد يجعل الطرف الآخر يعاملك باحترام وتقدير بخلاف ما إن كنت ترتدي ملابس تعطيه انطباعًا أن همك الأول والأخير هو التقليد الأعمى لبعض مطربي المهرجانات ومن على شاكلتهم.
- **المصافحة باليد بحرارة:** وهذا من شأنه أن يشعر الطرف الآخر أنك تكن له موفور التقدير والإعجاب.
- **الحفاظ على التواصل البصري:** مع مراعاة عدم الحملقة ولكن مجرد النظر الذي يعطي الطرف الآخر شعورًا أنك مهتم به وبما يقول.
- **وضعية الجسد الجيدة:** ويتم ذلك من خلال الجلوس بشكل مستقيم في المقعد الخاص بك لأن ذلك يعطي انطباعًا للطرف الآخر أنك تظهر له الاحترام والتقدير وأن لديك المزيد من الثقة بخلاف الجلوس بشكل يوحي بعدم الاهتمام أو الخذلان.
- **عدم التملل:** مثل فرك اليدين والهز المستمر للجسم، لأن ذلك يوحي بشعورك بالتوتر.

نشاط (٣) حافظ على انتباهك!

دور الباحث

- شرح مفهوم الإصغاء الجيد بأنه الانتباه الكامل للمتحدث ومتابعة ما يحدث من تواصل سواء لفظي أم غير لفظي والاهتمام بما وراء الكلمات الصادرة من المتحدث، والتأكيد على أن المتحدث الجيد هو في الأساس مستمع جيد، وأن الاستماع يثري من عملية الاتصال والتأكيد على أن الاستماع مهارة مثلها مثل الحديث.
- بيان أهمية الإصغاء الجيد لكونه يساعد التلميذ في الإلمام بما يريد الحصول عليه من معلومات أثناء التواصل لتحقيق الهدف من وراء ذلك، وليس مجرد الاستماع الذي لاطائل من وراءه. ومن أبسط أشكال الإصغاء الجيد أن يطلب الفرد من غيره توضيح ما يستعصي عليه فهمه كما يحدث بمختلف الصفوف الدراسية عندما ينطق المعلم مفردة جديدة فيطلب منه طالب تكرار نطقها لأنه يسمعها جيدًا أو لأنه غير قادر على هجائها. كما أن تدوين بعض الملاحظات أثناء التواصل من دلالات الإصغاء الجيد (كمواعيد الاختبار، نوعية الأسئلة، الأنشطة المنزلية الواجب القيام بها وغير ذلك مما شأنه الوصول بالفرد إلى أقصى استفادة من التواصل). ويمكن الاستئذان من الطرف الآخر وتسجيل الحوار أو المحاضرة.
- تدريب التلاميذ على مهارات الإصغاء الجيد من خلال التواصل البصري مع المتحدث، وإظهار التأثر بما يصدر عنه من ألفاظ وحركات، وذلك من خلال تقديم بعض نصوص الاستماع باللغة الإنجليزية ويطلب منهم الإصغاء الجيد لأنه سوف يقوم باختبار مدى إصغائهم له أم لا. وبعدها يقوم الباحث بتعزيز أبرز الاستجابات الناجمة عن الإصغاء الجيد.

دور التلميذ

- معرفة مفهوم الإصغاء الجيد وإدراك أهميته وقيمه في تحسين الأداء الصفي بمادة اللغة الإنجليزية.
 - معرفة الإجراءات التي يمكن من خلالها تحقيق الإصغاء الجيد.
 - ممارسة مهارات الإصغاء الجيد بشكل عملي من خلال بعض نصوص الاستماع باللغة الإنجليزية.
- تقييم الجلسة :** يجري الباحث بعض المحادثات باللغة الإنجليزية مع التلاميذ ويلاحظ مستوى الأداء التواصلية اللفظي وغير اللفظي.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي :

يقدم الباحث ورقة بها تدريبات حول مضمون النصوص الاستماعية التي ورد بالجلسة ويطلب من التلاميذ استكمالها.

الجلسة (١٩)

عنوان الجلسة: الإفصاح عن الذات والتوكيدية بصفوف اللغة الإنجليزية

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يعي أهمية الإفصاح عن الذات في الحصول على مزيد من التسهيلات الأكاديمية.
٢. يكشف عن ذواته بأنه من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بشكل ملائم ومقبول بالنسبة له ولغيره.
٣. يطلب التسهيلات الأكاديمية من معلم اللغة الإنجليزية بشكل مقبول.
٤. يعرف المقصود بسلوكيات التوكيدية وقيمتها في تحقيق التواصل الجيد.
٥. يمارس سلوكيات التوكيدية.
٦. يحكم على سلوكيات الغير بكونها سلبية، عدوانية أم توكيدية.
٧. يشعر بالثقة في القدرة على إحداث التغيير الذي من شأنه تحسن الأداء.
٨. يتعلم بعض الوظائف اللغوية باللغة الإنجليزية ويمارس سلوكيات الإفصاح عن الذات والتوكيدية خلالها بشكل عملي.

مدة الجلسة: من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب، بطاقات المفردات، أوراق بها مجموعة من الوظائف اللغوية وتدريبات عليها، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ وشكرهم على التزامهم ومشاركتهم الفاعلة فيما سبق.
- استلام الواجبات المنزلي ومناقشتها بشكل جماعي وتقديم التغذية الراجعة، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- تقديم الواجب المنزلي ومناقشته مع الباحث واستيعاب ما يقدم له من تغذية راجعة وصولاً إلى أفضل أداء ممكن.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) أفصح عن ذاتك!

دور الباحث

- كتابة أعراض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية على السبورة وبيان أن التعامل مع هذه المشكلة ليس بالأمر المستحيل، إذ يستدعي الأمر توافر بعض التسهيلات التي تعين التلميذ على مواكبة أقرانه داخل حجرة الصف.
- استضافة أحد معلمي اللغة الإنجليزية وقيام الباحث بلعب دور التلميذ الذي يعاني من صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية الذي يتوجه إلى المعلم ويقوم بما يلي:
 - تحية المعلم.
 - تقديم الذات بشكل مناسب.
 - ذكر الفرق والصف.
 - بيان أنه يعاني من صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية وأنه يريد بعض المساعدات الإضافية.
 - ترحيب المعلم بذلك.
 - توجيه التلميذ الشكر للمعلم.
- قيام المعلم بشرح أحد دروس اللغة الإنجليزية المقررة وقيام الباحث بلعب دور التلميذ ذو صعوبات التعلم الذي يطلب من المعلم بعض التسهيلات الصفية والتي منها ما يلي:
 - يطلب من المعلم تحديد موعد بعد انتهاء كل حصة لتقديم بعض العون الأكاديمي.
 - يطلب من المعلم رقم هاتفه للاستفسار عما يجده صعباً أثناء أداء الواجب المنزلي.
 - يطلب التلميذ وقتاً إضافياً للإجابة على جميع أسئلة الاختبار.
 - يطلب التلميذ من المعلم أن يبطئ من طريقة الشرح أو التحدث أثناء عرض الدرس.
 - يطلب التلميذ من المعلم إعادة شرح نقطة معينة لم يستوعبها.
 - يطلب التلميذ من المعلم إعادة شرح الدرس أو جزء منه في وقت الراحة.
 - يستأذن التلميذ من المعلم أن يقوم بتسجيل الحصة صوتياً.

- توجيه الشكر للمعلم، والقيام بدوره لاحقاً مع تحفيز التلاميذ على لعب الأدوار السابقة والتعبير عن التسهيلات الأكاديمية أثناء شرح أحد دروس اللغة الإنجليزية.

دور الباحث

- وصف أعراض صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية وزيادة التأكد من أن التعامل معها ليس بالمستحيل.
- ممارسة لعب الدور وإتقان كيفية الإفصاح عن الذات وطلب التسهيلات الأكاديمية من معلم اللغة الإنجليزية بشكل ملائم.

نشاط (٣) حل بالتوكيدية!

