

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية

د. أمجد محمد هياجنة و أ. فتحية بنت محمد الشكري

أستاذ مساعد إرشاد وتوجيه ماجستير إرشاد نفسي

قسم التربية والدراسات الإنسانية المديرية العامة للتربية والتعليم

مدير مركز الإرشاد الطلابي بالمنطقة الشرقية شمال - سلطنة عُمان

جامعة نزوى - سلطنة عمان

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج إرشاد جمعي، وتقصي 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 (20) طالبة، من مدرسة سبوح العافية للتعليم الأساسي، تم توزيعهن عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة، تلقت 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.

الكلمات الدالة: الإرشاد النفسي - برنامج إرشاد جمعي - صعوبات التعلم - مفهوم الذات الأكاديمي

The Effectiveness of a Group Counseling Program for Developing the Academic Self-Concept for Learning Disability Students

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

up - than the control group. This demonstrated the efficacy of the group counseling program implemented in this study.

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

المقدمة:

يُعد مجال صعوبات التعلم (Learning Disabilities) سواء كانت نمائية (Developmental) أو أكاديمية (Academic) من المجالات المهمة التي تهتم بها المجتمعات المعاصرة وتوليها أهمية بالغة، ويُعنى بدراسة العديد من الباحثين والمتخصصين في التربية وعلم النفس؛ وذلك بهدف التعرف إلى مظاهرها، وتقديم البرامج والخطط التي تستهدف معالجتها والتخفيف من آثارها إلى أقصى حد ممكن. وتزداد أهمية الاهتمام بفئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خطورة صعوبة التعلم، التي قد تستنفد جزءاً كبيراً من طاقة هؤلاء الطلبة، وتسبب لهم اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصمتها على مجمل شخصياتهم؛ فتبدو عليهم مظاهر سوء التوافق الانفعالي والاجتماعي، ويكونون أميل إلى الانطواء والاكنتاب أو الانسحاب، وتكوين صورة سالبة عن ذاتهم؛ (جرار، 2008؛ الريموني، 2008؛ الميلادي، 2008)

وبالوقوف على طبيعة صعوبات التعلم يُلاحظ وجود تباين كبير في وصفها وتشخيصها وذلك نظراً لتباين المنطلقات النظرية التي تؤكد كل منها على خصائص أو أبعاد أو جوانب معينة لمفهوم صعوبات التعلم (أبوسعد والعزير، 2009؛ الزيات، 1998؛ السعيد، 2009؛ مصطفى، 2011)، فالدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المُعدّل [DSM-IV-TR] الصادر عن جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) عام 2004، يُشير إلى أن صعوبات التعلم تشخص عندما يكون أداء الطالب على اختبارات التحصيل المقننة في القراءة والرياضيات أو التعبير الكتابي بصورة أساسية دون المستوى المتوقع من الطلاب في عمره، ويؤثر هذا الاضطراب بشكل عام، في جميع أنشطة الحياة اليومية التي تتطلب القراءة، والرياضيات، ومهارات الكتابة.

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

أما اللجنة الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين في أمريكا [NACHC] فتشخص صعوبات التعلم بأنها، قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في استخدام اللغة، ويظهر هذا القصور في نقص القدرة على الاستماع أو الكلام، أو القراءة، أو التهجئة، أو

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

أداء العمليات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو عصر القراءة، أو الحبسة الكلامية (as cited in Heward & Orlansky, 1992)

بينما الرابطة الكندية لصعوبات التعلم [LDAC] (as cited in Ottawa, 2008) فإنها تشخص صعوبات التعلم بأنها اضطراب في قدرة الشخص على تخزين المعلومات أو تجهيزها أو إنتاج المعلومات، مما قد يؤثر على المقدرة على القراءة و الكتابة والتحدث والحساب، وتؤثر أيضاً على الانتباه، و الذاكرة، والانتزان، و المهارات الاجتماعية والنضج العاطفي، على الرغم من أن أصحاب هذه الفئة هم من ذوي الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط.

أما عن خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم فمن الملاحظ: أن هناك العديد من الخصائص البارزة التي قد تميز هؤلاء الطلبة عن غيرهم من الطلبة العاديين. فمن الجانب المعرفي يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من قصور في استخدام الاستراتيجيات المعرفية، ومن صعوبات في عمليات التفكير وقد يعانون من ضعف في التفكير المجرد، إضافة إلى الاعتماد الزائد على المدرس، وعدم القدرة على التركيز، وعدم المرونة، وعدم إعطاء الاهتمام الكافي للتفاصيل، أو معاني الكلمات (زيادة، 2006؛ السعيد، 2009؛ مصطفى، 2011؛ الياسري، 2006)

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

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

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

وعند الانتقال إلى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم بصفته المتغير التابع في هذه الدراسة فتجدر الإشارة إلى أن هذا المفهوم هو أحد الجوانب الرئيسية لمفهوم الذات العام، (القمش، 2006؛ المطوع، 1989؛ Huitt, 2009؛ Sze & Montgomery, 1994؛ Valentin, 2007) وهو يشير إلى "معرفة الفرد وتفكيره في ماضيه، ومستقبله الأكاديمي، وهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الدراسي" (Lozano, 1997, P, 10)، كما يشير إلى "اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد، أو من تقرير الفرد عن درجاته، وعلاماته في الاختبارات التحصيلية المرتفعة" (أبو جادو، 1998، ص 139).

ويعتمد مفهوم الذات الأكاديمي بشكل كبير على "خبرات النجاح والفشل التي واجهها الطالب في السنوات الأولى من المدرسة، وعلى تقييم الآخرين لذلك، بغض النظر عن ما إذا كان ذلك التقييم صحيحاً أم مبالغاً فيه" (المغازي، 2004، ص 26) كما يعتمد مفهوم الذات الأكاديمي على مدى إدراك الطالب لمكانته الأكاديمية بين زملائه، و معتقداته بمدى قدرته على إنجاز المهام الأكاديمية المتنوعة مقارنة مع أقرانه في الصف" (الكحالي، 2005، ص 20).

وعند البحث عن أسباب تدني مفهوم الذات الأكاديمي يُلاحظ أنها تنحصر في أربع مجالات أولها: الممارسات الخاطئة للوالدين والتي تتلخص في التسلط والعقاب والضغوطات والنقد السلبي وعدم الاستحسان (بدر، 2001). وكذلك الحماية الزائدة أو الإهمال (شيفر وميلمان، 2008). وثاني هذه المجالات التوقعات العالية جداً من الطالب والتي تتمثل بتعريض الطالب لخبرات مدرسية أكبر من قدراته الفعلية، أو الطلب منه الوصول إلى مستويات أعلى من إمكاناته الأمر الذي قد يؤدي إلى نتائج عكسية، فبدلاً من الوصول إلى حد معقول من الأداء يصبح الطالب عاجزاً حتى عن الوصول إلى المستوى الذي يناسب قدراته وإمكاناته (مصطفى، 2011؛ المغازي، 2004؛ Van & et al., 2009).

