



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

قسم العلوم التربوية

برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي
في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج
علاجي مقترح مستند على نظرية ألبرت أليس .

الاء حسن أحمد رزق

202113148

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د وائل الشرمان

أ.د محمد أبو شعيرة

د. محمود سمير عبيد

تم تقديم هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات درجة الدكتوراه
في برنامج التربية الخاصة

فلسطين ، شباط/ 2025م

©الجامعة العربية الأمريكية، جميع حقوق الطبع محفوظة



الجامعة العربية الأمريكية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية
برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة

صفحة إجازة الأطروحة

العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي في
الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج علاجي مقترح
مستند على نظرية ألبرت أليس.

الاء حسن أحمد رزق

202113148

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2025 / 2/27 من لجنة الأطروحة التالية أسماؤهم
وتواقيعهم:

التوقيع

الاسم

- | | |
|-------------------|-------------------------|
| المشرف الرئيس | 1. أ. د. وائل الشрман |
| عضو لجنة الأطروحة | 2. أ. د. محمد أبو شعيرة |
| عضو لجنة الأطروحة | 3. د. محمود سمير عبيد |

فلسطين ، شباط / 2025م

الإقرار

أقر بأن هذه الأطروحة هي نسخة أصيلة لإنتاجي البحثي ولم يُقدم من قبل لنيل أي درجة علمية لدى أي مؤسسة تعليمية أخرى، وقد تمت الإشارة إلى جميع المصادر والمراجع ذات العلاقة التي تم استخدامها.

اسم الطالبة: الاء حسن أحمد رزق

الرقم الجامعي: 202113148

التوقيع: الاء رزق

تاريخ تسليم النسخة النهائية من الأطروحة: 2025/04/11م

الإهداء

أهدي هذه الرسالة

إلى من كان عوناً وسنداً طول العمر من غرس بي الثقة وعلمني العزة... أبي الحبيب.

إلى من قدّمت سعادتي وراحتي على سعادتها وغرست بي شغف العلم والمعرفة... أُمّي الفاضلة.

إلى رفيق الدرب و رحلة الكفاح زوجي العزيز.

إلى سندي وعضدي من يتقاسمون معي أفراحي وأحزاني.....اخوتي.

إلى من أعطوني أهم لقب في حياتي..... من أراهم أهلاً وملجأً وذخراً وملاذز

إلى قرة عيني من هم مني وأنا منهم ابنائي أهديكم عملي هذا.

إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة الذين مهدوا لي الطريق في عملي هذا من مشرفين:

د. وائل الشorman، د. محمد أبو شعيرة، د. محمود عبيد.

إلى أساتذتي الأفاضل والقامات العلمية الذين تركوا أثراً بالغاً في مسيرتي العلمية وتأثيراً عظيماً في

نفسي وتفكيري:

د. محمد عمران، د. محمود عبيد، د. ناصر السعافين، د. غسان سرحان، د. جلتان حجازي،

د. يوسف ذياب.

إلى حسن أحمد رزق

الشكر والتقدير

الحمد لله من قبل ومن بعد،

من لم يشكر المخلوق لم يشكر الخالق،

الشكر الكبير الذين آمنوا بي دائماً ولولاهم لما حققت أي نجاح.

شكراً للجامعة العربية الأمريكية، شكراً للأساتذة أعضاء هيئة التدريس الأفاضل ولكل شخص

ساعدني في هذه الرسالة حتى ولو بحرف واحد.

شكراً الى الاستاذ الدكتور وائل الشرمان المشرف على هذه الرسالة والذي لم يبخل من معرفته ووقته

لإتمامها.

شكراً للجنة المناقشة على وقتهم وجهدهم وإضافاتهم المثرية لهذه الدراسة.

شكراً إلى كل من وقف بجانبني وساندني وكان داعماً وحاضراً ولو بكلمة.

شكراً لكل من زاد شيئاً على المعرفة..

الاء حسن أحمد رزق

العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي في

الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج علاجي مقترح

مستند على نظرية ألبرت أليس

الاء حسن أحمد رزق

أسماء لجنة الإشراف:

أ.د وائل الشрман

أ.د محمد أبو شعيرة

د. محمود سمير عبيد

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وتقديم برنامج علاجي مقترح مستند على نظرية ألبرت. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة القصدية المؤلفة من (10) أفراد، والذين يمثلون مديري ومعلمي ومرشدي طلاب الصف الرابع من ذوي العسر القرائي في مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة رام الله والبيرة للعام الدراسي 2024\2025، بواقع (3) مدراء و(3) مرشدين و(4) معلمين. توصلت الدراسة الى عدد من النتائج من أبرزها أن مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين كان مرتفعاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.08)، أما بالنسبة للمرشدين، كان المستوى متوسطاً بواقع (2.80)، في أن المستوى من وجهة نظر المعلمين جاء متوسطاً بواقع (2.46). كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى تقدير الذات ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين في المدارس الفلسطينية. وقد أوصت الدراسة بتنظيم برامج تدريبية لتعريف المعلمين باستراتيجيات التدريس الفعالة لذوي العسر القرائي وتمكينه من استخدامها، بهدف تعزيز تقدير الذات وتقديم الدعم النفسي والعاطفي، إضافة الى توظيف التطبيقات والبرمجيات التعليمية التي تدعم التعلم الذاتي وتحسن المهارات اللغوية. الكلمات المفتاحية: العسر القرائي، تقدير الذات، نظرية أليس، طلاب الصف الرابع.