دور الباحث

- التأكيد على أن طلب المساعدة من المعلم لا تخرج عن الأطر الثلاثة التالي:
- السلبية: يستخدمها التلميذ السلبي الذي لا يطالب بحقوقه ويسمح للآخرين بانتهاكها والتعدي عليها، فهو يتردد في الذهاب إلى المعلم ومطالبته بما يحتاج من مساعدة ودعم.
- الاعتداء على حقوق الغير/الأنانية: يستخدمها التلميذ الذي لا يفكر إلا في نفسه فقط ويتجاهل حقوق غيره واحتياجاتهم، وهو الذي يصمم الحصول على كل ما يريد دون التفكير في أقرانه بل ويوجه اللوم لهم على ما يقابله من مشكلات دون التفكير في حلول أخرى لها.
- التوكيدية: وتشير إلى إيجابية التلميذ في التعبير عما يحتاجه من المعلم مع احترام حقوق الغير واحتياجاتهم.
- توضيح مفهوم التوكيدية وممارستها كما يلي:
- **الوصف:** صف الموقف أو الحدث وسرد الأدلة والحقائق بكل صراحة ووضوح والتمسك بكل الأدلة، فعندما يتجاهل أحد أصدقائك تقديم العون لك يمكن إخباره بأن هذا من واجبات الصداقة ومن حقوقك عليه. عبر عن مشاكل وأفكارك المتعلقة بالموقف لأن الطرف الآخر لا يعرف كل ما تفكير فيه أو تتحدث عنه. ركز أثناء الحوار على ما يرتبط بالموضوع وراعي الاختصار، فعندما تريد إخبار المعلم أن لديك مشكلة في استيعاب درس اليوم لا تتطرق إلى مشكلات أخرى لأن هذا قد يؤدي في النهاية إلى تجاهل المشكلة الأساسية وعدم تناولها كما ينبغي.
- **كن مهذباً:** حل باللطف والاحترام، وابتعد عن أي شكل من أشكال الهجوم سواءً اللفظي أو الجسدي أو التعبير المباشر عن الغضب من خلال الكلمات، والتعبير عن الرفض بشكل لائق والحرص على

ضبط الانفعالات والتخلي بالهدوء وعدم الدخول في نوبة غضب على سبيل المثال يمكن من خلالها إعطاء المعلم انطباعاً غير جيد عنك.

- **تجنب التهديد:** عبر بهدوء وبدون مبالغة عند الشعور بالإحباط عند عدم حصولك على ما تريد، ولا تستخدم أي نوع من أنواع التهديد، وتحمل سماع كلمة "لا" وحاول أن تبقى واعيًا بالحديث حتى لو انتابك القليل من الألم أثناء الموقف، وحاول أن تخرج منه بأقل الأضرار الممكنة.
- **عدم إصدار الأحكام:** ابتعد عن التوبيخ، أو الحكم المتسرع على الآخر.
- **الابتعاد عن الاحتقار:** لا تصف غيرك بما ليس فيه، ولا تفعل ما من شأنه الاستخفاف بالآخر كلعق اللسان أو تقطيع الأشياء أو الهروب من الموقف.
- **تصرف باهتمام:** أظهر اهتمامك بما يقوله أو يفعله غيرك، وأنصت جيدًا لما يقول واحترم وجهة نظره، ولا تحاول مقاطعته أثناء حديثه، وكن حساسًا لما يريد وتحلى بالصبر.
- **تفهم مشاعر غيرك:** تخير ألفاظك، وأظهر تفهمك نحو مشاعره وتصرفاته حيال الموقف، وحاول أن ترى العالم من وجهة نظره، ولكن تصرف أو تحدث من منظورك أنت.
- **استخدم أسلوباً سهلاً في الحوار:** استعمل الفكاهة البسيطة، ابتسم، استخدم كلمات جميلة ورقيقة، ابتعد عن الأسلوب الحاد وحاول التخلي عن بعض توجهاتك.
- **كن أميناً:** أي تمتع بالمصداقية سواء مع نفسك أو عند التعامل مع غيرك.
- **تجنب كثرة الاعتذارات، ولا تندم على أنك عبرت عن رأيك بكل صراحة وأمانة أو أنك تختلف مع غيرك في وجهات النظر.** ولا تنظر إلى ذلك بخجل وازدراء، كذلك لا تبادل المصداقية باللامبالاة.
- **تمسك بالقيم:** حافظ على قيمك الخاصة، ولا تضحي بالأمانة والصدق لأسباب عابرة، وتجنب الكذب، ولا تياس بحال من الأحوال.
- **اترك الباب مفتوحاً:** فمثلاً تخبر المعلم أنك ستجتهد في استذكار الجزئية التي قام بتوضيحها لك وإذا تعثر عليك شئ من الممكن أن تلجأ إليه مرة أخرى.
- نمذجة سلوكيات السلبية والعدوانية والتوكيدية وتوجيه التلاميذ نحو تحديد ما إن كان الدور الذي يلعبه المعلم يناسب التلميذ السلبي، أم الأناني أم الإيجابي.

دور الباحث

- معرفة أن طلب المساعدة من المعلم لا تخرج عن إطار السلبية، العدوانية، والتوكيدية.
- استيعاب مفهوم التوكيدية ووصف ممارساتها.

- تمييز سلوكيات السلبية والعدوانية والتوكيدية.
 - ممارسة سلوكيات التوكيدية بشكل عملي.
- نشاط (٤) مارس التوكيدية بصفوف اللغة الإنجليزية!

دور الباحث

- اختيار مجموعة من الوظائف اللغوية، وتدريبها وتعتمد القيام ببعض السلوكيات التي تستلزم من التلاميذ الإفصاح عن الذات وممارسة سلوكيات التوكيدية كعدم بيان بعض معاني المفردات والعبارات، أو ترك بعض التدريبات دون حل، أو مطالبة بعض التلاميذ بتقديم إجابات على ما لم يتم شرحه أو شرحه بشكل سريع وهكذا.
- تقييم مستوى ممارسة التلاميذ لسلوكيات التوكيدية وتعزيز ذلك بشكل فوري.

دور التلميذ

- تعلم مجموعة من الوظائف اللغوية.
 - ممارسة سلوكيات التوكيدية ومطالبة المعلم ببعض التسهيلات الأكاديمية.
 - تقييم مستوى ممارسة التلاميذ لسلوكيات التوكيدية وتعزيز ذلك بشكل فوري.
- تقييم الجلسة : قام الباحث بعرض بعض المواقف المقترحة وطلب من التلاميذ تصويب ما بها من سلوكيات سلبية وعدوانية:

- صديق يتهم صديق آخر بأنه قام بسرقة أحد مستلزماته المدرسية، وبالرغم من أن هذا لم يحدث إلا أن الطرف الثاني ظل ساكتاً ولم يفعل شيئاً.
- شخص متواجد في مطعم فقام الجرسون بتقديم الطعام فاكتشف أنه سئ جداً ومحروق، فقام بالصراخ في وجه الجرسون وقام بسبب الجرسون والصراخ في وجهه قائلاً "لن أتناول هذا الطعام مهما حصل".
- يدخل تلميذ الفصل ويكتشف أن شخصاً آخر جالس في مقعده فيقوم بركله.
- شخص يقف في طابور شراء تذاكر لمباراة كرة قدم وإذ بشخص يأتي فجأة ويقف أمامه فيخبره بأن هذا لا يصح ويوجهه نحو الوقوف في آخر الطابور واحترام النظام.
- تلميذ حصل على درجة سيئة في اختبار مادة اللغة الإنجليزية وبعدها يكتشف أن المعلم قد نسي أن يصحح سؤالاً كاملاً فتجاهل ذلك ولم يخبر المعلم.
- استلف منك زميلك آلة حاسبة منذ فترة وانت الآن بحاجة إليها فتقوم بإخبار والدك بشراء واحدة أخرى لأنك فقدت الأولى.

- انت تذاكر بالمنزل وأخاك يقوم بالاستماع إلى الأغاني بصوت مرتفع جدًا فتخبره بأنه من الممكن ارتداء سماعات الأذن حتى لا يشتت انتباهك.
 - قمت بشراء شئ من المحل ولم يقم صاحب المحل بإعطائه لك فتقوم بتوجيه اللوم والصراخ له وتخبره أنه لص.
 - صديق يريد أن تدخن معه السجائر فترفض فيخبرك أنك جبان ولست رجلًا، فتخبره بأضرار التدخين.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي :

طلب الباحث من التلاميذ مراجعة الوظائف اللغوية المتعلمة بالجلسة وقدم لهم أوراق بها تدريبات عليها لحلها بالمنزل.

الجلسة (٢٠)

عنوان الجلسة: طلب المساعدة لتعلم اللغة الإنجليزية

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يعي أهمية طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة إليها.
 ٢. يطلب المساعدة من الآخرين بشكل مقبول.
 ٣. يحدد التأثيرات السلبية الناجمة عن العزوف عن طلب المساعدة.
 ٤. يكتسب بعض مهارات التعبير الكتابي ويطلب الدعم عند الحاجة إليه أثناء القيام بذلك.
- أدوات الجلسة: لاب توب، بطاقات المفردات، أوراق متعلقة بالمهارات الكتابية وتدريبات لغوية، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، العصف الذهني، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ وشكرهم على التزامهم.
- توجيه التلاميذ نحو عرض ما قاموا به من تكاليفات منزلية وتصويبها وتقديم التغذية الراجعة، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.

- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

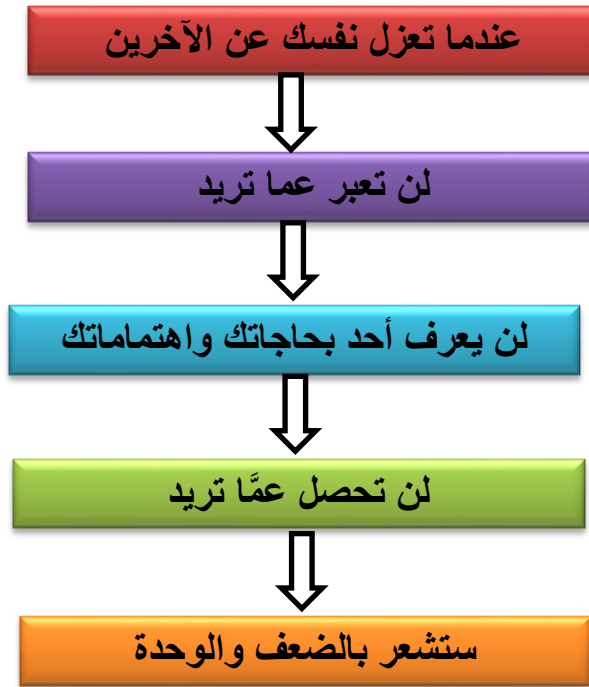
دور التلميذ

- عرض الواجب المنزلي واستيعاب ما يقدم له من تغذية راجعة وصولاً إلى أفضل أداء ممكن.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) عبر عما تريد!

دور الباحث

- بيان أهمية طلب المساعدة من الآخرين من خلال عرض الشكل التالي:

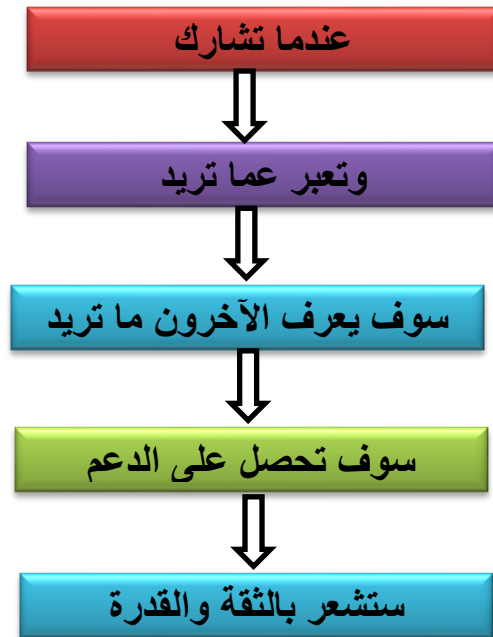


- توجيه التلاميذ نحو التفكير في الشكل المعروض وإجراء مناقشة مفتوحة هدفها التعرف على مدركاتهم حول ما جاء به، وتقديم التغذية الراجعة ومناقشة جميع الآراء واحترامها وتقديم الشكر للتلاميذ على ما قدموه من استجابات.
- شرح الشكل السابق موضحاً أن الانسحاب الصفي وعدم تعبير التلميذ عما يحتاجه يؤدي إلى عدم معرفة الآخرين بذلك ومن ثم لن يتوافر له ما يريد الأمر الذي يصيبه بالعجز والضعف والشعور بالوحدة. فالتلميذ الذي لا يعبر لمعلمه عن صعوبة استيعابه لموضوع معين يجعل المعلم لا يعلم ذلك

وبالتالي لن يحصل الطالب على الدعم المناسب لتحقيق الاستيعاب لتلك المسألة وهو ما يصيبه بالعجز عن حل النقاط المرتبطة بها.

- توجيه التلاميذ نحو القيام بعصف ذهني حول أسباب العزوف عن طلب المساعدة من الآخرين وتدوين الاستجابات وعقد مناقشة مفتوحة حول هذه الأسباب مثل الشعور بالخوف، الشعور بالخجل أو الشعور بالعجز، وبعدها يطلب من التلاميذ التعبير عن المشاعر التي انتابتهم في تلك المواقف، ثم توجيههم نحو إعادة تمثيل تلك المواقف وتدريبهم على كيفية المشاركة الفاعلة بها من خلال النمذجة ولعب الدور.

مثال: التلميذ الذي لم يعبر للمعلم عن عدم قدرته على نطق بعض المفردات الإنجليزية ولم يطلب منه إعادة نطقها له والذي ترتب عليه عدم قدرتها على قراءتها بشكل سليم في الحصة القادمة وتوبيخ المعلم له الأمر الذي أصابه باليأس والضجر (يعبر التلميذ عما شعر به حينها). وبعد ذلك قام الباحث بدور المعلم وقام التلميذ بتنفيذ خطوات طلب المساعدة التي تدربوا عليها سابقاً مع ترحيب المعلم بذلك وتكرارها، وبعدها قام المعلم باختبار قرائي يقوم فيه التلميذ بقراءة المفردات على نحو سليم (يعبر التلميذ عما يشعر به الآن). وبعدها قام الباحث بعقد مقارنة بين مشاعر التلميذ في كلا الحالتين ويوجهه إلى أنه عندما أقدم على طلب المساعدة لم ينتقص ذلك من شأنه بل وساعد على تحسين أدائه وتعزيز ثقته بنفسه وتحسين صورته أمام الآخرين. ثم يعرض الباحث الشكل التالي:



دور التلميذ

- معرفة أهمية طلب المساعدة من الآخرين.
- الوعي بالعواقب السالبة المترتبة على الانسحاب الصفي وعدم التعبير عن الاحتياجات والتسهيلات الأكاديمية.
- القيام بعصف ذهني حول أسباب العزوف عن طلب المساعدة من الآخرين وتدوين ومناقشتها وإعادة تمثيل تلك المواقف وطلب المساعدة خلالها.

نشاط (٢) تعلم اللغة الإنجليزية!

دور الباحث

- مراجعة مجموعة من المفردات المرتبطة بموضوعات تعبير كتابي.
- تدريب التلاميذ على بعض مهارات الكتابة من أجل تحسين قدرتهم على تقديم تعبير كتابي يتناسب وفرقتهم الدراسية.
- توجيههم كل تلميذ نحو كتابة تعبير كتابي حول موضوع ما وحثه على ممارسة سلوكيات طلب المساعدة عندما يجد صعوبة أثناء القيام بهذا.
- الترحيب بجميع ما يصدر من التلاميذ من سلوكيات التماس العون وتقديمه وتعزيزه طالما جاء في الإطار التوكيدي.
- توجيه التلاميذ نحو عرض ما قدموه من تعبير كتابي ومناقشة ذلك بشكل جماعي وتقديم التغذية الراجعة.

دور التلميذ

- المشاركة في التدريب على بعض مهارات الكتابة.
- إظهار الرغبة في تحسين المهارات الكتابية.
- تقديم تعبير كتابي وممارسة سلوكيات طلب المساعدة عندما يجد صعوبة أثناء القيام بهذا.
- عرض ما قدمه من تعبير كتابي ومناقشته والاستفادة مما يقدم له من تغذية راجعة.

تقييم الجلسة :

١	الضعيف هو من يطلب المساعدة من الآخرين.	إلى حد ما	لا	نعم
٢	أخطأت عندما كنت بحاجة للمساعدة ولم أطلبها.	نعم	لا	إلى حد ما
٣	مساعدة غيري لي تجعلني أشعر بالثقة.	إلى حد ما	نعم	لا
٤	أحدد احتياجاتي قبل طلب المساعدة.	لا	إلى حد ما	نعم
٥	من الممكن أن أطلب المساعدة من صديقي وليس معلمي.	نعم	لا	أحياناً

وفي نهاية الجلسة يقوم الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي :

قدم الباحث للتلاميذ استمارة بها مجموعة مفردات خاصة بكيفية قضاء العطلة الصيفية وتوجيههم نحو كتابة تعبير كتابي عنها، وقام بتشجيعهم على الاتصال به لطلب المساعدة عند الحاجة.

الجلسة (٢١)

عنوان الجلسة: التفاوض

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يمارس مهارات التفاوض الجيد أثناء التواصل أو التعبير عن احتياجاته.
 ٢. يتدرب على بعض مهارات التعبير الكتابي ويمارس مهارات التفاوض أثناء القيام بذلك
- مدة الجلسة : من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.
- أدوات الجلسة: لاب توب، بطاقات المفردات، أوراق عمل متعلقة بالمهارات الكتابية وتدريب لغوية، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، التأمل الذاتي، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة:

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ وشكرهم على التزامهم.

- استلام الواجب المنزلي وتصحيحه ومناقشته وتقديم التغذية الراجعة، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.

- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- تسليم الواجب المنزلي حول موضوع التعبير الكتابي المطلوب ومناقشته مع المعلم واستيعاب ما به من أخطاء والاستفادة مما يقدم له من تغذية راجعة وصولاً إلى أفضل أداء ممكن.

- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) تفاوض واحصل على حقوقك كاملة!