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

وأما الجانب الرابع والأخير فهو تدني المستوى التحصيلي للطلاب: حيث إن تكرار الفشل المدرسي والتحصيل المتدني يعتبران من الخبرات المؤلمة التي ينتقل أثرها إلى مواقف أخرى غير مدرسية؛ يشعر صاحبها بالعجز وعدم الكفاءة؛ مما يساعد على تنمية مفاهيم سلبية عن

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

الذات (Ireson & Hallam 2009; Nagy & et al., 2006; Marsh; Trautwein; Lüdtke; Köller & Baumert, 2005)

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

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

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

وترى هذه النظرية أن العملية الإرشادية حتى تحقق أهدافها يفترض أن تمر بثلاث مراحل هي مرحلة الاستطلاع والاستكشاف: ويتم فيها التعرف إلى الصعوبات التي تعيق المسترشد وتسبب له القلق والضيق، إضافة إلى التعرف إلى جوانب القوة والضعف لديه. ومرحلة التوضيح وتحقيق القيم: ويتم فيها زيادة وعي المسترشد وفهمه لذاته، وإدراكه للقيم الحقيقية التي لها مكانة

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيرى

لديه. ومرحلة المكافأة وتعزيز الاستجابات: ويتم فيها توضيح مدى تقدم المسترشد في الاتجاه الإيجابي (أبو أسعد وعريبات، 2009؛ كوري، 2011)

وبناء على كل ما تقدم حظي مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم باهتمام كبير من قبل الباحثين، إلا أن معظم دراستهم قد ركزت على المقارنة بين طلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في مفهوم الذات الأكاديمي أو العام، أو بحثت في علاقة مفهوم الذات الأكاديمي أو العام بالإنجاز الأكاديمي، ولم يتسن للباحثين (حسب حدود علمهما واطلاعهما) العثور إلا عدد قليل من الدراسات هدفت إلى بناء برامج لتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، وفيما يلي عرض لدراسات سابقة ذات صلة بمشكلة هذه الدراسة مرتبة تنازلياً من الأقدم إلى الأحدث.

أجرى بورنت (Burnett, 1999) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج إرشاد معرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي على عينة مكونة من 269 طالباً وطالبة في مدينة سدني في استراليا من الصفوف (3- 7) لمتوسط عمر (9) سنوات و(8) أشهر، وركز البرنامج الإرشادي على أسلوب الحديث الذاتي، والتغذية الراجعة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدف دراسة واتشلكا و كاتز (Wachelka & Katz 1999) إلى تقصي فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض قلق الاختبار، وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، في ولاية كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (27) طالباً تم توزيعهم إلى مجموعتين: تجريبية تألفت من (11) طالباً، وضابطة تألفت من (16) طالباً، واستمر تطبيق البرنامج مدة (8) أسابيع، وقد استخدمت فيه أساليب الاسترخاء التدريجي، و التدريب الذاتي للتعليمات، والتدريب على المهارات الدراسية، وقد أشارت نتائج اختبار (T-test) إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي في خفض قلق الاختبار وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي.

وهدف دراسة أبو زيتون (2004) إلى بناء برنامج تدريبي في المهارات الدراسية لطلبة صعوبات التعلم، وقياس أثر تحسن مهارتهم الدراسية وتحصيلهم الدراسي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. تألفت عينة الدراسة من (68) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات أو القراءة أو كليهما معاً، في الصفين الثالث والرابع الأساسي بالأردن، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت كل مجموعة من (34) طالباً وطالبة، واستخدم الباحث في دراسته مقياس المهارات الدراسية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وكذلك الاختبارات

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

التحصيلية، وأظهرت نتائج التباين المشترك (ANCOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تعزى للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة

وهدفت دراسة أبو حسونة (2004) إلى التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات بأبعاده ، لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (26) طالباً، من الصفوف السادس والسابع والثامن في مدينة إربد بالأردن، وقد تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين متكافئتين: تجريبية وضابطة قدم لأفراد المجموعة التجريبية برنامجاً تدريبياً في المهارات الاجتماعية، تضمن مجموعة من الأساليب الإرشادية تمثلت في التغذية الراجعة و المناقشة والحوار و النمذجة، ولعب الأدوار و حل المشكلات و الواجبات البيتية، واستخدم الباحث قائمة مفهوم الذات، ومقياس السلوك الاجتماعي المدرسي، و كذلك معدل درجات تحصيل الطلاب.

وأشارت نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANOVA) وتحليل التباين المشترك الأحادي (ANOVA) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية في مفهوم الذات الكلي، والمفاهيم الفرعية ما عدا بعد الجسم والصحة.

أما دراسة كارلسون و هوبر (Carlson & Hopper, 2004) فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مفهوم الذات بأبعاده (الأكاديمي والاجتماعي)، ورفع المستوى التحصيلي لعينة تكونت من (15) طالباً من ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (9- 11) سنة، حيث طبق عليهم قياس قبلي وبعدي في الاختبارات التحصيلية ومفهوم الذات بأبعاده، وتكون البرنامج من أساليب وأنشطة تحسن تصور الذات في المجالات الأكاديمية، وتُساعد على إدراك جوانب القوة والتخلص من الأفكار الهدامة، وكيفية التعبير عن المشاعر، واستخدام الحديث الذاتي، وكذلك التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثان مع أفراد العينة أولاً الإرشاد الفردي لمدة شهر، ثم استخدموا الإرشاد الجمعي لمدة ثلاثة أشهر بواقع جلسة واحدة في الأسبوع، و كانت مدة الجلسة الواحدة (45) دقيقة، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي التدريبي المستخدم في الدراسة في تنمية مفهوم الذات بأبعاده، إضافة إلى رفع المستوى التحصيلي لأفراد عينة الدراسة.

وأجرى ليونج (Leung.; Marsh.; Craven.; & Yeung, 2005) دراسة هدفت إلى تقصي فاعلية الإرشاد من خلال الأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لعينة من الطلبة بلغ عددهم (35) طالباً وطالبة من إحدى المدارس في مدينة سيدني بأستراليا تراوحت

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

أعمارهم ما بين (15-19) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تألفت (16) طالباً وطالبة، وضابطة تألفت من (19) طالباً وطالبة، ولقد تطوع (11) طالباً وطالبة للمشاركة في برنامج الإرشاد بالأقران، لمدة عشرة أسابيع وواقع جلسة واحدة أسبوعياً بلغت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (80) دقيقة، واستخدم في تحليل النتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA)، وقد أشارت نتائجه إلى فاعلية الإرشاد بالأقران في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي لدى أفراد الفئة المستهدفة.

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

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

وأما دراسة بآسي وآخرون (Bassi; Marta; Patrizia; Antonella & Vittorio, 2007) فقد هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج قائم على تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والاهتمامات باستخدام التعزيز الإيجابي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، لعينة من الطلاب بلغ عددهم (130) طالباً في إحدى المدارس بنيجيريا، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (31) طالباً

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

و ضابطة (32) طالباً، تراوحت أعمارهم (15-19) سنة، وطبق البرنامج خلال أسبوع تضمن أنشطة وأساليب في تعزيز الأهداف والطموح والهوايات والاهتمامات باستخدام التعزيز الإيجابي، واستخدم الباحثون مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية تعزى للبرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.

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

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

من خلال استعراض الدراسات السابقة والقراءة التحليلية لها يمكن القول أن هذه الدراسات جميعها قد اتفقت مع الدراسة الحالية في تناولها لمفهوم الذات الأكاديمي كمتغير تابع في الدراسة، كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج التجريبي. وعند مقارنة مجتمع

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

وعينه هذه الدراسات مع مجتمع وعينه الدراسات الحالية، يُلاحظ أن جميعها استهدفت الطلبة ذوي صعوبات التعلم ما عدا دراسات (العطار، 2005؛ Henz & Karagiannaakis, 2006؛ Berger, 2007)، التي استهدفت الطلاب المتأخرين دراسياً، وقد أجريت هذه الدراسات على مجتمعات عربية وأجنبية مختلفة، إلا أن الملاحظ عدم وجود أية دراسة من هذه الدراسات أجريت على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

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

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

مشكلة الدراسة

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

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

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

كما تجلت مشكلة هذه الدراسة من نتائج عدد من الدراسات السابقة التي بحثت في علاقة مفهوم الذات الأكاديمي، بصعوبات التعلم ومقارنتهم بالطلاب العاديين، مثل دراسات(بخش،2006؛ زيادة،2006؛ زيادة، 2009؛ زيدان، 1996؛ القمش، 2006؛ المياح، 2004؛ Zeleke, 2007, Amy,2003; Elbaum,2002; التي أشارت إلى أن طلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من تدني متوسط درجات مفهوم الذات الأكاديمي لديهم مقارنة بمتوسط درجات أقرانهم من الطلاب العاديين. كما يتعزز الشعور بمشكلة هذه الدراسة من خلال نتائج دراسة كوربيير (Corbiere, 2006) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين مفهوم الذات الأكاديمي وبين الإنجاز الأكاديمي، وبناءً على ذلك يتبين أن مشكلة تدني مفهوم الذات الأكاديمي، هي من أهم المشكلات التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ لذا تبدو الحاجة ملحة إلى بناء البرامج الإرشادية العلاجية لهذه الفئة من الطلبة.