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
أ.....	الإقرار	
ب.....	الإهداء	
ج.....	الشكر والتقدير	
د.....	ملخص	
ي.....	قائمة الجداول	
ل.....	قائمة الملحقات	
1.....	الفصل الأول : خلفية الدراسة	
1.1.....	1.1 المقدمة	
2.1.....	2.1 مشكلة الدراسة	
3.1.....	3.1 أسئلة الدراسة	
4.1.....	4.1 فرضيات الدراسة	
5.1.....	5.1 أهداف الدراسة	
6.1.....	6.1 أهمية الدراسة	
1.6.1.....	1.6.1 الأهمية النظرية	
2.6.1.....	2.6.1 الأهمية العملية (التطبيقية)	
7.1.....	7.1 حدود الدراسة	
8.1.....	8.1 التعريفات المفاهيمية والاجرائية	

15	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
15	1.2 الإطار لانظري.....
15	1.1.2 ماهية العسر القرائي
19	2.1.2 تعريف عسر القراءة
25	3.1.2 مظاهر عسر القراءة.....
26	4.1.2 الأسباب المحتملة لعسر القراءة.....
30	5.1.2 ماهية تقدير الذات.....
36	6.1.2 تعريف الذات.....
37	7.1.2 تعريف تقدير الذات
39	8.1.2 أهمية تقدير الذات.....
39	9.1.2 مكونات تقدير الذات.....
40	10.1.2 العوامل المؤثرة على تقدير الذات
43	11.1.2 مستويات تقدير الذات
44	12.1.2 نظريات تقدير الذات
48	13.1.2 مقاييس تقدير الذات
48	14.1.2 العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل المدرسي.....
53	15.1.2 ماهية التحصيل الدراسي
55	16.1.2 تعريف التحصيل الدراسي
59	17.1.2 مبادئ التحصيل الدراسي.....
61	18.1.2 قياس التحصيل الدراسي.....

19.1.2	أنواع التحصيل الدراسي	62
20.1.2	استخدامات اختبارات التحصيل الدراسي	63
21.1.2	مشكلات التحصيل الدراسي	63
22.1.2	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	64
23.1.2	أهمية التحصيل العلمي	76
24.1.2	أهداف التحصيل الدراسي	78
25.1.2	ماهية نظرية البرت أليس	82
26.1.2	البرامج الإرشادية (العلاجية)	87
27.1.2	تعريف البرنامج الإرشادي	88
28.1.2	تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في المدارس الفلسطينية وتأثيره على تحصيلهم الدراسي	94
2.2	الدراسات السابقة	97
1.2.2	التعقيب على الدراسات السابقة	102
الفصل الثالث: الطريقة والاحراءات		105
1.3	منهجية الدراسة	105
2.3	مجتمع الدراسة وعينتها	105
3.3	أدوات الدراسة	106
4.3	صدق مقياس تقدير الذات	110
5.3	احراءات إعداد الدراسة	113
6.3	الأساليب الإحصائية المستخدمة	115

117	الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....
117	1.4 نتائج السؤال الأول: "ما مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين؟".....
117	2.4 نتائج السؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟".
129	3.4 نتائج السؤال الثالث: "ما مستوى تدني التحصيل لدى طلاب العسر القرائي في المدارس الفلسطينية؟".....
132	4.4 نتائج السؤال الرابع: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي في المدارس الفلسطينية؟".
134	5.4 نتائج السؤال الخامس: "هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمشرفين من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟".....
135	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات.....
138	1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين؟".....
138	2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟".....
145	3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث: "ما مستوى تدني التحصيل لدى طلاب العسر القرائي في المدارس الفلسطينية؟".....
145	4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي في المدارس الفلسطينية؟".....
145	5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس: "هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمشرفين من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟".....

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث: "ما مستوى تدني التحصيل لدى طلاب العسر القرائي في	
المدارس الفلسطينية؟".	146
4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي	
لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي في المدارس	
الفلسطينية؟".	147
5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس: "هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى	
تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمشرفين	
من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟".	148
الخاتمة	151
التوصيات	152
المراجع	153
الملحقات	160
Abstract	188

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب مساهم الوظيفي	106	
جدول (2.3): قيم معامل ارتباط كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس	111	
جدول (3.3): معاملات ثبات مقياس تقدير الذات	113	
جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقدير الذات من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية	117	
جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقدير الذات الدراسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية	119	
جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقدير الذات الشخصي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية	122	
جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقدير الذات الأسري من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية	124	
جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقدير الذات بين الرفاق والزملاء من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية	127	
جدول (6.4): قيم معامل شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) لبيانات الدراسة	129	
جدول (7.4): نتائج اختبار ت-لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين	130	

جدول (8.4): التصنيف المعتمد للتقدير من قبل الوزارة لتصنيف المعدل العام للتحصيل الدراسي	132
جدول (9.4): مستوى التحصيل الدراسي لطلبة العسر القرائي	133
جدول (10.4): قيم معامل شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) لمعدل التحصيل الدراسي للطلبة	134
جدول (11.4): نتائج اختبار ت-لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الاكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي	135
جدول (12.4): معاملات ارتباط بيرسون (Pearson's correlation coefficient) بين متغيرات الدراسة	136

قائمة الملحقات

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
ملحق رقم (1): أداة الدراسة		160
ملحق رقم (2) إجابة السؤال الخامس		164
ملحق (3) استبانة بصورتها الأولى		183
ملحق (4): لجنة التحكيم		187

الفصل الأول : خلفية الدراسة

1.1 المقدمة

التعليم هو أحد أهم عوامل التنمية البشرية والاقتصادية في المجتمعات الحديثة. و توفير فرص التعليم الجيد للجميع يعتبر مفتاحًا للحفاظ على التنمية المستدامة. لذلك تضع الدول والمجتمعات والافراد جل اهتمامها وقدراتها ومواردها البشرية والمادية في تطوير وتحسين مدخلات التعليم للوصول الى مخرج جيد قدر الإمكان.