دور الباحث

- توجيه التلاميذ نحو التأمل الذاتي في بعض المواقف التي كانوا فيها بحاجة إلى المزيد من الاحتياجات (نقود - طعام - مساعدة - فترة أطول لإنجاز مهمة ما) ولكن المتاح مما سبق لم يكن كافياً لإشباع حاجاتهم وكيف كانت مشاعرهم في هذه المواقف.

- مناقشة التلاميذ فيما قدموه من استجابات ليصل بهم إلى أن جلسة اليوم تدور حول مهارة التفاوض والتي يمكن من خلالها الحصول على ما يريد الفرد من مصادر تعينه على إشباع حاجاته على نحو ملائم.

- عرض مواصفات وشروط التفاوض الجيد كما يلي:-

• طبيعة الشخص الآخر ومدى سلطته عليك:

- هل بإمكانه إعطائك ما تريد.

- هل انت قادر على تنفيذ ما سيطلبه منك.

- أساس العلاقة بينكما.

• قدراتك وأولوياتك.

- أهمية طلبك.

- تأثير ما تطلبه على العلاقة بينكما.

- تأثير ما تطلبه على احترامك لذاتك.

- تأثير قبول أو رفض طلبك على نظرتك لذاتك واحترامك لها.

• حق الآخرين.

- هل ما تطلبه مشروع لك بشكل قانوني.
- هل حصولك على ما تريد ينتهك حقوق غيرك.
- **السلطة**
- هل يملك المعلم سلطة تنفيذ ما تريد؟
- هل ما تطلبه يتلاءم مع طبيعة العلاقة الحالية بينك وبين معلمك؟
- **توقيت الطلب.**
- هل الوقت مناسب لطلبك؟
- هل حالة الشخص الآخر المزاجية مناسبة لما تطلبه منه؟
- **الأخذ والعطاء**
- هل تعطي بقدر ما تطلب؟
- هل لديك استعداد للعطاء؟
- هل تقوم بالواجبات المطلوبة منك؟
- تدريب التلاميذ على مهارات التفاوض من خلال طرح العديد من السيناريوهات التي يقوم بنمذجة كيفية القيام بالتفاوض فيما تتضمنه من أدوار تستلزم التفاوض مع مراعاة ما سبق ذكره من عوامل ويطلب من التلاميذ لعب باقي الأدوار ومحاكاته مع مراعاة تقديم التغذية الراجعة للوصول إلى أفضل أداء ممكن.
- دور التلميذ**
- ممارسة التأمل الذاتي في المواقف التي كان فيها بحاجة إلى المزيد من أوجه الدعم ولم يتوافر له ذلك، والتعبير عن مشاعره في مثل هذه المواقف.
- معرفة المقصود بمهارة التفاوض وأهميتها في إشباع حاجاته.
- وصف ممارسات التفاوض الجيد والتدريب عليها وإتقانها.
- ممارسة مهارات التفاوض خلال لعب الدور بخصوص العديد من السيناريوهات.
- نشاط (٣) تعلم اللغة الإنجليزية!**
- دور الباحث**
- مراجعة مجموعة من المفردات التي سبق تعلمها شفهيًا.

- تدريب التلاميذ على بعض مهارات الكتابة من أجل تحسين قدرتهم على تقديم تعبير كتابي يتناسب وفرقتهم الدراسية، مع مراعاة خفض مستوى الدعم المقدم خلال ذلك لاستثارة التلاميذ نحو ممارسة مهارات التفاوض.
- توجيههم كل تلميذ نحو كتابة تعبير كتابي حول الأسرة وتجاهل بعض طلبات التماس عونه وتقدير مدى ممارسة كل تلميذ لمهارة التفاوض وتعزيز ذلك بشكل فوري.
- توجيه التلاميذ نحو عرض ما قدموه من تعبير كتابي ومناقشة ذلك بشكل جماعي وتقديم التغذية الراجعة.

دور التلميذ

- التدريب على بعض مهارات الكتابة من أجل تحسين قدرته على تقديم تعبير كتابي يتناسب وفرقته الدراسية، وممارسة مهارات التفاوض لتحقيق استفادة من.
- كتابة تعبير كتابي حول الأسرة وممارسة مهارة التفاوض لتحسين جودة ما يقوم به من أداء كتابي.
- عرض ما قام به من تعبير كتابي ومناقشة ذلك بشكل جماعي والاستفادة من التغذية الراجعة.

تقييم الجلسة :

- يقدم الباحث مجموعة من الأدوار ويطلب من التلاميذ ممارسة مهارة التفاوض المتضمنة بها كما بالمثل التالي:-
- أعطاك والدك مبلغ من المال لا يكفي نفقات ذهابك في رحلة مدرسية وانت تريد المزيد، كيف ستخبر أباك بهذا.
 - تشعر أن الوقت المتاح لاختبار اللغة الإنجليزية ليس كافياً بالنسبة لك كطالب يعاني من صعوبات التعلم، كيف ستتصرف.
- وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي :

توجيه التلاميذ نحو كتابي موضوع تعبير عن المدرسة باللغة الإنجليزية.

الجلسة (٢٢)

عنوان الجلسة: تقديم الشكاوى

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يحدد المواقف التي يمكن فيها تقديم الشكاوى.
 ٢. يعرف الأفراد الذي يمكن تقديم الشكاوى لهم.
 ٣. يمارس الطرق المثلى لتقديم الشكاوى.
 ٤. أن يتدرب أفراد المجموعة التجريبية على مهارات التعامل مع الشكاوى المقدمة من الغير.
 ٥. يمارس مهارات التعامل مع الشكاوى المقدمة من الغير.
 ٦. يتعامل مع بعض الأسئلة الاختبارية بمادة اللغة الإنجليزية و يقيم أدائه خلالها.
- مدة الجلسة : من ٣٥ إلى ٦٠ دقيقة.

أدوات الجلسة: لاب توب، بطاقات المفردات، أوراق بها تدريبات عامة، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، النمذجة، لعب الدور ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ وشكرهم على التزامهم بحضور الجلسات.
- استلام الواجب المنزلي الخاص بالتعبير الكتابي وتصحيحه ومناقشته وتقديم التغذية الراجعة، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- تسليم الواجب المنزلي ومناقشته مع المعلم واستيعاب ما به من أخطاء والاستفادة مما يقدم له من تغذية راجعة وصولاً إلى أفضل أداء ممكن.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) تمسك بحقوقك!

دور الباحث

- تمثيل الدور التالي: "تلميذ يقوم بعمل الواجب المنزلي وأخاه يشاهد التلفاز بصوت مرتفع جدًا، ويطلب من التلاميذ اقتراح كيفية التصرف في مثل هذا الموقف:
- التوكيدية: كأن يطلب أخاه خفض الصوت أو ارتداء سماعة الأذن (هنا يتم تعزيز الاستجابة من منطلق تطبيق ما تم التدريب عليه آنفًا).
- العدوانية: كالاعتداء على أخيه لفظيًا أو جسديًا (وهنا تقدم التغذية الراجعة سواء من الباحث نفسه من أحد الأقران).
- السلبية: كالسكوت وعدم فعل أي شيء (هنا أيضًا تقدم التغذية الراجعة من الباحث أو أحد الأقران).
- التأكيد على أن جميع الحلول التي تتدرج تحت إطار التوكيدية بالفعل هي أفضل الحلول للتعامل مع الموقف ولكن ماذا إن لم يصغ إليك أخيك واستمر على موقفه، هنا يتم يمكن اللجوء إلى حل توكيدي ثانوي ممثلًا في تقديم شكوى للوالد أو الوالدة للتعامل مع الأمر بشكل يرضي جميع الأطراف.
- التأكيد على أن تقديم الشكاوى لا ينتقص من شأن الفرد، بل إنها مظهر من مظاهر نصرته الذات وطريقة للحصول على الحق المشروع للفرد في إطار من الشرعية، فعندما يعتدي زميل عليك بالضرب هل ستقوم برد اعتدائه عليه حينذ، فالأفضل هو اللجوء إلى المعلم أو المدير وتقديم شكوى بحيث يتم معاقبته بشكل رادع يحول دون تكراره لسلوك الاعتداء أو إحالته إلى الأخصائي إن كان يعاني من اضطراب سلوكي للتعامل معه بشكل علمي، أما إن واجهت الاعتداء بالاعتداء فستكون هناك سلسلة من المشكلات لن تنتهي وقد تتساوى معه في العقوبة باعتبار أنك لن تسلك الطرق السليمة للتعامل مع الموقف.
- توضيح مهارات تقديم الشكاوى كما يلي:
 - وصف المشكلة بوضوح ودون تردد.
 - تحديد المسئول عن المشكلة بالضبط.
 - اقتراح كيفية حل المشكلة.
 - تقدير موقف الشخص الآخر ومشاعره.
- عرض مجموعة من المواقف وتوجيه من التلاميذ تقديم مقترحات حول كيفية التعامل معها بشكل لفظي:
 - يعاملك أحد المعلمين بشكل سيء لأنك لا تذهب لأخذ درس خاص عنده.
 - تكرار قيام أحد الزملاء بسرقة الأدوات الخاصة بالغير داخل الصف.
 - يقوم أحد المعلمين بالتدخين داخل الفصل.
 - يرفض المعلم الشرح ويكتفي بكتابة الدرس على السبورة واستخدام الموبايل حتى انتهاء الحصة.