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

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

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

فرضية الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى اختبار الفرضية الآتية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$) بين درجات أفراد المجموعة التجريبية، و أفراد المجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي على كل من القياسين البعدي والمتابعة لصالح المجموعة التجريبية، تُعزى لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة. أهمية الدراسة:

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

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

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

أهداف الدراسة:

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

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

محددات الدراسة:

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

التعريفات بمصطلحات الدراسة

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

البرنامج الإرشادي: (Program Counseling)

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

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

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

مفهوم الذات الأكاديمي: (Academic Self-Concept)

يُعرف مفهوم الذات الأكاديمي بأنه "الرؤية التي ينظر فيها المتعلم إلى نفسه من حيث قدرته على التحصيل، وأداء الواجبات الأكاديمية، والرؤية المستقبلية له، وإدراكه لأبعاد القوة لديه، وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من طلاب صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها" (الريموني، 2008، ص، 22)، و كما يعرف بأنه "مزيج من معتقدات الطلاب وأفكارهم نحو مهاراتهم التعليمية وأدائهم الأكاديمي" (Freeman, 2008, p5). ويعرف مفهوم الذات الأكاديمي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها المبحوث على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

صعوبات التعلم: (Learning Disability)

تعرف صعوبات التعلم بأنها: "انحراف في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية التي تؤثر في الفهم واستخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة و التي تؤدي إلى قدرة غير كاملة في الاستماع، والتفكير، والتحدث والقراءة، والكتابة والإملاء، أو القيام بالعمليات الحسابية" (Bateman, 1995, p, 4). وتعرفها الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم بأنها "حالة مزمنة عصبية المنشأ تؤثر سلباً على النمو والتكامل، كما أنها تؤثر أيضاً على كل من القدرات اللفظية وغير اللفظية، أو على أحدهما، وتنشأ صعوبات التعلم كحالة إعاقة مميزة، وتختلف في مظهرها، وفي درجة حدتها، ويمكن أن تمتد على امتداد حياة الفرد وقد تؤثر على تقديره لذاته، وعلى مستوى تعلمه، وأدائه الوظيفي والمهني، وتنشئه الاجتماعية، وأنشطة الحياة اليومية" (Center for Mental, Health, in School at UCLA 2002, p, 10).

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

منهج الدراسة وتصميمها

لتحديد فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، ولتقصي فاعلية المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي في المتغير التابع: مفهوم الذات الأكاديمي، تم إجراء القياس القبلي والبعدي وقياس المتابعة، واستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبية

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

والضابطة، ولفحص دلالات الفروق الإحصائية بين المجموعتين استخدم اختبار "مان وتني" (Mann-Whitney)؛ وذلك نظراً لصغر حجم العينة، ولتجنب افتراض اعتدالية التوزيع الطبيعي، وقد تم تطبيق برنامج الإرشاد الجمعي في ثلاثة أشهر، شهران لتطبيق البرنامج و شهر للمتابعة. والجدول (1) يوضح التصميم التجريبي لهذه الدراسة:

جدول (1)

التصميم التجريبي للدراسة

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

مجتمع الدراسة وعينتها:

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

- اختبارات في القراءة والكتابة والرياضيات المعدة مسبقاً من قبل أخصائيات معالجة صعوبات التعلم في اللغة العربية والرياضيات في وزارة التربية والتعليم العمانية، ويقاس الاختبار التشخيصي في اللغة العربية مهارة القراءة، ومهارة الكتابة، وكذلك قواعد اللغة العربية.
- الاختبارات الإدراكية المعدة من قبل الوقفي والكيلاني (1998) وشملت: اختبار الذاكرة السمعية، واختبار سعة الذاكرة السمعية، واختبار التمييز السمعي، واختبار مهارات التحليل

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

السمعي، واختبار التداعي البصري الحركي، واختبار التكامل البصري، واختبار التحليل البصري.

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

تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة:

قام الباحثان بعمل تكافؤ بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة حسب متغيرات الصف (الخامس و السادس)، والعمر (10-12)، ونوع الصعوبة (القراءة والكتابة والرياضيات)، ودرجة الصعوبة (شديدة و متوسطة و بسيطة).

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

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد

المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي

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

يتبين من خلال الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي متقاربة جداً، وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام اختبار مان وتني (Mann Whitney) لعينتين مستقلتين، والجدول (3) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

جدول (3)

دلالة الفروق بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين:

التجريبية والضابطة على القياس القبلي

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

يتضح من جدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، وهذا يشير إلى تكافؤ أفراد المجموعتين في درجات مفهوم الذات الأكاديمي قبل تطبيق البرنامج الإرشادي.

متغيرات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على متغيرين:

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

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

أداتي الدراسة:

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

أولاً: برنامج الإرشاد الجمعي (Group Counseling Program)

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

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

خطوات بناء برنامج الإرشاد الجمعي:

- بعد تحديد أفراد الفئة المستهدفين بالبرنامج الإرشادي قام الباحثان ببنائه وفقاً للخطوات الآتية:
- تحديد الأهداف العامة والخاصة لهذا البرنامج الإرشادي.
 - لاطلاع على العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة ذات العلاقة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم.
 - تحديد الإطار النظري الذي تمثل في نظرية الإرشاد المتمركز حول الشخص لكارل روجرز
 - الاطلاع على الأدب النظري لهذه النظرية للتعرف إلى كيفية تفسيرها لصعوبات التعلم، وأسباب تندي مفهوم الذات بشكل عام ومفهوم الذات الأكاديمي بشكل خاص، إضافة إلى التعرف إلى الأساليب والإجراءات الإرشادية المنبثقة عن هذه النظرية، وتمثلت أبرز المراجع والمصادر التي تم الاستناد إليها بالآتي: (أبو سعد وعريبات، 2009؛ ريزونر، 2009؛ عبدالرؤوف وعامر، 2008؛ كوري، 2011؛ Rogers, 1951; Rogers, 1961)
 - تحليل محتوى برامج إرشادية لدراسات هدفت إلى تنمية مفهوم الذات الأكاديمي سواء بصورة مستقلة أو كبعد من أبعاد مفهوم الذات العام، وكان من أهم هذه الدراسات (القطار، 2005؛ Carlson & Hopper، 2004)
 - مقابلة عدد من أخصائي وأخصائيات صعوبات التعلم، للتعرف إلى طبيعة مشكلة تندي مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم كما هي على أرض الواقع، وذلك بصفتهم من أهل الخبرة العملية وعلى تماس مباشرة ويومي مع هذه الفئة من الطلبة، وقد تم ذلك من خلال هذه المقابلات التعرف إلى بعض خصائصهم وبعض احتياجاتهم الإرشادية. وتوخياً للدقة وزيادة في الحرص والموضوعية، فقد تم مناقشة أبرز ما تم التوصل إليه في هذه المقابلات مع أحد المتخصصين في التربية الخاصة، في جامعة نزوى.
 - تحديد احتياجات أفراد العينة المستهدفة عن طريق عمل مقابلات استطلاعية فردية معمقة مع عدد من أفراد مجتمع الدراسة، بالإضافة إلى تحليل محتوى تقارير ذاتية من عدد آخر منهم، هذا إلى جانب خبرة الباحثين وممارستهم للإرشاد النفسي في هذا المجال، كما تم الاستئناس أيضاً بخبرة عدد من المتخصصين والمهتمين في الإرشاد النفسي.
 - تحديد مراحل البرنامج الإرشادي وتحديد عدد جلساته والمدد الزمنية التقريبية اللازمة لكل جلسة، إضافة إلى تحديد خطوات تنفيذ كل جلسة من جلساته.
 - تحديد الأساليب الإرشادية وإجراءات ومواقف تطبيقها.
 - بناء محتوى البرنامج الإرشادي وتحديد الأنشطة والفعاليات والتدريبات والواجبات.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

- إعداد النماذج والبطاقات اللازمة لتنفيذ ذلك.
- التحقق من صدق البرنامج من قبل لجنة من المحكمين.
- إجراء التعديلات المقترحة من قبل لجنة تحكيم البرنامج الإرشادي.
- تحديد دور كل من المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية أثناء تنفيذ البرنامج الإرشادي.
- تحديد الصعوبات التي قد تواجه تطبيق البرنامج الإرشادي والتعرف على سبل تجنبها وأساليب مواجهتها والتغلب عليها.
- تحديد احتياجات تنفيذ البرنامج الإرشادي والأدوات اللازمة لتطبيقه، وتقييمه، وتقصي فاعليته.