ومع ذلك، يواجه بعض الأفراد صعوبات في التعلم مما يشكل عائقًا في التقدم على الصعيد التحصيلي والتعليمي والنفسي أيضا. ومن اهم التحديات والصعوبات التي تواجه الطلبة على مقاعد الدراسة هي العسر القرائي الذي يعتبر مشكلة شائعة، ويمكن أن يؤثر سلبيًا على أدائهم الدراسي وتحصيلهم التعليمي من جهة وعلى صحتهم النفسية و توازنهم من جهة أخرى. إذ يعاني الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في القراءة من عدم القدرة على فهم المواد الدراسية بشكل صحيح وبالتالي يواجهون صعوبات في الحصول على درجات جيدة وتحقيق النجاح في التعليم. ولا تنحصر المشكلة عند مهارة القراءة فحسب وانما تتعداه لمعظم المهارات التعليمية فالقراءة حجر الزاوية في العملية التعليمية بمختلف اشكالها ومراحلها.

ومما لا شك فيه ان القراءة مهارة حياتية أيضا فخطورة التعسر فيها تتعدى حدود مقاعد الدراسة والمهارات التعليمية فهي مهارة حياتية أساسية يمكن أن تؤثر على صحة الطالب النفسية واتزانه الداخلي وتقديره لذاته، حيث يمكن أن يشعر الشخص الذي يواجه صعوبات في القراءة بالفشل والإحباط وقلة الثقة بالنفس. وبالتالي، يصبح من الصعب على هؤلاء الأشخاص تحقيق أهدافهم التعليمية والمهنية والشخصية. لذلك، يجب العمل على توفير الدعم والمساعدة لهؤلاء الأفراد للتغلب

على عسر القراءة وتعزيز تقديرهم لذاتهم وتحقيق نجاحهم في التعليم والعمل والحياة الاجتماعية على حد سواء.

وبينما تحظى العملية التربوية باهتمام بالغ من المختصين في المجال التربوي لكونها أساساً لتقدم المجتمعات وتطويرها، ويعتبر التلميذ واحداً من المحركات الأساسية لهذه العملية، لهذا فقد أهتم الباحثين في المجالات المختلفة بالعلوم التربوية والنفسية بالتركيز على مصلحتهم واستغلال كل إمكانياتهم من أجل تحقيق تحصيل دراسي أمثل ، ويعد التعليم المدرسي أحد المراحل المهمة والتي يعتمد المجتمع عليها في تحقيق أهدافه، ويلعب التواصل دوراً مفصلياً في عملية التعلم فدونه لا ولن يتم التعلم، وهذا بدوره يقود لأهمية التفاعل بين المديرين والطالب والمعلمين والمرشدين حيث أن التفاعل الاجتماعي في بيئات التعلم من أبرز العوامل المؤثرة في نجاح الطلبة وللتغلب على العسر القرائي لديهم.

والكلام هو السبيل الأمثل من سبل الاتصال النفسي، وهو وسط التواصل الفمي الذي يستخدم الرموز اللغوية ومن خلاله يستطيع الفرد التعبير عن الأفكار والمشاعر وفهم مشاعر الآخرين الذين يستخدمون الرموز اللغوية، وأي خلل فيها يؤدي إلى العسر القرائي (عيد، 2019).

يعد العسر القرائي من المشكلات التي يمكن أن تتبع نتيجة وجود خلل في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية التي يقوم بها الدماغ للوصول إلى القراءة السليمة (عبد الله وطه، 2015)، فهو أحد صعوبات التعلم النوعية (إعاقة تعلم محدودة) والتي تعني اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية سواء في الفهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي قد تظهر في القدرة غير الكاملة علي الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو الأداء (Dian, 2017).

ويشير العسر القرائي إلى اضطرابات التعلم التي تؤثر على مهارات الطالب القرائية وغالبًا ما تتميز بصعوبات تشمل مجالات المعالجة الصوتية، ومقاطع الكلمات، وفك الترميز، والطلاقة القرائية، والاملاء، كما أن قراءة التلاميذ المتعسرين فرائيا قد تكون غير دقيقة أو بطيئة كما أن العديد من التلاميذ المتعسرين فرائيا أدائهم أفضل في المهام التي تتطلب على الفهم الاستماعي والفهم القرائي، ويرتبط العسر القرائي بالإعاقة الصوتية التي ترجع إلى الدماغ وليس للأداء الفكري أو البصري (Stanley & Pestscher, 2017).

والعسر القرائي من أكثر الصعوبات انتشاراً بين طلاب المرحلة الابتدائية حيث ينخفض معدل التحصيل الدراسي عن زملائهم، ويتميز التلاميذ الذي يعاني من عسر القراءة بعدم القدرة على تمييز الرموز المطبوعة وفهم الكلمات وتمييز الأصوات، وتخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة (النملة، 2017).

ويعد العسر القرائي من أكثر أنواع صعوبات القراءة وصعوبات التعلم المحددة شيوعاً بنسبة (70%-80%)، ولقد حاولت العديد من الدراسات اشتقاق معايير الكشف عن الطلبة ذوي العسر القرائي، من خلال بناء مقاييس قائمة على تعريفات عالمية، مثل: تعريف الجمعية العالمية للعسر القرائي، أو بناء على نظريات حاولت تفسير العسر القرائي وأشهرها النظرية الصوتية، أو بناء على محكات كشفية عالمية، مثل: الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية DSM-IV والتصنيف الدولي للأمراض (Horowitz et al., 2017). (ICD-10).