- قام أحد الزملاء بالتعدي على زميل لك جسدياً وسبب له جروح ويرفض المعتدى عليه اتخاذ أي إجراء .
- تشجيع التلاميذ على اختيار الأدوار المتضمنة بالمواقف السابقة وتمثيلها لكي يتم تدريبهم على الإجراءات الملائمة والسبل التي يمكن من خلالها تقديم الشكاوى، فمثلاً في حالة المعلم الذي لا يؤدي عمله بالفصل كما ينبغي يمكن الاتفاق مع الزملاء على مخاطبته أولاً بذلك بكل رقي وتوكيدية ثم بعد ذلك اللجوء إلى مدير المدرسة لاتخاذ إجراء ضده أو تغييره، وهنا يقوم الباحث بدور المعلم الذي يرفض كل مطالبات التلاميذ بأداء عمله. وتدور باقي أحداث الجلسة حول أداء الأدوار المتضمنة بباقي المواقف.

نشاط (٣) حافظ على هدوءك ودافع عن ذاتك!

دور الباحث

- تدريب التلاميذ على كيفية استقبال الشكاوى من الآخرين حيث قام بتوجيه السؤال التالي "ماذا ستفعل لو اشتكى منك أحد زملائك" وطلب منهم إجراء عصف ذهني واقتراح كيفية التعامل مع الموقف، وتدوين كافة الاستجابات على السبورة. وبعدها قام الباحث بتصنيف الاستجابات المقدمة في ضوء كونها توكيدية أم عدوانية أم سلبية، ثم أوضح للتلاميذ أنه من الطبيعي ارتكاب الأخطاء فنحن بشر.
- تدريب التلاميذ على مجموعة من مهارات استقبال شكاوى من الآخرين:
- تلقي الشكاوى بهدوء وصدر رحب.
- تقبل النقد.
- مطالبة الطرف الآخر بتوضيح أي شيء غامض.
- إشعار الطرف الآخر أنك تفهم مشاعره وأفكاره.
- التوصل إلى اقتراح بعض الحلول والأفكار.
- اختبار الحلول واختيار الأنسب من بينها.
- الاستفادة من موقف الشكاوى مستقبلاً.

دور التلميذ

- تقبل ما يقدم ضدهم من شكاوى من والتعامل معها في إطار من التوكيدية.
- ممارسة مهارات استقبال شكاوى من الآخرين.

نشاط (٤) تعلم اللغة الإنجليزية!

- تقديم أوراق بها تدريبات على ما تم تعلمه من مهارات استماعية، قرائية، كتابية وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل من أجل التعاون في حل هذه التدريب وتقديم المساعدة والدعم المناسب عند طلبه.
- توجيه التلاميذ نحو التعبير عن انطباعاتهم حول مستواهم الحالي في اللغة الإنجليزية.
- تقييم الجلسة :**

اتهمك أخوك بأنك كسرت له الآلة الحاسبة الخاصة به ظلماً.	
أذكر له أنني لم أفعل ذلك واغادر.	أقنعه بالدليل أنني لم أفعل ذلك ولا أتركه حتى يحدث ذلك.
قام أحد زملاءك بكسر زجاج النافذة وأراد المعلم معاقبة جميع أفراد الفصل.	
أتقبل الأمر مثل غيري.	أدافع عن نفسي بكل الطرق حتى يقتنع المعلم.
عندما يشكو المعلم لأبيك من تدني مستواك الدراسي.	
أخبره أنني أعاني من صعوبات التعلم وأني بحاجة إلى مساعدات إضافية.	أشعر بالحزن.

وفي نهاية الجلسة قام الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الواجب المنزلي: تم تسليم التلاميذ مجموعة من التدريبات لمختلف مهارات اللغة الإنجليزية وطلب منهم القيام بحلها مع تدوين ما يلي:

- المشكلات التي واجهتهم خلال حلها وسبل التعامل معها.
- التماسهم عون الآخرين أم لا أثناء القيام بهذا.
- القيام بالاستذكار والتخطيط لحلها أم القيام بذلك بشكل عشوائي.

الجلسة (٢٣)

عنوان الجلسة: تكوين الصداقات

أهداف الجلسة: في نهاية الجلسة يتوقع من التلميذ أن:

١. يعرف أهمية تكوين الصداقات.
٢. يحدد صفات الصديق الحق.
٣. يرغب في إنهاء العلاقات الضارة وينفذ ذلك بشكل سلمي ومقبول.
٤. يتعامل مع بعض الأسئلة الاختبارية بمادة اللغة الإنجليزية ويقيم أدائه خلالها.

مدة الجلسة: من ٣٠ الى ٦٠ دقيقة

أدوات الجلسة: لاب توب، أوراق بها تدريبات عامة، معززات.

فنيات الجلسة: المحاضرة ، المناقشة، التغذية الراجعة، العرض البصري، العصف الذهني، ، التعزيز، الواجب المنزلي.

إجراءات الجلسة

نشاط (١) التهيئة وعرض أهداف الجلسة

دور الباحث

- تحية التلاميذ وشكرهم على التزامهم بحضور الجلسات.
- استلام الواجب المنزلي الخاص بالتعبير الكتابي وتصحيحه ومناقشة النقاط التي سبق التنويه على التلاميذ بتدوينها أثناء القيام به وتقديم التغذية الراجعة، ثم منح الدرجات الخاصة به وتدوينها.
- عرض أهداف الجلسة الحالية ومناقشتها.

دور التلميذ

- تسليم الواجب المنزلي ومناقشة ما واجههم من مشكلات خلال القيام به وسبل تعاملهم معها، ومستوى التماسهم عون الآخرين أثناء القيام بهذا ومدى استفادتهم من ذلك، وبيان قيامهم بالاستذكار والتخطيط عند أداء الواجب المنزلي أم أداءه بشكل عشوائي.
- مناقشة أهداف الجلسة الحالية وانطباعاته نحوها.

نشاط (٢) صادق من يستحق!

دور الباحث

- عرض مقطع فيديو بعنوان "أهمية الصداقة" برابط <https://www.youtube.com/watch?v=P9VxJZjirrg>.
- عقد مناقشة مفتوحة حول أبرز النقاط التالية التي وردت بالفيديو: كأهمية الصداقة، وأسس اختيار الصديق، وواجبات وحقوق الصداقة. ومراعاة تدوين الاستجابات على السبورة وتشجيع الاستجابات وتعزيزها بشكل مستمر.
- عرض مقطع فيديو آخر بعنوان "١٠ اختلافات بين الصديق الحقيقي والصديق المزيف تعرف عليها" برابط <https://www.youtube.com/watch?v=GK4NgOSZ3Gs>، ومناقشة محتواه مع التلاميذ.

- التأكيد على فكرة أن وجود أصدقاء حقيقيين يزيد من شعور الفرد بالأمن والدعم، وأنه لا بد من أن يشارك الصديق صديقه أحزانه وأفراحه وأن يراعي مشاعره وأن يساعده قدر المستطاع.
- تدريب التلاميذ على كيفية تكوين الصداقات والحفاظ عليها، التعامل مع الأصدقاء، طلب الدعم من الأصدقاء وتقديره.

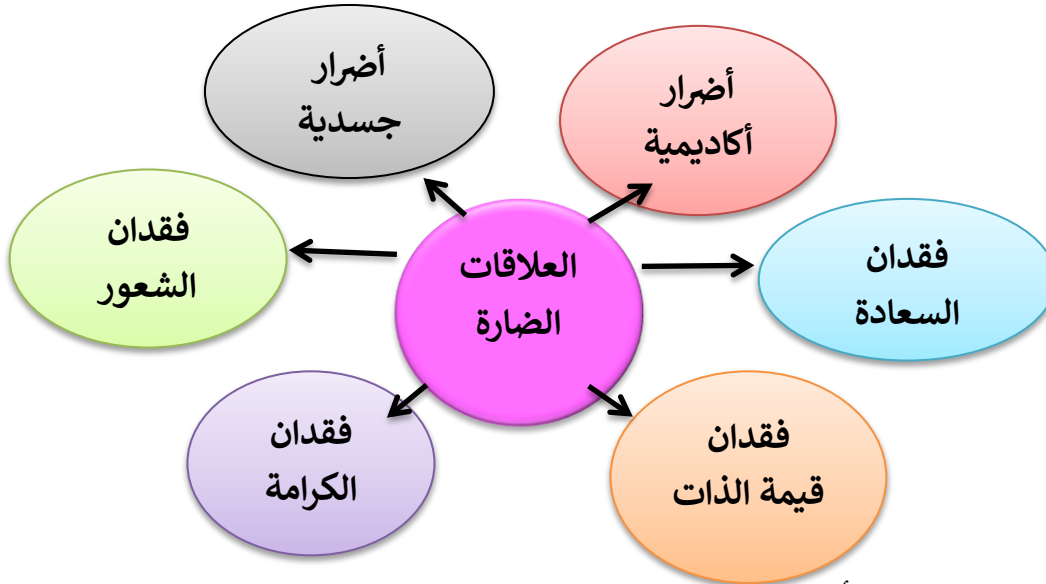
دور الباحث

- استنباط أهمية الصداقة من خلال أحد عروض الفيديو ووصفها.
- وصف أسس اختيار الصديق، وواجبات وحقوق الصداقة.
- تقييم صداقاتهم في ضوء كونها حقيقية أم زائفة.
- استيعاب خطوات وشروط تكوين الصداقات والحفاظ عليها، التعامل مع الأصدقاء، طلب الدعم من الأصدقاء وتقديره.