خطوات الجلسة الإرشادية

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

- 1-بدء الجلسة بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية
 - 2-مناقشة الواجب البيئي إن وجد، وتقديم التغذية الراجعة له
 - 3-مناقشة الموضوع والهدف من الجلسة
 - 4-ممارسة الأساليب والأنشطة والإجراءات والفعاليات الإرشادية
 - 5-إنهاء الجلسة بتلخيصها، وتقديم الواجب البيئي إن احتاجت الجلسة ذلك
 - 6-تسجيل مشاعر، وانطباع أعضاء المجموعة الإرشادية عن الجلسة
- الأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج:

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

صدق البرنامج الإرشادي:

للتحقق من صدق هذا البرنامج الإرشادي تم عرضه على لجنة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال الإرشاد النفسي في جامعتي السلطان قابوس ونزوى، حيث طُلب منهم تحكيم البرنامج وإبداء آرائهم و ملاحظاتهم حول الهدف العام للبرنامج، وعدد الجلسات وترتيبها، والمدة الزمنية لكل جلسة، و الأساليب الإرشادية و الفنيات المقترحة فيه، ومحتوى كل جلسة، كما طُلب منهم إضافة أية تعديلات، أو مقترحات يرونها مناسبة للبرنامج. ولقد تم الأخذ بآراء ومقترحات أعضاء لجنة التحكيم بنسبة اتفاق لا تقل عن 70%، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إعادة

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

صياغة بعض أهداف الجلسات: الأولى والثالثة و الحادية عشر، وإضافة واجبات بيتية في الجلستين السادسة والسابعة، كما تم توحيد المدد الزمنية لجميع جلسات البرنامج الإرشادي بـ(45) دقيقة، ليعادل حصة صافية.

مراحل تنفيذ البرنامج:

مر تنفيذ البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة بست مراحل هي:

1- مرحلة ما قبل البرنامج: وتم فيها مقابلة مديرة المدرسة وتوضيح الهدف العام من الدراسة، وإجراءات تطبيقها، وشروطها كما تم الاتفاق مع مديرة المدرسة حول مكان، ووقت تنفيذ البرنامج، وإجراء قياس قبلي للمجموعة التجريبية والضابطة، وتهيئة أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج، وأخذ الموافقة الشفهية المبدئية من أعضاء المجموعة التجريبية للمشاركة في البرنامج الإرشادي، كما تم في هذه المرحلة الاتفاق النهائي مع أعضاء المجموعة الإرشادية على الجدول الزمني لتطبيق البرنامج الإرشادي.

2- مرحلة البدء: وتم فيها بناء العلاقة الإرشادية والتعريف بالهدف العام للبرنامج والاتفاق على شروط البرنامج، وقواعد السلوك الجيد.

3- مرحلة الانتقال: وتم فيها التعريف بمفهوم: الذات الأكاديمي وصعوبات التعلم.

4- مرحلة البناء (العمل): وتم فيها التعرف إلى الصعوبات التي تعيق طلبة صعوبات التعلم وتسبب لهم الضيق والقلق فيما يخص الدراسة، وتكوين صورة أولية لمفهوم الذات الأكاديمي، والتعرف إلى قدراتهم وإمكاناتهم الأكاديمية، وزيادة وعيهم بأنفسهم وفهمهم لها، إضافة إلى فهم وإدراك القيم الإيجابية في الشخصية وفي الحياة المدرسية وكذلك زيادة التوافق الاجتماعي مع زملائهم في المدرسة وتعزيز الثقة بذاتهم والشعور بالكفاية الشخصية، إضافة إلى كيفية تحديد الأهداف وتحقيقها

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

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

جلسات البرنامج الإرشادي:

تكون البرنامج الإرشادي الجمعي من (16) جلسة إرشادية، طبقت بواقع جلستين في الأسبوع، وكانت المدة الزمنية للجلسة الواحدة (45) دقيقة، تم تقسيمها إلى (10) دقائق لمرحلة افتتاح الجلسة، و(30) دقيقة لمرحلة البناء، و(5) دقائق لمرحلة إقفال الجلسة. وفيما يأتي ملخص لهذي الجلسات:

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

الجلسة الأولى: بناء العلاقات الإرشادية: هدفت هذه الجلسة إلى بناء علاقة إرشادية، إضافة إلى تعريف عضوات المجموعة الإرشادية على بعضهن بعضاً، باستخدام بطاقة خريطة الحياة. إضافة إلى التعريف بالبرنامج الإرشادي وأهدافه، كما قامت كل عضوه بالتوقيع على تعهد كتابي وفقاً لنموذج أعد لهذا الغرض، ويتضمن التعهد بحضور الجلسات الإرشادية في موعدها ومكانها المحددين، والالتزام بتعليمات وقوانين وأنظمة البرنامج الإرشادي ومعايير المجموعة الإرشادية، وقواعد السلوك الجيد.

الجلسة الثانية: مفهوم الذات الأكاديمي: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف عضوات المجموعة الإرشادية بمفهوم الذات الأكاديمي، وأهمية تنميته وسلبيات تدنيه، ودوره في التحصيل الدراسي والكفاءة الأكاديمية في المدرسة. كما تم تعريفهن بالعوامل التي قد تؤدي إلى تدني مفهوم الذات الأكاديمي، والتي قد تعود إلى الأسرة أو المدرسة أو الطالب نفسه، وأستخدم لتحقيق ذلك عرض مرئي (DVD)، لقصة مصورة حول مفهوم الذات الأكاديمي، تم عرضها أكثر من مرة، وتلا ذلك نقاش و حوار تركز على مفهوم الذات الأكاديمي الذي تم استنتاجه من القصة، وتمت الاستعانة لهذا الغرض بلوحات لصور توضح مراحل هذه القصة المصورة.

الجلسة الثالثة: الاستطلاع والاستكشاف: هدفت هذه الجلسة إلى التعرف إلى الصعوبات الدراسية التي تعاني منها عضوات المجموعة الإرشادية، وتم ذلك عن طريق التعبير بالرسم. حيث تم الطلب من كل عضوة أن ترسم موقفاً مدرسياً لم يعجبها وأزعجها وسبب لها الشعور بالحزن، وبعد انتهائهن من الرسم، تم الطلب من كل عضوة أن تعرض لوحتها، وأن توضح لماذا تعتبر هذا الموقف موقفاً سيئاً، ثم يتم مناقشتها في ذلك وتقدم لها التغذية الراجعة المناسبة.