ويرتبط العسر القرائي بعدد من السمات الشخصية التي يغلب عليها الطابع السلبي مثل تقدير الذات المنخفض والعدوان، والشعور بالنقص وحب العزلة والانطواء المصحوب بالتوتر النفسي، والتحسس من المشاركة في المواقف الاجتماعية كما أنه كثيراً ما يصاحب اضطرابات الكلام أمراض نفسية مثل الخجل (رجيحة، 2020).

وهنا تبرز أهمية موضوع تقدير الذات في جميع الميادين المتصلة بالإنسان لاسيما وأن تقييم الفرد لذاته يعد ذا قيمة كبيرة في حياته ومفهوم الذات نابع من الاحتياجات الأساسية للإنسان وقد أشار إليه العديد من المنظرين في علم النفس بوجه عام أمثال "ما سلو" الذي صمم سلم الحاجات وتقع الحاجة إلى تقدير الذات وتحقيقها في أعلاه ، ولهذا ففكرة الفرد عن ذاته هي النواة التي تقوم عليها شخصيته، ولقد أشار كوبر سميث (1967,CooperSmith) أيضاً إلى أن تقدير الذات هو أساس نجاح الفرد ليس في التحصيل فقط، ولكن كذلك في مواجهة مشكلات حياته، وأشار إلى أن الأشخاص الناجحين يتسمون بارتفاع تقدير الذات والثقة بالنفس (Cvencek et al., 2018) .

ولتقدير الذات تأثير على سلوك الإنسان حيث أن نظرة الإنسان الايجابية لذاته تدفعه الى المشاركة الفاعلة في مجتمعه، فالسلوك هو محصلة خبرات الفرد الاجتماعية وهو احساس الفرد بذاته فقد ذكرت (مارجريت ميد). أن احساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه، فالذات لديها ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي لا ينشأ الا في ظروف اجتماعية وحيث توجد اتصالات اجتماعية (العلوان، 2015) .

وكما واضح فان تقدير الذات يعد انعكاساً لاتجاه الفرد حول نفسه مثل أي من اتجاهاته الأخرى نحو موضوعات الحياة المختلفة، فالتصور الإيجابي للطالب عن ذاته يزيد من دافعيته، فكلما ارتفع تقدير الذات ارتفع مستوى التحصيل الدراسي (النملة، 2017) .

ويعتبر التحصيل الدراسي المدخل الرئيسي الذي يمكن من خلاله التعرف على مشكلات رسوب أو أخفاق بعض التلاميذ في المدارس والذين لا يستطيعون أن يكونوا مثل أقرانهم من التلاميذ الآخرين في قدرتهم على التعلم واكتساب المعلومات المختلفة مما يؤدي الى كثرة شكاوى المدرسين أو الادارة المدرسية وأولياء الأمور ، والسبب في ذلك يعود إلى كونهم غير مدركين للأسباب الحقيقية لهذا الإخفاق أو الانخفاض في درجات هؤلاء التلاميذ وبالتالي انخفاض تحصيلهم الدراسي المتواصل

والمستمر، والنتيجة النهائية هي الرسوب والبقاء في الفصول نفسها لعدة سنين دون وجود معالجات
قطعية وحقيقية للمشكلة وأسبابها، من هنا جاء اهتمام الباحثين التربويين و الاجتماعيين ، لدراسته
دراسة شاملة من جميع الجوانب للوقوف على حقيقته .(Körük, 2017)

ويلعب التحصيل الدراسي واختباره دورًا كبيرًا في بناء القدرات العقلية والمنطقية
للطلاب، وبناء شخصياتهم وخير دليل على ذلك أنه تم جعله حجر الأساس لمعرفة قدرات الطلاب
وإمكاناتهم الأكاديمية والتعرف على تخصصاتهم وذلك لجميع طلاب التعليم العام، بل والمستقبل
المهني للطلاب فيما بعد، كما يعتبر التحصيل الدراسي المؤشر الأول الذي يمكن التنبؤ من خلاله
بتقدم الطلبة في تحقيق الأهداف التربوية، ويرى بخاري(2016) أهمية أدراك أن مستوى التحصيل
الدراسي لدى الطلاب يتفاوت لما يعترض الموقف التعليمي من خبرات وعوامل إيجابية وسلبية
ومشاكل ومواقف عديدة والتي في مجملها لها تأثيرها الإيجابي أو السلبي على التحصيل الدراسي .

ونظراً لأهمية موضوع العسر القرائي وتقدير الذات والتحصيل الدراسي للطلبة، توجب
البحث عن برامج علاجية تساعد في تنمية تقدير الذات لدى الطلبة وتحسن من مستواهم التحصيلي
ومساعدتهم في التخفيف من العسر القرائي وتبعاته الأكاديمية، وفي هذا السياق تبرز فكرة العلاج
المعرفي والتي تعتمد على تحديد أنماط التفكير اللامنطقي، ومساعدة الفرد على فهم الأثر السلبي لهذه
الأنماط من التفكير، واستبدالها بأنماط تفكير أخرى تكيفية وفعالة، مع تدريب الفرد على كيفية ضبط
الذاتي (العتوم وسائيس، 2013).