نشاط (٢) اعتزل من يؤذيك!

دور الباحث

- التأكيد على ضرورة إنهاء العلاقات الضارة التي تجلب للشخص المزيد من المشاكل والأضرار.
- توجيه التلاميذ نحو إجراء عصف ذهني حول مفهوم العلاقات الضارة ومناقشتهم في ذلك.
- عرض الشكل التالي ومناقشة ما جاء فيه من التأثيرات السالبة للعلاقات الضارة بمختلف مجالات الحياة.



- توجيه التلاميذ نحو التصرف الأمثل عند إنهاء العلاقات الضارة:
- أن القرار الخاص بإنهاء العلاقات الضارة لابد وأن ينبع من "العقل الحكيم" وليس العاطفة.
- إذا كانت العلاقة قوية لدرجة لا يمكن إنهاؤها يمكن استخدام فنيات حل المشكلات لإصلاح إشكاليات تلك العلاقة وإجراء بعض التعديلات.
- مراعاة التوقيت المناسب لإنهاء العلاقات الضارة.

دور التلميذ

- الوعي بضرورة إنهاء العلاقات الضارة التي تجلب المزيد من المشاكل والأضرار.
- إجراء عصف ذهني حول مفهوم العلاقات الضارة ومناقشتهم في ذلك.
- تحديد التأثيرات السالبة للعلاقات الضارة بمختلف مجالات الحياة.
- ممارسة التصرف الأمثل عند إنهاء العلاقات الضارة.

نشاط (٤) تعلم اللغة الإنجليزية

- تقديم أوراق بها تدريبات على ما تم تعلمه من مهارات استماعية، قرائية، كتابية وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات عمل من أجل التعاون في حل هذه التدريب وتقديم المساعدة والدعم المناسب عند طلبه.
- توجيه التلاميذ نحو التعبير عن انطباعاتهم حول مستواهم الحالي في اللغة الإنجليزية.
- تقييم الجلسة (١٠ دقائق): إجراء اختبار اختيار من متعدد سريع لمحتوى الجلسة التعليمي.
- وفي نهاية الجلسة يقوم الباحث بتوزيع الألقاب والهدايا على التلاميذ الذين حصلوا على أعلى الدرجات في ضوء واجباتهم المنزلية، المشاركة الفاعلة بالجلسة، وتقييم الجلسة ووضع أسمائهم في قائمة الشرف.

الجلسات (٢٤ - ٢٦)

الهدف

- صقل اكتساب التلاميذ لممارسات مفهوم الذات الأكاديمي وتوظيفه بشكل تكاملي في تحقيق أفضل أداء دراسي ممكن بمادة اللغة الإنجليزية.

مدة الجلسة: من ٣٠ الى ٦٠ دقيقة

الفنية المستخدمة: تم توظيف فنية لعب الدور لممارسة مفهوم الذات الأكاديمي المتضمنة بالبرنامج بسياقات تعلم، واستدكار وأداء اختبارات اللغة الإنجليزية.

الجلسة الختامية والقياس البعدي

تم إجراء القياس البعدي وتوزيع مجموعات من الهدايا على التلاميذ بشكل عام بالإضافة إلى مجموعات من الهدايا الإضافية لمتصدي قائمة الشرف الخاصة بكل جلسة طبقاً لدرجاتهم بمختلف الجلسات في ضوء ما تم الاتفاق عليه في بداية البرنامج.



جامعة الدول العربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

معهد البحوث والدراسات العربية

قسم البحوث والدراسات التربوية

القاهرة

ملحق (٧)

استمارة متابعة الواجب المنزلي

إعداد

محمود حلمي فتح الباب

لنيل درجة الماجستير في الدراسات التربوية

"تربية خاصة"

إشراف

أ.د/ نبيلة أمين أبو زيد

أستاذ علم النفس بكلية البنات

جامعة عين شمس

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م

استمارة متابعة الواجب المنزلي

السيد الوالد – السيدة الوالدة

١- نبلغكم أنه تم تدريب ابنكم/ ابنتكم خلال الجلسة اليوم على:

أ-

ب-

٢- برجاء تدريبه في المنزل على الآتي:

أ-

ب-

٣- ما مدى استفادة ابنكم من الجلسات وقدرته على الانتهاء من الواجب المنزلي؟

أ-

ب-

٤- ما هي ملاحظتكم على ابنكم أثناء تدريبه بالمنزل؟

أ-

ب-



جامعة الدول العربية
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
معهد البحوث والدراسات العربية
قسم البحوث والدراسات التربوية
القاهرة

ملحق (٨)

استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر أولياء الأمور

إعداد

محمود حلمي فتح الباب

لنيل درجة الماجستير في الدراسات التربوية
"تربية خاصة"

إشراف

أ.د/ نبيلة أمين أبو زيد

أستاذ علم النفس بكلية البنات
جامعة عين شمس

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م

١- هل تعتقد أن ابنك أصبح أكثر معرفة بذاته وقدراته؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تؤثر فيه أبداً ()

٢- هل ساعدت جلسات البرنامج ابنك / ابنتك في تحسين مفهوم الذات لديه؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تؤثر فيه أبداً ()

٣- هل تعتقد أن جلسات البرنامج ساعدت ابنك / ابنتك على كشف مميزات لم تكوني على دراية بها؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تساعده إطلاقاً ()

٤- هل تعتقد أن ابنك / ابنتك أصبح أكثر إيجابية في التعامل نقاط القوة لديه؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تؤثر فيه أبداً ()

٥- هل تعتقد أن جلسات البرنامج ساعدت ابنك / ابنتك على زيادة تحصيله الدراسي؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تساعده إطلاقاً ()

٦- هل ترين أنه يجب أن يشارك ابنك / ابنتك في برامج أخرى في المستقبل؟

أ- نعم وبكثرة ()

ب- نعم وبشكل متوسط ()

ج- نعم في بعض الأحيان ()

د- لا أبدا ()

٧- ما سلبيات البرنامج من وجهة نظرك؟

أ-

ب-

ج-

د-

٨- ما إيجابيات البرنامج من وجهة نظرك؟

أ-

ب-

ج-

د-

٩- هل ترين أن الباحث كان ناجحا في إدارة جلسات البرنامج؟

أ- بدرجة كبيرة ()

ب- بدرجة متوسطة ()

ج- بدرجة ضعيفة ()

د- لم يكن ناجحا ()



جامعة الدول العربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

معهد البحوث والدراسات العربية

قسم البحوث والدراسات التربوية

القاهرة

ملحق (٩)

استمارة تقييم البرنامج من وجهة نظر المعلمين

إعداد

محمود حلمي فتح الباب

لنيل درجة الماجستير في الدراسات التربوية
"تربية خاصة"

إشراف

أ.د/ نبيلة أمين أبو زيد

أستاذ علم النفس بكلية البنات
جامعة عين شمس

١٤٤٤هـ - ٢٠٢٣م

١- هل تعتقد بأن التلاميذ أصبحوا أكثر معرفة بذاتهم وقدراتهم؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تؤثر فيه أبدا ()

٢- هل ساعدت جلسات البرنامج التلميذ في تحسين مفهوم الذات لديهم؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تؤثر فيه أبدا ()

٣- هل تعتقد أن جلسات البرنامج ساعدت التلاميذ على كشف مميزات لم يكونوا على دراية بها؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تساعده إطلاقا ()

٤- هل تعتقد أن التلاميذ أصبحوا أكثر إيجابية في التعامل نقاط القوة لديه؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تؤثر فيه أبدا ()

٥- هل تعتقد أن جلسات البرنامج ساعدت التلاميذ على زيادة تحصيلهم الدراسي؟

- أ- بدرجة كبيرة ()
- ب- بدرجة متوسطة ()
- ج- بدرجة ضعيفة ()
- د- لم تساعده إطلاقا ()