الجلسة الرابعة: الصورة الأولية لمفهوم الذات الأكاديمي: هدفت هذه الجلسة إلى تكوين صورة أولية لمفهوم الذات الأكاديمي. وتم ذلك عن طريق توزيع عضوات المجموعة الإرشادية إلى مجموعات زوجية (أ) و (ب)، وتم الطلب من العضوة (أ) أن تسأل العضوة (ب) الأسئلة الآتية: ما أمنيته في المستقبل؟، ما الذي تحببته في المدرسة؟، ما الذي لا تحببته في المدرسة؟، بماذا تشعرين الآن؟. وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة تُعكس الأدوار، بحيث تسأل العضوة (ب) والعضوة (أ) تجيب. وبعد الانتهاء من تبادل الأدوار، تم مناقشة كل مجموعة من المجموعات الثنائية بالأسئلة الآتية: هل أمنيته متشابهة مع أمنيته زميلتك التي تبادلت الأدوار معها؟، هل اتفقت أم اختلفت فيما تحببته أو تكرهينه في المدرسة معها؟ هل ما تشعرين به متشابه معها؟ وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة ومناقشتها تم التوضيح لهن أن لكل إنسان نظرتة

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

الخاصة به، حول مشاعره وتفكيره وأمنيته، وقد يحدث التشابه مع الآخرين، ولكن يظل لكل إنسان شخصيته الخاصة به.

الجلستان الإرشاديتان الخامسة والسادسة: الوعي بالذات: هدفت هاتان الجلستان إلى تنمية الوعي الإيجابي بالذات، وتم ذلك عن طريق الطلب من كل عضوه من عضوات المجموعة الإرشادية تخيل بأن كل واحدة منهن مرشحة لتكون رئيسة للصف الدراسي، وحتى يقع عليها الاختيار لا بد من عمل حملة دعائية صادقة تبين فيها قدراتها وصفاتها المميزة والمحبة من زميلاتها في الصف. وتتمثل هذه الدعاية بالرسم أو الكتابة أو التمثيل وذلك حسب الرغبة. وبعد انتهائهن من ذلك تم الطلب من كل عضوة أن تقدم نفسها بالطريقة التي اختارتها لحملة الدعائية، وبعد انتهائهن من ذلك تقوم باقي العضوات بمناقشتها ومحاورتها وتقديم التغذية الراجعة لها. واستمر ذلك حتى انتهت جميع العضوات من تقديم أنفسهن. وبعد ذلك قدمت لهن التغذية الراجعة، مع التأكيد أن لكل إنسان قدراته وصفاته ومهاراته الحيوية من قبل الآخرين، ولكنه لا يدرك ذلك أحياناً.

الجلستين السابعة والثامنة: الثقة بالذات: هدفت هاتان الجلستان إلى تقدير الثقة بالذات لدى عضوات المجموعة الإرشادية، وتم ذلك عن طريق عرض قصة لطالبة لديها مشاعر وأحاديث ذاتية سلبية حول ذاتها ومدى قدرتها على النجاح. وبعد الانتهاء من عرض القصة، تم الطلب من إحدى العضوات أن تمثل دور المعلمة وعضوه أخرى تمثل دور الطالبة التي دارت حولها أحداث القصة، وطلب من باقي العضوات الإنصات النشط، لمناقشة ما يدور من حوار بين المعلمة والطالبة. وقد كان مضمون الحوار بالنسبة للمعلمة مُعدّ مسبقاً على بطاقة خاصة بذلك. وبعد الانتهاء من أداء الأدوار من قبل العضوتين طلب من باقي عضوات المجموعة الإرشادية إبداء آرائهن حول الحوار، وبعد الانتهاء من الاستماع لآرائهن قدمت لهن التغذية الراجعة المناسبة. وفي الجلسة التالية تم الطلب من عضوات المجموعة الإرشادية إغماض أعينهن وترديد الجملة الآتية "مهما تكلم الآخرين عني، فأنا لا أزال جديرة بالتقدير و الاحترام" عشرة مرات، وبعد الانتهاء من ذلك تم أخبارهن بأنه سيتم وصفهن ببعض العبارات السلبية مع الطلب منهن ترديد نفس العبارة السابقة. ومن أمثلة هذه العبارات السلبية التي تم وصفهن بها " أنت غبية" " أنت لا تفهمين" "أنت كسولة".

الجلسة التاسعة: إدراك الجوانب الإيجابية في الشخصية: هدفت هذه الجلسة إلى مساعدة عضوات المجموعة الإرشادية على إدراك الجوانب الإيجابية في الشخصية. وتم ذلك عن طريق استخدام صندوق مبطن من الدخل بورق عاكس، ثم إبلاغ عضوات المجموعة الإرشادية أن من

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

ينظر إلى داخل هذا الصندوق سوف تظهر له صورة الشخص الذي يحبه. وبعد ذلك تم الطلب من كل عضوه أن تنتظر بداخل الصندوق على أن لا تخبر أحدا بما تشاهده (تري صورتها). وبعد انتهاء جميع العضوات من النظر داخل الصندوق، تم سؤال كل عضوه من عضوات المجموعة الإرشادية الأسئلة الآتية: هل أنت سعيدة بما رأيت؟، هل تحبين الشخص الذي رأيت صورته بداخل الصندوق؟ ولماذا؟، كيف يمكنك أن تكونين شخصية مميزة؟ وبعد الانتهاء من الإجابة عن هذه الأسئلة، تمت عملية المناقشة والحوار وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل عضوه.

الجلسة العاشرة: إدراك الجوانب الإيجابية في الحياة المدرسية: هدفت هذه الجلسة إلى مساعدة عضوات المجموعة الإرشادية على إدراك الجوانب الإيجابية في الحياة المدرسية، وتم ذلك عن طريق القيام بنشاط تمثل برسم أشكال أو رموز أو صورة لها معنى في حياتهن المدرسية سواء كان شيئاً يحببهن أو يكرهن، وبعد الانتهاء من عملية الرسم يتم الطلب من كل عضوه أن تشرح رسمتها، ولماذا هذه الرموز لها معنى في حياتها. وبعد انتهاء جميع العضوات من ذلك تمت عملية المناقشة والحوار مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

الجلسة الحادية عشر والثانية عشر: الشعور بالانتماء: هدفت هاتان الجلستان إلى مساعدة عضوات المجموعة الإرشادية على التوافق مع الزميلات وتعزيز الانتماء للمدرسة. وتم ذلك باستخدام بطاقة تتضمن (8) أسئلة تهدف إلى تحقيق ذلك، ثم الطلب من كل عضوة أن تجيب عنها، وبعد الانتهاء من ذلك تمت عملية مناقشة مختلف الإجابات مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة. وتم بعد ذلك عمل تمرين تمثل برسم الخطيين متوازيين على الأرض، والطلب من إحدى عضوات المجموعة الإرشادية الوقوف بين الخطيين وتخيل أي عمل تحب إنجازه أو يكون من هواياتها، ثم تقوم بتمثيله وهي واقفة بين الخطيين مع تشجيعها وتحفيزها من قبل باقي العضوات. وبعد الانتهاء تصافحها جميع العضوات، وتدخل بدلاً منها عضوه أخرى وهكذا يستمر التمرين حتى تؤدي جميع العضوات نفس الدور. وبعد ذلك تتم عملية حوار ومناقشة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

الجلسة الثالثة عشر: الشعور بالكفاية الشخصية: هدفت هذه الجلسة إلى مساعدة عضوات المجموعة الإرشادية على تحقيق الشعور بالكفاية الشخصية المتعلقة بالدراسة. وتم ذلك عن طريق عرض قصة افتراضية لإحدى الطالبات وبعد الانتهاء من عرض القصة تم نمذجة حوار بين هذه الطالبة وأمها، وبعد الانتهاء من هذه النمذجة تم الطلب من جميع العضوات القيام بنمذجة هذا الحوار مع بعضهن بعضاً، وبعد الانتهاء من ذلك تمت عملية نقاش وحوار ركزت على كيفية تنمية الشعور بالكفاية الشخصية.