وهناك أنواع متعددة للأساليب العلاجية المعرفية منها العلاج العقلاني الانفعالي لـ أربت
إليس، Albert Ellis الذي ينبثق من النظرية التي طورها (ألبرت إليس) والتي تقوم على افتراض
أساسي يتلخص في أن مجموعة من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية مسؤولة عن معظم الاضطرابات
النفسية وأن هذه الأفكار والمعتقدات شائعة في الحضارة الغربية (شقيير، 2002)، وتتطلب نظرية

العلاج العقلي العاطفي ابتداء من الافتراض بأن الناس مهيوون أساساً لأن يسلكوا الطرق السلبية الهدامة للذات وأن مثل هذه النزعة تستمر وتعزز من قبل المجتمع، وتوضح أهمية الجانب المعرفي أو العقلي في تقرير عواطف وانفعالات الفرد في مئات الدراسات والأبحاث التي راجعها أليس وذلك لدعم نظريته فيما يتعلق بتطور العصاب وعلاقته بالتفكير اللاعقلاني واللامنطقي بالاضطرابات الانفعالية (أبو شعر، 2007).

ويرى ألبرت أن السبب وراء الانفعال والسلوك هو أفكار الفرد واعتقاداته حول الأحداث، فالناس يخلقون لأنفسهم مشكلات نفسية من خلال حديثهم مع ذواتهم، ومن تقويمهم لأنفسهم، ومن خلال تحويل تفضيلاتهم إلى حاجات ملحة، فمثلاً هناك فرق بين الجملة العقلانية التي تقول : إنني أفضل أن يكون دخلي مرتفعاً والمعتقد اللاعقلاني الذي يقول : يجب أن أحصل على دخل مرتفع . ويقتبس عن (شكسبير) قوله في مسرحية (هاملت) : "لا يوجد هناك شيء جيد أو سيء ولكن التفكير هو الذي يجعله كذلك"، فالمعتقدات قد تكون عقلانية تؤدي إلى انفعالات معتدلة الشدة وتعتبر صحية، أو غير عقلانية تؤدي إلى انفعالات شديدة تقود إلى الاضطراب وتعيق الوصول إلى الأهداف أو الشعور بالرضا والسعادة (ألبرت، 2004).

ولنظرية ألبرت العديد من التطبيقات والتدخلات العلاجية التي يمكن الاستفادة منها في زيادة تقدير الذات وتعديل مفهوم الذات وعلاج اللجاجة الكلامية، وعلاج التوتر الزائد لدى ذوي الإعاقة، وتعديل بعض السلوكيات (شاهين، 2007)

ووفقاً لما وصي به كل من الغامدي (2019) بدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمشكلات العسر القرائي في مختلف مجالات الحياة وحيث أن الكفاءة الاجتماعية والتواصلية والثقة بالنفس لدى الطلاب محط للشك والريبة ومن هذا المبدأ فأن التحصيل الدراسي يشكل عبئاً نفسياً واجتماعياً لدى الكثير من الطلبة ذوي عسر القرائي، وتشير دراسة الشريف (2015) أن الخصائص

النفسية والاجتماعية للطالب هي عوامل بالغة التأثير على التحصيل الدراسي ومن هذا المنطلق أوصى الباحثون بضرورة الاهتمام بالطلبة من الجنسين مما يعانون نقصاً في تقدير الذات لمساعدتهم على مواجهة الصعوبات والعوائق التي يجدونها، لذا سعت الباحثة لتطبيق الدراسة على طلاب الصف الرابع، والجدير بالذكر أن المجتمع الفلسطيني ما زال بحاجة ماسة للكثير من الدراسات في مجال العسر القرائي في المراحل العمرية المختلفة، وهنا ما يبرر إجراء البحث الحالي في ضوء دراسة العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي، وتصميم برنامج علاجي مقترح مستند على نظرية ألبرت.

2.1 مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة الدراسة الحالية من خلال وجود طلبة لديهم عسر قرائي، ويبدو عليهم عدم الارتياح داخل القاعة الدراسية وبعد التقصي عن الموضوع تبين أنهم يعانون من مشكلات أكاديمية وأخرى ترجع لتدني تقدير الذات لديهم وتدني التحصيل الدراسي ومن خلال تجربتي المباشرة، وعملي في اطار التعليم لما يقارب العقدين فقد لاحظت تعسر شريحة كبيرة من طلاب المرحلة الأساسية ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة في تدني تقدير الذات والتحصيل الدراسي نتيجة للصعوبات التي يواجهها الطلاب في القراءة، الأمر الذي يتطلب ضرورة الاستجابة لهذه الفئة بالشكل الذي يلبي حاجاتهم، وإجراء التعديلات والتغييرات اللازمة تزامناً مع التطورات العلمية والمعرفية، واستجابة للتطورات التي انعكست من خلال التشريعات والقوانين والاتفاقيات الدولية، التي أكدت حق الأفراد ذوي الإعاقة في تلقي التعليم النوعي الذي يلبي حاجاتهم من قبل معلمين وأخصائيين على درجة عالية من الكفاءة، وخاصةً في ظل التطور العلمي والمعرفي والتكنولوجي.

أضف إلى ذلك فإن مشكلة الدراسة تكمن في تنوع واختلاف هذه الفئات تبعاً لما تعانيه من العسر القرائي، الأمر الذي يتطلب توفير الوسائل والأساليب التعليمية، وخاصةً ما يرتبط منها بإكسابهم مهارات القراءة، بهدف توفير أفضل فرص التعلم المناسبة التي تتوافق مع احتياجاتهم وقدراتهم، وتحسين مستواهم الدراسي، وامتلاكهم لمهارات القراءة في ظل ما يمتلكونه من قدرات، مما يساعد في الوصول إلى أفضل مستوى من التعليم لهذه الفئة من الطلبة، وهذا يتطلب الوقوف على مهارات القراءة لدى هذه الفئة من الطلبة. (Körük,2017)

وأشارت نتائج الدراسات التي أهتمت بدراسة التحصيل الدراسي الى علاقته بتقدير الذات كدراسة (منال،2017) ودراسة الآلوسي (2018)، ومن هنا أيضا جاءت مشكلة الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج علاجي مقترح مستند على نظرية ألبرت آيسن؟.