٦- هل ترى أنه يجب أن يشارك التلاميذ في برامج أخرى في المستقبل؟

أ- نعم وبكثرة ()

ب- نعم وبشكل متوسط ()

ج- نعم في بعض الأحيان ()

د- لا أبدا ()

٧- ما سلبيات البرنامج من وجهة نظرك؟

أ-

ب-

ج-

د-

٨- ما إيجابيات البرنامج من وجهة نظرك؟

أ-

ب-

ج-

د-

٩- هل ترى أن الباحث كان ناجحا في إدارة جلسات البرنامج؟

أ- بدرجة كبيرة ()

ب- بدرجة متوسطة ()

ج- بدرجة ضعيفة ()

د- لم يكن ناجحا ()

ملخص الدراسة

❖ أولاً: الملخص باللغة العربية

❖ ثانياً: الملخص باللغة الاجنبية

الملخص العربي

مقدمة الدراسة

شهد اضطراب صعوبات التعلم اهتمامًا كبيرًا من قبل المهتمين والمتخصصين في مجال التربية الخاصة في السنوات الأخيرة الماضية والتي أصبحت من التحديات التي تواجه المعلمين وأولياء الأمور، وعلى الرغم من الاهتمام بمجال صعوبات التعلم منذ عقود قليلة مقارنة بذوى الإعاقات الأخرى إلا أنه نال قدرًا كبيرًا من الاهتمام وذلك بتقديم برامج واستراتيجيات تربوية تعمل على الاستفادة من طاقات وقدرات هؤلاء التلاميذ في المجتمع، نظرًا لانتشارها بين تلاميذ المدارس الابتدائية والتي استمرت مع بعضهم إلى مرحلة التعليم الجامعي، ولأنهم من الفئات التي تعاني من مشكلات تعليمية لا ترجع إلى سبب ظاهري فقد شكل ذلك عقبة في التعرف عليهم في وقت مبكر وهذا ما يستثير هممنًا في محاوله البحث عن أساليب الكشف عنها، وتقديم البرامج والوسائل المناسبة لمنع تفاقمها.

وتكمن الصعوبة في التحديد الدقيق لذوي صعوبات التعلم في أنهم مجموعة ليست متجانسة في الأعراض أو طبيعة الصعوبات من جهة، ولاشتراكهم مع كل من المعاقين عقليا بدرجة بسيطة والمضطربين سلوكيا في معظم الخصائص العامة من جهة أخرى. علاوة على ذلك فإن صعوبات التعلم التي قد يواجهها تلميذ ما، قد تكون نتيجة لخلل ما في عمليات التعلم لدى ذلك التلميذ، أو نتيجة لعدم ملائمة ظروف التعلم (عدم ملائمة المنهاج، تدنى مستوى كفاءة المعلم، الحرمان الثقافي، المشكلات الأسرية ... إلخ) أو لكلا السببين معًا.

والتحصيل الدراسي من أهم المهارات الأساسية في مرحلة التعليم، وان القدرة علي تكوين حصيلة لغوية واستخدام اللغة في التواصل والتخاطب بشكل واضح وسليم، يعتبر عاملاً أساسياً في عملية التعلم واكتساب الخبرات الحياتية والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي والتكيف السليم مع متطلبات الحياة الاجتماعية. ولغة وظائف تقوم بها: وظيفة اجتماعية باعتبارها أداة اتصال وتفاعم بين الأفراد، ووظيفة عقلية تتمثل في تكوين المفاهيم، بالإضافة إلى الوظيفة النفسية والجمالية حيث تقوم اللغة بدور هام في التعبير عن النفس والوجدان والتذوق والإحساس بالجمال.

ويعتبر التحصيل الدراسي بمثابة مفهوم متعدد الأبعاد ينطوي على مجموعة من المدخلات (مفهوم الذات الأكاديمي - الدافعية) والعمليات (المشاركة - والعادات الدراسية) والمخرجات (الدرجات التحصيلية) التي يستدل من خلالها على مستوى تقدم التلاميذ بمختلف المهام الأكاديمية. وتتباين مجالات القصور في التحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم، فبالنسبة لمدخلات الأداء

الأكاديمي، يمتلك هؤلاء مفهوم ذات متدن؛ حيث تكون الذات المدركة من قبل هؤلاء أحادية البعد وشديدة السلبية والقصور

ومن خلال ما سبق، يمكن القول بأن مختلف الخبرات التي يعايشها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بمثابة عامل حاسم في التوافق النفسي والاجتماعي لهم. فالتحصيل الدراسي المنخفض ممثلاً في امتلاك مفهوم ذات أكاديمي متدني وقصور دافعي يؤدي إلى العزوف عن المشاركة في مختلف الأنشطة والمهام الدراسية أو الحضور المدرسي بشكل عام فضلاً عن ارتداد عادات دراسية غير ملائمة، فيكون المخرج النهائي هو الفشل الدراسي. وبالتالي، يدخل هؤلاء التلميذ حلقة مفرغة من سوء التوافق النفسي والاجتماعي. ومن ثم تسعى الدراسة الحالية إلى تحسين وعي هؤلاء التلاميذ بذواتهم ونقاط قوتهم وضعفهم وحقوقهم المشروعة كتلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، فضلاً عن تعزيز قدرتهم على تنظيم ذواتهم وحل مشكلاتهم وتفاعلهم البيئشخصي، وذلك سعيًا إلى تحسين أدائهم الأكاديمي ومن ثم خفض مشكلاتهم الانفعالية والسلوكية، وهو ما يمكن عرضه على نحو تفصيلي بمشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- (١) ما الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وأبعاده في القياس البعدي؟
- (٢) ما الفروق بين المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٣) ما الفروق بين المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي؟
- (٤) ما الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التحصيل الدراسي، وأبعاده في القياس البعدي؟
- (٥) ما الفروق بين المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي، وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي؟
- (٦) ما الفروق بين المجموعة التجريبية على مقياس التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- ٣- الكشف عن فاعلية البرنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، وذلك بإستخدام فنيات متعددة وأساليب تعديل السلوك بوصفها إحدى المداخل التدريبية الأكثر فعالية في إكساب مفهوم الذات الأكاديمي.
- ٤- التعرف على مدى استمرارية فعالية البرنامج لتحسين مفهوم الذات الأكاديمي وأثره على التحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من خلال القياس التتبعي بعد مضي شهر من القياس البعدي، وذلك بهدف الوصول إلى توصيات علمية وعملية تقدم إلى الجهات المسؤولة لتساعدهم على فهم طبيعة ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية وحاجاتهم الخاصة التي ينفرد بها دون غيره، وكما تساعد بذلك القائمين على تربية وتعليم هؤلاء التلاميذ على التخطيط ووضع الخدمات اللازمة المحققة لحاجاتهم.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية قيمة وأهمية تستمد أولاً من العينة التي تجرى عليها، وثانياً من المضمون التربوي والتجريبي لها، فالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من نقص مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، ويمكن للباحث توضيح هذه الأهمية من خلال نقطتين رئيسيتين:

(١) **الأهمية النظرية:** حيث لم يحظَ ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية بدرجة الاهتمام نفسها التي حظي بها ذوو الاحتياجات الخاصة الأخرى، ولذلك فالدراسة الحالية تكتسب أهمية نظرية من حيث محاولتها إعداد جانب نظري يخص فئة ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية ويغطي بعض الخصائص السلوكية والانفعالية والاجتماعية لهم، فهي بمنزلة وسيلة مساعدة للباحثين وأولياء الأمور في كيفية فهم هؤلاء التلاميذ ومعرفة سماتهم وخصائصهم، كما تكتسب هذه الدراسة أهمية نظرية أخرى من حيث تناولها مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي وهما المعنى الحقيقي للحياة وللتعبير عن الذات.

(٢) الأهمية التطبيقية:

١. تكتسب هذه الدراسة أهمية تطبيقية من حيث تضمُّنها لبرنامج يساعد في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية حتى يستطيع هؤلاء التلاميذ أن يصلوا إلى مستوى يرضي طموحهم ويتمكنوا من معرفة إمكانياتهم وقدراتهم.

٢. قد تساعد نتائج هذا البرنامج في تقديم الدعم للقائمين على الإهتمام بذوي صعوبات التعلم وبخاصة اللغة الإنجليزية، سواء " أباء أو معلمين أو غيرهم في تلبية إحتياجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم .

٣. كما يمكن أن تسهم نتائج هذا البرنامج في مساعدة الاختصاصيين والمشرفين التربويين وكذلك المعلمين في استخدام الإجراءات والفنيات التي تم استخدامها وتطبيقها خلال جلسات برنامج هذه الدراسة.

فروض الدراسة

(٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(٨) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

(٩) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والنتبعي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية.