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

الجلستين الرابعة عشر والخامسة عشر: تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها: هدفت هذه الجلسة الإرشادية إلى مساعدة عضوات المجموعة الإرشادية على كيفية تحديد الأهداف الدراسية وتحقيقها. وتم ذلك عن طريق تأدية تمرين يتمثل برسم الأعمال المدرسية التي كانت ترغب كل عضوه في عملها واستطاعت إنجازها فعلاً، وبعد الانتهاء من ذلك تعرض كل عضوة رسمتها وتشرحها، ومن ثم تناقش من قبل باقي العضوات مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة. وبعد ذلك وزعت على كل عضوة مفكرة صناع النجاح للطلبة والطالبات، التي تم إعدادها لغايات تحقيق أهداف هذا البرنامج، وتم تدريبهن على كيفية استخدامها بصورة مبسطة، وبعد ذلك طُلب من كل منهن التخطيط لليوم القادم، وكذلك التخطيط لكل يوم باستخدام المفكرة، وبعد الانتهاء من ذلك تم تأدية تمرين تمثّل بالطلب من كل عضوة أن ترسم صورة واضحة في مخيلتها وعندما تتضح هذه الصورة تقوم برسمها على الورق، وبعد الانتهاء من الرسم تعرض كل عضوة رسمتها وتشرحها وبعد ذلك تناقش من قبل العضوات، حتى يتم التوصل إلى حلول للمعيقات التي قد تواجهها في تحقيق أهدافها.

الجلسة السادسة عشر: الختامية: هدفت هذه الجلسة إلى تلخيص أبرز ما تمّ من فعاليات في الجلسات السابقة، والتأكيد على الهدف الرئيس للبرنامج. واستيضاح ايجابيات البرنامج عن طريق استمارة التقييم النوعي الختامي للبرنامج الإرشادي التي تمّ إعدادها لهذا الغرض. كما تمّ إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس مفهوم الذات على عضوات المجموعة الإرشادية. وتمّ بعد ذلك توديعهن، بعد تأكيد أهمية وضرورة الحضور لجلسة المتابعة في موعد تم الاتفاق معهن عليه، إضافة إلى تأكيد ضرورة الاستمرار بممارسة ما تمّ تعلمه واكتسابه في هذا البرنامج في حياتهن اليومية، وبعد مرور (4) أسابيع عُقدت جلسة ما بعد البرنامج (المتابعة)، حيث تمّ اللقاء من جديد مع عضوات المجموعة الإرشادية (التجريبية) بالتزامن مع عضوات المجموعة الضابطة، وهدف هذا اللقاء إلى إجراء قياس المتابعة للعضوات المجموعتين: التجريبية والضابطة. وبعد الانتهاء من ذلك طُلب من عضوات المجموعة الضابطة مغادرة الجلسة، بعد أن تمّ الاتفاق معهن على مواعيد ورشة عمل تمّ تنفيذها لاحقاً خلال خمسة أيام متتالية، وهدفت إلى تدريب عضوات المجموعة الضابطة على تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لديهن، وذلك كالتزام أخلاقي تقتضيه أخلاقيات البحث العلمي التي ترى ضرورة تقديم البرنامج الإرشادي أو جزء منه لأعضاء المجموعة الضابطة. أما عضوات المجموعة الإرشادية فبعد إجراء قياس المتابعة، تمّ التحدث معهن عن حياتهن و تجاربهن خلال فترة المتابعة، وتمّ مناقشة أبرز المواقف والأحداث التي تعرضن لها، و كيف تعاملن معها، كما تمّ مناقشة نظرتهن إلى مفهوم الذات الأكاديمي لديهن. بعد

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

ذلك تمّ الطلب منهن أن يعاهدن أنفسهن على الاستمرار في النظر إلى مفهوم الذات الأكاديمي لديهن نظرة إيجابية؛ لأن ذلك يقودهن إلى تحقيق النجاح ورفع مستوى تحصيلهن.

ثانياً: مقياس مفهوم الذات الأكاديمي

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

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

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

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

صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

1- صدق المحكمين

قام الباحثان بعرض المقياس على (10) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال علم النفس والإرشاد النفسي في جامعتي السلطان قابوس ونزوى بسطنة عمان و جامعة الخليج العربي بدولة البحرين، وقد طُلب منهم التفضل بإبداء الرأي حول السلامة اللغوية لفقرات المقياس، ومدى مناسبة الفقرات لقياس مفهوم الذات الأكاديمي، وبناء على آرائهم تم حذف أربع فقرات، وإضافة فقرة واحدة وهي الفقرة (28)، وإجراء تعديلات لبعض الفقرات، كما تم استبدال التدرج الثنائي (نعم ، لا) بالتدرج ثلاثي (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، ولقد أخذ الباحثان بآراء المحكمين بنسبة اتفاق لا تقل عن 80%.

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

2- صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)

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

جدول (4)

صدق المقارنة الطرفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم

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

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

صدق الاتساق الداخلي (الصدق الترابطي)

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.38 - 0.73) وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائية، وهذا يدل على أن المقياس يتصف بصدق الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس:

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

طريقة إعادة الاختبار (Test & re test)

حيث تم تطبيق المقياس مرتين بفواصل زمني قدره أربعة أسابيع وقد بلغ معامل الارتباط "بيرسون" (Correlation Pearson) بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0.82)، وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

1- طريقة الاتساق الداخلي

للتحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معامل "كرونباخ ألفا" (Alpha Cronbach) لفقرات المقياس، وقد بلغت قيمته (0.83)، وهي درجة ثبات مرتفعة، وتدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مقبولة.

وبناءً على دلالات وإجراءات الصدق والثبات التي قام بها الباحثان فقد اطمأنوا على سلامة المقياس، واستخدامه كأداة لقياس متغير مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم في هذه الدراسة.

تصحيح المقياس في الدراسة الحالية:

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

نتائج الدراسة ومناقشتها:

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

جدول (6)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياسين البعدي والمتابعة

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

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

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

الجدول (7)

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

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

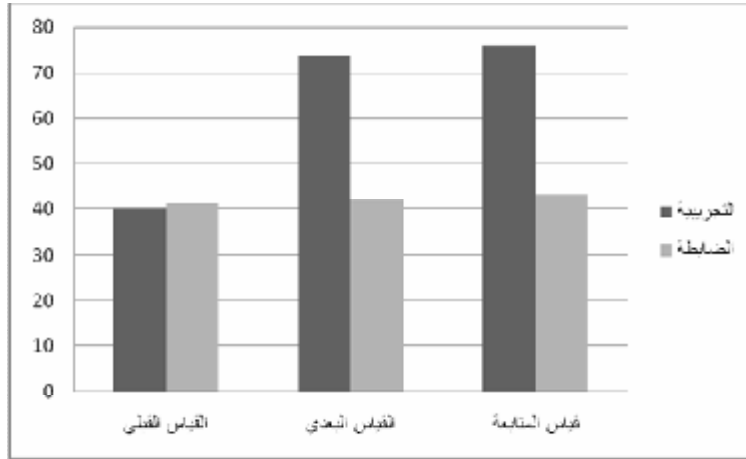
*دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.01)$

يتضح من خلال معطيات الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة على قياس المتابعة عند مستوى دلالة $(\alpha=0.01)$ لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما يتضح من معطيات الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ في درجات مفهوم الذات الأكاديمي بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على قياس المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتائج تقود إلى قبول فرضية الدراسة، التي تشير إلى "وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.01)$ بين درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في مفهوم الذات الأكاديمي على كل من القياسين البعدي، و المتابعة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، تُعزى لبرنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة". ويتضح من تحليل نتائج هذه الدراسة وجود أثر إيجابي لبرنامج الإرشاد الجمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، وذلك على كل من القياسين: البعدي والمتابعة، والشكل (1) يوضح ذلك

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

شكل (1)

المقارنة بين متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين:
التجريبية والضابطة على كل من القياس: القبلي والبعدى والمتابعة