3.1 أسئلة الدراسة

ينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

1. ما مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين؟.
2. هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟.
3. ما مستوى تدني التحصيل لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟ .

4. هل يوجد هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية كم في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المدرسين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟.
5. هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمشرفين من وجهة نظر المدرسين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟.
6. ما طبيعة البرنامج العلاجي المقترح والمستند على نظرية ألبرت في تحسين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟

4.1 فرضيات الدراسة

تقوم الدراسة باختبار الفرضيات الآتية :

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى تقدير الذات تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المدرسين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية .
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التحصيل الدراسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين .في المدارس الفلسطينية .
3. لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي لطلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين في المدارس الفلسطينية.

5.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج علاجي مقترح مستند على نظرية البرت، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين.
2. التعرف على مستوى التحصيل لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية.
3. تحديد العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين.
4. بناء برنامج علاجي مقترح والمستند على نظرية ألبرت في تحسين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين.

6.1 أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في جانبها النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

1.6.1 الأهمية النظرية

تتمثل أهمية هذه الدراسة في موضوعها، وهو دراسة العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج علاجي مقترح مستند إلى نظرية البرت اليس، وهو من المواضيع المهمة حالياً ومستقبلاً؛ نظرًا للتغيرات في مجال التعليم وحاجات المؤسسات التعليمية، وفق متطلباته المتجددة، وتناول التحصيل الدراسي لذوي

صعوبات العسر القرائي كظاهرة تربوية ونفسية وتوضيح علاقته بتقدير الذات، وتبرز أهمية البحث كونه موجه لطلاب الصف الرابع باعتبارهم من المراحل الحساسة التي يتم فيها تأهيل الطلبة نفسياً واجتماعياً لضمان مشاركتهم الفاعلة في بناء المجتمع ، وكذلك إلقاء الضوء على طلاب العسر القرائي باعتبارهم إحدى فئات التربية الخاصة التي لا تزال تحتاج إلى برامج علاجية تساهم في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي الذي يسهم في رفع المستوى التحصيلي لدى طلاب الصف الرابع ويؤمل أن تنثري هذه الدراسة المكتبة العربية عامة بالدراسات والأدب النظري حول موضوعها.

2.6.1 الأهمية العملية (التطبيقية)

تتجلى أهمية الدراسة الحالية من الناحية العملية في الاستفادة من نتائج هذه الدراسة من خلال وصف ظاهرة العسر القرائي في البيئة الفلسطينية وارتباطه بتدني التحصيل الأكاديمي المرتبط بتدني تقدير الذات وبناء برنامج علاجي مقترح مستند على نظرية البرت أليس، ويمكن أن تفيد العاملين في المراكز العلمية والجامعات والمؤسسات ذات العلاقة في تقديم خدمات الإرشاد لرفع مستوى طلاب العسر القرائي بالنتائج المرصودة حول العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في البيئة الفلسطينية من جهة و الاستفادة من البرنامج العلاجي المقترح المستند إلى نظرية البرت أليس، في ضوء ما ستشمله فقرات الأداة التي تم تطويرها لهذا الغرض، ومن المأمول أن تكون نتائج هذه الدراسة خطوة على الطريق الصحيح لتطوير برامج علاجية وإرشادية لرفع مستوى التحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي كما يمكن ان تفيد الباحثين لإجراء دراسات شبيهة، نتناول موضوعها في مجتمعات أخرى، وبمتغيرات مختلفة، بما يكمل حلقة البحث في موضوعها.

يستفيد من هذه الدراسة:

- **المعلمون والمدارس:** يمكن للمعلمين ومديري المدارس الاستفادة من هذا البحث من خلال اكتساب نظرة ثاقبة للعوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب المتعسرين فرائيا في بيئة التعليم الصفي. إن فهم كيفية تأثير تدني تقدير الذات على التحصيل الأكاديمي يمكن أن يساعد في تصميم تدخلات مستهدفة وأنظمة دعم لتحسين نتائج التعلم لطلاب التعسر القرائي.
- **طلاب التعسر القرائي:** يمكن للطلاب أنفسهم الاستفادة من هذا البحث لأنه قد يزودهم بفهم أفضل للتحديات التي يواجهونها في الدراسة. إن تحسين تقدير الذات عند هؤلاء الطلبة يمكن أن يساعد في تطوير استراتيجيات للتعامل مع مشاكل القراءة وبناء المرونة، مما قد يؤدي إلى تحسين الأداء الأكاديمي.
- **الآباء ومقدمو الرعاية:** يمكن للآباء ومقدمي الرعاية لطلاب التعسر القرائي الحصول على معلومات قيمة من هذه الدراسة، مما يسمح لهم بدعم أطفالهم في بيئة تعليمية صحية .
- **صناع السياسات:** يمكن لواضعي السياسات في مجال التعليم استخدام النتائج لتوجيه عملية تطوير السياسات والمبادئ التوجيهية للصحة النفسية ودعم الطلاب، وخاصة ذوي التعسر القرائي.
- **متخصصو الصحة العقلية:** يمكن لمتخصصي الصحة العقلية، مثل المستشارين والمعالجين، استخدام النتائج لتقديم دعم أفضل لطلاب التعسر القرائي.
- **المجتمع ككل:** يمكن للمجتمع الأوسع أيضاً الاستفادة من هذا البحث من خلال زيادة الوعي حول تأثير تدني تقدير الذات على التحصيل الأكاديمي بين طلاب التعسر القرائي . وقد يؤدي ذلك إلى زيادة الجهود لإنشاء بيئة تعليمية أكثر أماناً وشمولاً لجميع الطلاب.