(١٠) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

(١١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي في التحصيل الدراسي لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

(١٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والنتبعي في التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية.

محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بالمحددات التالية:

١ - المحددات المكانية:

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في مدرسة سنور الإعدادية بمحافظة بني سويف.

٢ - المحددات الزمنية:

تم تطبيق أدوات الدراسة الحالية في العام الدراسي ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ م.

٣ - المحددات المنهجية وتضم:

أ - منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي وذلك للتحقق من الهدف الرئيسي للدراسة وهو تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من خلال البرنامج التدريبي.

ب - عينة الدراسة:

تكونت عينة الأساسية للدراسة الحالية من (٢٠) تلميذاً من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الانجليزية من مدرسة سنور الإعدادية ببني سويف، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٥) عاماً، بمتوسط عمرى قدره (١٣.٩٩) عاماً، وانحراف معيارى قدره (٠.٩٤).

ج- أدوات الدراسة، تتمثل فيما يلي:

(١) اختبار المسح النيورولوجي السريع The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T) (تعريب: عبدالوهاب كامل، ١٩٨٩).

(٢) مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي المتعاصر (إعداد: محمد بيومي خليل، ٢٠١٩).

(٣) مقياس ستانفورد - بينية الذكاء (الصورة الخامسة) (تقنين: محمود أبو النيل، ٢٠١١).

(٤) مقياس مفهوم الذات الأكاديمي (إعداد: الباحث).

(٥) اختبار التحصيل الدراسي (إعداد: الباحث).

(٦) البرنامج التدريبي (إعداد: الباحث).

نتائج الدراسة

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي واختبار التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي واختبار التحصيل الدراسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وأسفرت عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي واختبار التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي.

English Summary

Introduction

Learning Disabilities Disorder has witnessed great interest by those interested and specialists in the field of special education in the past few years, which has become one of the challenges facing teachers and parents. By providing educational programs and strategies that work to benefit from the energies and capabilities of these students in society, given their spread among primary school students, which continued with some of them to the stage of university education, and because they are among the groups that suffer from educational problems that are not due to an apparent cause, and this constituted an obstacle to identifying them. This is what excites us in trying to find ways to detect it, and to provide appropriate programs and means to prevent its aggravation.

The difficulty in accurately identifying people with learning disabilities is that they are not a homogeneous group in symptoms or the nature of the difficulties on the one hand, and their participation with both the mildly mentally handicapped and the behaviorally disturbed in most general characteristics on the other hand. In addition, the learning difficulties that a student may face, may be the result of a defect in the learning processes of that student, or as a result of inappropriate learning conditions (inadequate curriculum, low level of teacher competence, cultural deprivation, family problems ... etc.). Or for both reasons.

Pupils with learning difficulties suffer from a clear deficiency in the academic self, and these difficulties are evident in counting tasks, classification tasks, phonemic awareness tasks, and some verbal tasks.

Weakness in academic self-concept is one of the main indicators of learning difficulties, as weak academic self-concept is associated with a wide range of genetic disorders and developmental learning difficulties. Students with poor academic self-concept have deficits in a range of important cognitive processes, such as planning, constant attention, and problem solving. and intelligence tasks.

Academic achievement is one of the most important basic skills in the education stage, and the ability to form a linguistic outcome and use language in communication and communication in a clear and sound manner is an essential factor in the process of learning, acquiring life experiences, cognitive, emotional and social growth, and proper adaptation to the requirements of social life. Language has functions that it performs: a social function as a tool of communication and understanding between individuals, and a mental function represented in the formation of concepts, in addition to the psychological and

aesthetic function where language plays an important role in self-expression, conscience, taste and sense of beauty.

Through the foregoing, it can be said that the various experiences experienced by students with learning difficulties in English are a decisive factor in their psychological and social adjustment. Low academic achievement represented by having a low academic self-concept and a lack of motivation leads to reluctance to participate in various activities and academic tasks or school attendance in general, as well as inappropriate study habits, so the final outcome is academic failure. Consequently, these students enter a vicious cycle of psychological and social misalignment. Hence, the current study seeks to improve the awareness of these students about themselves, their strengths, weaknesses, and their legitimate rights as students with English language learning difficulties, as well as enhancing their ability to organize themselves, solve their problems and their interpersonal interaction, in an effort to improve their academic performance and then reduce their emotional and behavioral problems, which is what it can be presented in detail with the problem of the study.

Problem of the study

The study problem can be formulated in the following questions:

- 1) What are the differences between the experimental and control groups on the academic self-concept scale, and its dimensions in the post-measurement?
- 2) What are the differences between the experimental group on the academic self-concept scale, and its dimensions in the pre and post measurements?
- 3) What are the differences between the experimental group on the academic self-concept scale in the post and follow-up measurements?
- 4) What are the differences between the experimental and control groups on the academic achievement scale, and its dimensions in the post-measurement?
- 5) What are the differences between the experimental group on the academic achievement scale, and its dimensions in the pre and post measurements?
- 6) What are the differences between the experimental group on the academic achievement scale in the post and follow-up measures?

Objectives of the study

This study aims to:

- 1- Revealing the effectiveness of the program to improve the academic self-concept and its impact on the academic achievement of people with English language learning difficulties, by using various techniques and methods of behavior modification as one of the most effective training approaches in acquiring the academic self-concept.

- 2- Recognizing the extent of the program's effectiveness to improve the academic self-concept and its impact on the academic achievement of people with English language learning difficulties through follow-up measurement after a month of post-measurement, with the aim of reaching scientific and practical recommendations submitted to the responsible authorities to help them understand the nature of those with difficulties Learning the English language and their special needs that are unique to them, and also help those in charge of educating these students to plan and put the necessary services that meet their needs.

The importance of the study

- 1) **Theoretical importance:** where people with learning difficulties in the Arab environment did not receive the same degree of attention that people with other special needs have, and therefore the current study acquires theoretical importance in terms of its attempt to prepare a theoretical aspect for the category of people with learning difficulties in the English language that covers some behavioral, emotional and social characteristics For them, it serves as an aid to researchers and parents in how to understand these students and know their traits and characteristics. This study also acquires another theoretical importance in terms of dealing with the academic self-concept and academic achievement, which are the true meaning of life and self-expression.
- 2) **Applied importance:** This study acquires practical importance in terms of its inclusion of a program that helps in improving the academic self-concept and academic achievement of people with learning difficulties in the English language, which is an aid to parents in the first place and to professionals in the field in order to bring these students to safety in order to obtain their luck in this life.

Results of the study

The results of the current study revealed that there were statistically significant differences at (0.01) between the mean scores of the experimental and control groups on the academic self-concept scale and the academic achievement test in the post-measurement in favor of the experimental group. He arranged the scores of the experimental group on the academic self-concept scale and the academic achievement test in the pre and post measurements in favor of the post measurement, and it resulted that there were no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the academic self-concept scale and the academic achievement test in the post and follow-up measurements.

Hypotheses of the study

- 1) There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the academic self-concept after applying the program in favor of the experimental group.
- 2) There are statistically significant differences between the mean scores of the two measurements, tribal and remote, in the academic self-concept of the experimental group members in favor of the post-measurement.
- 3) There are no statistically significant differences between the mean ranks of the post and follow-up measurements in the academic self-concept of the experimental group.
- 4) There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in academic achievement after applying the program in favor of the experimental group.
- 5) There are statistically significant differences between the mean scores of the pre and post measurements in the academic achievement of the experimental group members in favor of the post measurement.
- 6) There are no statistically significant differences between the mean scores of the post and follow-up measurements in the academic achievement of the experimental group.

The limits of the study

The present study is determined by followings:

1- Spatial determinants:

The tools of the current study were applied in Sanour Preparatory School in Beni Suef Governorate.

2- Time limitations:

The current study tools were applied in the school year 2021 - 2022.

3- The methodological determinants include:**A- Study Approach:**

The current study relied on the experimental approach in order to achieve the main objective of the study, which is to improve the academic self-concept and academic achievement of people with English language learning difficulties through the training program.

B- The study sample:

The basic sample of the current study consisted of (20) students with difficulties in learning English from Senour Preparatory School in Beni Suef, where their ages ranged between (13-15) years, with an average age of (13.99) years, and a standard deviation of (0.94).

Arab league
Arab Organization for Education Culture and Science
Institute of Arab Research and Studies, Cairo
Department of Educational Studies & Research



The effectiveness of a program to improve academic self-concept and its impact on the academic achievement of students with English language learning disabilities

A dissertation
Submitted in fulfillment of the requirements for the degree of
Master in Educational Studies
(mental health specialization)

By

Mahmoud Helmy Fathel Bab Marei

Supervision

Prof. Dr.

Nabila Amin Ali Abu Zeid

Professor of educational psychology
Faculty of Girls for Arts, Science and Education

Ain Shams University

(1444 A.H _ 2023 A.D.)