يتضح من الشكل (1) الاختلاف بين متوسطات درجات مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، على كل من القياس: القبلي والبعدى والمتابعة، حيث يتضح أن الفروق كانت قليلة جداً بين أفراد المجموعتين في القياس القبلي، أما في القياسين البعدى والمتابعة، فقد ظهرت الفروق كبيرة بين أفراد المجموعتين، وبقيت هذه الفروق ثابتة تقريباً أثناء فترة المتابعة التي استمرت (4) أسابيع، وهذا يدل على فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي المستخدم في هذه الدراسة في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد المجموعة الإرشادية، كما يدل كذلك على استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي حتى بعد الانتهاء من تطبيقه بفترة زمنية معينة. ولقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (Carlson & Hopper, 2004) ونتائج دراسة (القطار، 2005) اللتين أشارتا إلى فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على الإرشاد المتمركز حول الشخص في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي. وقد يعود سبب اتفاق نتائج هاتين الدراستين مع الدراسة الحالية إلى اعتمادها على نفس الإطار النظري وهو الإرشاد المتمركز حول الفرد.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات أخرى قائمة على أطر نظرية مختلفة مثل دراسة (Burnett, 1999) القائمة على الإرشاد المعرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، ودراسة (Wachelka & Katz, 1999) القائمة على الإرشاد السلوكي المعرفي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي، ودراسة الريموني (2008) القائمة على النظرية السلوكية في تنمية مفهوم الذات

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

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

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

ويرى الباحثان أن النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة يمكن تفسيرها على النحو الآتي:

- 1-** الاهتمام بالعلاقة الإرشادية القائمة على الألفة والتقبل والثقة والاحترام أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي، قد ساعد على زيادة التفاعل الإيجابي في تنفيذ أنشطة الجلسات الإرشادية، ويؤكد ذلك ما أشار إليه (أبو أسعد وعريبات، 2009؛ كوري، 2011) من أن الاحترام الإيجابي الدافئ غير المشروط يساعد على كشف الذات والتفاعل الإيجابي في الجلسات الإرشادية.
- 2-** إتاحة الفرصة لعضوات المجموعة الإرشادية بالتعبير عن الصعوبات التي تعرضن لها خلال الدراسة في جو نفسي آمن، ربما ساعدهن في التعبير عن أفكارهن ومشاعرهن وانفجاراتهن واستبصارهن بذواتهن ومشكلاتهن.
- 3-** يضاف إلى ذلك أن عدد جلسات البرنامج الإرشادي والتي بلغت (16) جلسة إرشادية قد يكون لها دور في توفير الفرصة الكافية والوقت الكافي لإدراك عضوات المجموعة الإرشادية، لأهم قدراتهن الأكاديمية، و كفيته تنميتها والوصول بها إلى المستوى المطلوب، فضلاً عن أن تناسب عدد أفراد المجموعة الإرشادية، والبالغ عددها (10) طالبات مع مبادئ الإرشاد الفردي؛ قد سهل عملية تفاعلهن أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي.
- 4-** كما أن عرض عضوات المجموعة الإرشادية لأهم صفاتهن وقدراتهن الأكاديمية في أثناء جلسات البرنامج الإرشادي قد ساعد في تنمية الوعي بالذات الأكاديمية، وهذا ما أشار إليه

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

(ريزونر، 2009؛ السفاسفة، 2010؛ كوري، 2011؛ مصطفى، 2011) عندما تحدثوا عن أن

معرفة الذات و الوعي بها يُعد عاملاً مهماً في سلوك الفرد، وموجهاً له.

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

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

7- التدريب على تحديد ووضع أهداف دراسية ترغب عضوات المجموعة الإرشادية في تحقيقها، وكذلك معرفة المعينات التي تعيق تحقيقها، وكيفية التغلب عليها؛ ربما ساعد ذلك على زيادة اعتقادهن بقدراتهن على تحقيق النجاح، إضافة إلى زيادة مستوى شعورهن بإمكانية تحملهن لمسؤولية نجاحهن.

8- تطبيق ما تم في الجلسة الإرشادية في مواقف حياتية في المنزل أو في المدرسة، يفترض أنه قد ساعد في ترسيخ ما تم تحقيقه في الجلسات الإرشادية.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان بما يأتي:

1- الاستفادة من الأساليب الإرشادية وإجراءات البرنامج الإرشادي، الذي تم إعداده في هذه الدراسة، من المرشدين النفسين والأخصائيين الاجتماعيين واختصاصيي صعوبات التعلم والمهتمين، في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان.

2- تدريب العاملين في مجال صعوبات التعلم على استخدام الأساليب والإجراءات والأنشطة والفنيات المستخدمة في برنامج الإرشاد الجمعي الحالي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان.

3- ضرورة الاهتمام بالإرشاد المتمركز حول الشخص في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان.

4- إجراء المزيد من الدراسات التي تهدف إلى:

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

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

قائمة المراجع

1. أبو أسعد، عبد اللطيف أحمد. (2010). علم النفس الإرشادي. عمان: دار المسيرة.
2. أبو أسعد، أحمد و عريبات، أحمد. (2009). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي. عمان: دار المسيرة.
3. أبو حسونة، نشأت محمود الذيب. (2004). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات و الكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
4. أبو زيتون، جمال. (2004). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية والتحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
5. بخش، أميرة طه. (2006). بعض مؤشرات صعوبات التعلم وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية، استرجعت من الشبكة العالمية بتاريخ 2011/11/15 من <http://chi.shams.edu>
6. بدر، فائقة محمد. (2001). القبول/ الرفض الوالدي وعلاقته بمفهوم الذات و أثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. مجلة رسالة الخليج العربي.
7. جابر، عبد الحميد جابر. (2004). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة وإستراتيجيات تدريسهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
8. جرار، عبد الرحمن محمود. (2008). صعوبات التعلم قضايا حديثة. القاهرة: مكتبة الفلاح.
9. الحريري، رافد والإمامي، سمير. (2011). الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية. عمان: دار المسيرة
10. حسين، طه عبد العظيم. (2004). الإرشاد النفسي النظرية والتطبيق التكنولوجيا. عمان: دار الفكر.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

11. الخطيب، جمال و الحديدي، منى. (2004). التدخل المبكر في التربية الخاصة في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
12. ريزونر، روبرت. (2009). بناء تقدير الذات في المدارس الابتدائية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الرياض: دار الكتاب التربوي.
13. الريموني، هيثم يوسف. (2008). أثر البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم في الإنجاز الدراسي ومفهوم الذات. عمان: دار الحامد.
14. زيادة، خالد. (2006). الفروق الفردية في بعض المتغيرات المعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وذوي صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً وأقرانهم من العاديين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 16(51).
15. زيادة، خالد السيد. (2009). دراسة للفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معاً والأطفال الأسوياء في الأداء على بعض المتغيرات الانفعالية/الاجتماعية. استرجع من الشبكة العالمية بتاريخ 2011/1/10 من <http://ksu.edu.sa>
16. زيدان أحمد. (1996). دراسة مقارنة لمفهوم الذات بين الطلاب العاديين و الطلاب ذوي صعوبات التعلم. مجلة الملك سعود 8(2). استرجع من الشبكة العالمية بتاريخ 2011/1/11 من <http://ksu.edu.sa>
17. الزيود، نادر فهمي. (2008). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. عمان: دار الفكر.
18. السفاسفة، محمد إبراهيم. (2010). أساسيات الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي ط2. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
19. السيد، السيد عبد الحميد. (2000). صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها عمان: دار الفكر العربي.
20. السعيد، حمزة خالد. (2009). صعوبات تعلم القراءة وتشخيصها وعلاجها. الكويت: مكتبة الفلاح
21. شيفر، شارلز و ميلمان، هوارد. (2008). مشكلات الأطفال والمرافقين و أساليب المساعدة فيها. ترجمة نزيه حمدي، و نسيمة داود، عمان: دار الفكر
22. عبد الرؤوف، طارق و عامر، ربيع. (2008). صعوبة التعلم مفهومه - تشخيصه - علاجه. الجيزة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.
23. عبد العزيز، سعيد. (2008). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
24. العزة، سعيد حسني. (2007). صعوبات التعلم المفهوم - التشخيص - الأسباب - أساليب التدريس واستراتيجيات العلاج. عمان: دار الثقافة.