7.1 حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** تقتصر الدراسة الحالية على المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة رام الله.
 - **الحدود الزمنية:** يتم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 2024-2025م.
 - **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة الحالية على مديري ومعلمي ومرشدي طلاب الصفوف الأربعة الأولى من ذوي العسر القرائي.
 - **الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة الحالية على موضوع تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في المدارس الفلسطينية وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج علاجي مقترح مستند على نظرية البيرت أليس.
- يقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة وفقاً للمحددات الآتية .:
- الخصائص السيكو مترية للأداة المستخدمة.
 - امكانية تعميم النتائج على المجتمعات المشابهة.

8.1 التعريفات المفاهيمية والاجرائية

- **تقدير الذات:** يعرف اصطلاحاً بأنه الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمناً الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن ذاته إلى قسمين: أولهما التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها والثاني التعبير السلوكي ويشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية" (النملة، 2017: 35).

ويعرف إجرائياً: هو متوسط استجابات افراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات الذي أعدته الباحثة بعد استخراج دلالات الصدق والثبات له

- **التحصيل الدراسي:** يعرف اصطلاحاً بأنه إنجاز تعليمي أو تحصيل دراسي للمادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية في الدراسة سواء أكانت في المدرسة أو الجامعة" (كاملي وبوشوارب، 2020: 76).

ويعرف إجرائياً: بأنه متوسط درجات التحصيل الدراسي لطلاب عسر القراءة للصف الرابع التي حصلوا عليها م في نهاية الفصل الدراسي السابق حسب تقييم مربّي الصفوف لديهم .

- **الطلبة ذوي العسر القرائي:** اصطلاحاً هم الطلبة الذين لديهم صعوبات في القراءة ناتجة عن اضطراب نمائي عصبي بيولوجي، يؤدي إلى صعوبة في التعرف على الكلمات والأحرف بالرغم من تمتعهم بقدرات عقلية طبيعية وتلقيهم تعليم فعال (Rogayah, 2018)

أما إجرائياً فهم طلبة الصف الرابع المشخصين على قائمة الرصد لدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمعتمدة في مدارس التربية والتعليم والذين يعانون من تعسر قرائي فعلي و فقر في الأداء المتوقع في ضوء قدرات عقلية طبيعية عامة والذين تم الكشف عنهم من قبل معلمهم وبناء على اختبارات كشفية معمول بها في مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

- **البرنامج العلاجي:** يعرف اصطلاحاً بأنه مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة، التي تسير وفق تسلسل منطقي، بهدف تقديم خدمة علاجية فعالة. وتتحدد خطوات أي برنامج من خلال الإطار النظري للمدرسة العلاجية التي سوف يتبعها المعالج.

والبرنامج العلاجي اجرائيا هو مجموعة الإجراءات والتعليمات التي اعدتها الباحثة بناء على نظرية ألبرت اليس وتخدم اهداف الدراسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً للأدب النظري الذي استندت إليه هذه الدراسة، وسيضمن بياناً للمفاهيم التي تقوم عليها هذه الدراسة وهي: تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي وعلاقته بتحصيلهم الأكاديمي من حيث دراسة المفاهيم والفجوات المعرفية وبيان أهم النظريات التي فسرت تقدير الذات وأسبابه والعوامل المؤثرة فيه وبيان سمات التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه وكيفية تنميته في ضوء استراتيجية الدراسة، إلى جانب عرض موجز للبرنامج العلاجي المقترح المستند على نظرية ألبرت اليس.

كما يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة المتعلقة بموضوعات الدراسة، والتي قسمت إلى محورين هما: الدراسات المتعلقة بتقدير الذات، والدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي والعسر القرائي كما شمل تعقيباً على الدراسات السابقة وبيان اختلاف الدراسة عنها ومميزاتها.

1.2 الإطار للنظري

1.1.2 ماهية العسر القرائي:

اللغة هي سحر الاتصال وعنصر أساسي لتبادل الأفكار والمشاعر بين البشر. إنها ليست مجرد مجموعة من الكلمات والأصوات، بل هي وسيلة حقيقية لتواصل المجتمعات والثقافات. تُعدّ اللغة جسراً يربط بين الأفراد، مما يسهل على الناس فهم بعضهم البعض والتفاهم فيما بينهم. كما وتسهم اللغة بجميع أشكالها المقروء والمسموع بشكل كبير في بناء العلاقات الاجتماعية والثقافية. بفضل اللغة، يمكن للأفراد التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل دقيق وواضح، مما يعزز التفاهم والتعاون بينهم. بالإضافة إلى ذلك، تعتبر اللغة وسيلة للحفاظ على التراث الثقافي ونقل المعرفة والتقاليد من جيل إلى جيل فهي محراب التاريخ المنقول، بالإضافة إلى ذلك تعتبر اللغة أداة قوية لنقل الأفكار والقيم والمعتقدات والمعلومات بين الأفراد من جيل إلى آخر.