د. أمجد هياجنة و أ. فتحية الشكيري

25. العطار، لميس محمد. (2005). فعالية الإرشاد المتمركز حول الشخص في تعديل مفهوم الذات الأكاديمي للمتأخرين دراسياً لطلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق.
26. القمش، مصطفى. (2006). الفروق في مركز التحكم وتقدير الذات بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 4(1)، . استرجع من الشبكة العالمية بتاريخ 2011/2/20 من <http://www.aaru.edu.jo>
27. الكحالي، سالم ناصر. (2005). مفهوم الذات الأكاديمي و قلق الاختبار وعلاقتها
28. بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الحادي عشر بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.
29. كوري، جبرالد. (2011). النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج. ترجمة سامح وديع الخفش، عمان: دار الفكر
30. لويد، جون و آخرون. (2007). صعوبات التعلم مفهومها - طبيعتها- التعليم العلاجي. ترجمة عادل عبدالله محمد، عمان: دار الفكر.
31. المطوع، روضة. (1998). تقنين مقياس بيرز - هاريس لمفهوم ذات الأطفال PHSCS واقتراح برنامج لتعديل مفاهيم الذات السلبية لدى الأطفال دولة الإمارات: دراسة تحليلية. رسالة دكتوراه غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
32. المغازي، إبراهيم محمد. (2004). مفهوم الذات بين التربية و المجتمع. المنصورة: مكتبة جزيرة الورد.
33. موسى، فاروق عبد الفتاح و موسى، فاتن فاروق. (1997). دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
34. المياح، سلطان عبدالله. (2007). الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، المنامة.
35. الميلادي، عبد المنعم. (2008). صعوبات التعلم. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
36. نداء، أحمد عواد. (2009). صعوبات التعلم. عمان: مؤسسة الوراق.
37. وزارة التربية و التعليم. (2007). برنامج معالجة صعوبات التعلم. مسقط: دائرة محو الأمية والتربية الخاصة.
38. وزارة التربية و التربية. (2010). قاعدة بيانات المدارس المطبقة لبرنامج معالجة صعوبات التعلم من الحلقة الأولى والحلقة الثانية . مسقط: دائرة محو الأمية والتربية الخاصة.

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

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

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

41. American Psychiatric Association. (2004). **DSM-IV-TR, Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. Fourth Edition, Text Revision.
42. Amy .M Gans. (2003). Comparing the Self-Concept of Students with
43. and without Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 36(3), pp287-295
44. Bassi, M; Marta,B; Patrizia,S; Antonella,F & Vittorio,C. (2007).Academic Self-Efficacy Beliefs and Quality of Experience in Learning. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(3):pp301-312
45. Bateman, D.(1995). **Identifying Students Who Have Learning Disabilities**. Unpublished study, University of Oregon.
46. Burnett, S. (1999). Enhancing student's self-concepts and related constructs. Unpublished study, University of Western Sydney.
47. Calson, M & Hopper, J.(2004). Increasing the Self-Concept of Elementary School Students with Learning Disabilities. Rrtrived, January 4, 2011 www.wa-schoolcounselor.org .
48. Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2002). **An introductory packet on learning problems and disabilities**. Los Angeles, CA: Author.
49. Corbiere, M & et al. (2006). Academic Self-Concept and Academic Interes Measurement. **European Journal of Psychology of**
50. **Education**, 21(1):pp3-15
51. Duffy, S. (2009). Self-Concept of Students With Learning Disabilities in Self-Contained Environments: The Relationships Between Global and Academic Self-Concept, Perceived Social Support and Academic "Discounting", <http://proquest.umi.com/pqdwe> (visted in 22/11/2009, at 10:30pm).
52. Elbaum, B. (2002).**The Self-Concept of Students with Learning Disabilities**. Unpublished study, University of Miami.
53. Freeman, G. (2008). Academic Achievement, Academic Self-Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. **Journal of Advance Academic**, 19 (4), pp 700-743.
54. Hanze, M & Berger, R.(2007). Cooperative Learning, Motivational Effects, and Student Characteristics. **Learning and Instruction**, 17(1):pp29-41.

55. Heward, W. & Oralansky, M (1992) Exceptional children, New York, Merrill and Impaired Macmillan publishing company.
56. Huitt, W. (2009). Self-Concept and Self-Esteem,
57. <http://eprints.qut.edu.au> (visited in 13/12/2009, at 9:15 pm).
58. Ireson, J & Hallam, S. (2009). Academic Self- Concept in Adolescence.
59. Learning and Instruction, 19(3):pp201-213.
60. Juvonen, J. & Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. **Journal of Educational Psychology**, 84(3) 322-330
61. Karagiannakis, A. (2006). **Academic and Behavioural functioning of Classwide Peer Tutoring: Improving the with behaviour problems in inclusive classrooms children**. Unpublished Study, University McGill OF Canada.
62. Leung, K.C., Marsh, H. W., Craven, R. G., & Yeung, A. S. (2005). **Relation of Domain Specificity Between Peer Support and Self-Concept: Validation By The Effects of Peer Support Program in Educational Settings**. Paper presented at Symposium in 2005 International Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney, Australia. Retrieved on January 4, 2011, from <http://www.ied.edu.hk/ps/view.php?secid=706>.
63. Lozano, A. (1997). **Accompan Ying Gulliver Personal counselin in Secondary School Education**. Unpublished Study, University of Sevilla.
64. Marsh, H.; Trautwein, U.; Lüdtke, O.; Köller, O.; Baumert, J. (2005). Academic Self-Concept, Interest, Grades, and Standardized Test Scores. **Child Development**, 76(2):pp397-416.
65. Montgomery, M.S. (1994). Self- concept and children with learning disabilities: Observer-child Concordance across six context-dependent domains. **Journal of Learning Disabilities**, 27(4), 254-262.
66. Nagy, G & el at . (2006). Gender and Course Selection in Upper Secondary Education: Effects of Academic Self-Concept and Intrinsic Value. **Educational Research and Evaluation**, 12(4):pp323-343.
67. Ottawa, O. (2008). The Learning Disabilities Association of Canada (LDAC). <http://www.ldac-taac.ca/defined/defined> (visited in 22/11/2009, at 10:00 pm).
68. National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1994). **Collective Perspectives on issues affecting learning disabilities** P.65. Austin, Tx: Pro-Ed.
69. Nye, S. (2009). social acceptance in spite of the fact that disadvantage in the prevalence of LD is considerably www.campbellcollaboration.org/lib/download (visited in 20/3/2010, at 11:30).

فاعلية برنامج إرشاد جمعي في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي

70. Rogers, C.R. (1951). **Client Centered therapy: Its current Practice, limitations and theory**. Boston: Houghton Mifflin.
71. Rogers, C.R. (1961). **On becoming a person: A therapist's View of psychotherapy**. Boston: Houghton Mifflin.
72. Snowling, M & Stackhouse, J. (2006). **Dyslexid Speech and Language**. Warr for limited publishing, Teksas.
73. Sze, S & Valentin, S. (2007). Self-Concept and Children with Disabilities. **Education Journal**, 127(4):p552.
74. Van, E & et al. (2009). School Effects on the Development of Motivation toward Learning Tasks and the Development of Academic Self-Concept in Secondary Education. **School Effectivenss and School Improvement**, 20(2):pp235-253.
75. Vaughn, S; Haager, D.; Hogan, A. & Kouzekanani, K. (1992). Self- concept and Peer acceptance in students with learning disabilities: A four-to five year prospective study. **Journal of Educational Psychology**, 84(1) 43-50. (<http://www.Psycinfo.com/Psycarticals/index-cfm?fuseaction=Process Search&Stai>).
76. Wachelka, D & Katz. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry**, 30(31):pp(191-198).
77. Zeleke, S. (2004). Differences in Self-Concept among Children with mathematics Disabilities and their Average and high Achieving Peers. **International Journal of disability,Development and Education**, 51(3), University of Oslo.