تعد القراءة أحد أهم انعكاسات اللغة ومن أهم المهارات الأساسية التي تعلم في المراحل العمرية الأولى للأطفال ومما لا شك فيه ان أهمية القراءة بالغة في جميع المراحل العمرية، ولا يخف علينا أن الدعوة للقراءة كانت أولى الأوامر الإلهية لنبيينا الكريم في بداية دعوته وبالطبع لم يكن الامر عبثا ولا بمحض الصدفة وانما هي سنة الهية تحت على البحث والتأمل والتي هي النتاج الحقيقي للقراءة فهي المصدر الأساسي للمعرفة سواء لمعرفة أو نقلها أو الحصول عليها.

القراءة هي الجسر الموصل إلى المعارف والنشاطات الأخرى فحتى تلك القراءة الهادفة للتسلية لا تقدم فن اللامبالاة وانما تتحى بعقلك نحو التفكير أيضا، وعلى الرغم من أهمية القراءة الا أن جميع المؤشرات تدل على تراجع وقصور وصعوبة في اكتسابها لدى العديد من الأفراد. وان طرقنا باب القراءة التعليمية التي يتمكن التلميذ عن طريقها من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي ومقدار تنميته لمعارفه، فإذا تمكن من مهاراتها تقدم في دروسه، وإن لم يتمكن منها، فإنه لن يتقدم في المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي به إلى ظهور مجموعة من الاضطرابات والعراقيل والمشكلات التي تواجه المتعلم في مجال دراسته، وهذه الأخيرة هي التي تؤدي إلى عجز أو عسر في القراءة (Mohamedi-Amaruch & Rico – Martin, 2020) .

ويرى حافظ (1999: 155) ان القراءة هي عملية التعرف على الرموز المكتوبة التي تستدعي معاني تكون قد تكونت من الخبرة السابقة للقارئ في صورة مفاهيم وكذلك إدراك مضمونها الواقعي يساهم في تحديد مثل هذه المعاني كل من الكاتب والقارئ.

يقول (Gearheart 1981: 211) أن القراءة يتم تعريفها على نطاق واسع لتشمل التعرف على الكلمات، من فهم وتفسير واستخدام لكل ما يقرأ .

ويرى كلا من لاني وماك نيس (1975:198) ان القراءة ما هي الا مجموعة من المهارات والسلوكيات المستقلة التي "يتم تعلمها وتستخدم كل مهارة فيها بشكل منفصل.

والحديث عن القراءة وألياتها وأنواعها وأشكالها وأهميتها يطول لأنها تمر بمراحل عدة تتدرج فيها مع تقدم الطالب في المراحل الدراسية المختلفة الا فئة المتعسرين قرائيا فهم يجدون صعوبة في القراءة بجميع أشكالها وأنواعها .

فنى ان ميرسر (1992: 431) يعتبر القراءة صعوبة أكاديمية كبيرة للمتعلمين مع ذوي الاعاقة. وعدم التمكن منها يترك اثرا عظيما ونتائج وخيمة ليس عليهم فحسب وانما على مجتمعاتهم جمعاء.

ان كيفية التعرف على الطلاب المصابين بعسر القراءة أمر سهل. على الرغم من أنه يتطلب من الشخص الذي يقوم بتحليل الطلاب أن يكون حريصًا. يمكن أن يؤثر عسر القراءة على أي طالب. سواء كان ذكيًا أم لا. يتمتع هؤلاء الطلاب بدماع عقلي جيد. لديهم حواس بصر وحتى سمع جيدة. المشكلة الوحيدة هي أنه عندما يتعلق الأمر بالسمع، يواجه الطلاب صعوبة في تحديد أو تمييز الكلمات التي يسمعونها. على سبيل المثال، تعد مشكلة ربط الحروف والكلمات إحدى العلامات. يؤثر عسر القراءة أيضًا بطريقة ما على الدماغ. أثناء القراءة، سيرى الطلاب الكلمات بوضوح كما كتبت ولكنهم لن ينطقوا الكلمات بشكل صحيح (Tunmer & Greaney, 2010).

يمكن التعرف على عسر القراءة لدى الأطفال في سن مبكرة. يبدأ هؤلاء الأطفال في التحدث متأخرين، ويبدأون في التحدث بعد السن المتوقع، كما يعانون من مشاكل في تكوين الكلمات. الكلمات التي تبدو متشابهة تقريبًا تسبب ارتباكًا للأطفال، وحتى الأطفال يعانون من مشاكل أثناء تعلم الكلمات المتناغمة. يواجهون صعوبة كبيرة في القراءة. وأيضًا الصعوبة عندما يتعلق الأمر بالقراءة يتم تعليم الأطفال كيفية القراءة والكتابة. في بعض الأحيان، نجد أن الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة يعانون من مشاكل في القراءة. إنهم لا يقرؤون الكلمات كما هي مكتوبة ولا يحب معظم الطلاب الانخراط في أي عمل صف يتضمن القراءة بصوت عالٍ. ويرجع هذا بشكل أساسي إلى أنهم لا

يقروون ما هو مكتوب ويستمر المعلم في تصحيح الطلاب. لذلك يشعر الطلاب بالسوء ولا يريدون الانخراط في القراءة. في معظم الأحيان، يرتبك الطلاب من الكلمات التي تتناغم. مثل الكلمات الصعبة ويفشل الطلاب في قراءتها (Kraft et al. 2016).

وهنا يبرز لدينا مفهوم صعوبة القراءة كجزء من صعوبات التعلم واضطرابات اللغة والقراءة ويأتي عسر القراءة في الواجهة حيث يعتبر العسر القرائي اضطرابا تعليميا بالدرجة الأولى والمسبب الأول للتعثر الدراسي والأكاديمي وللرسوب في كثير من الأحيان، ومن الجدير بالذكر ان بدايات العسر القرائي تتصاحب مع بدايات التعلم للطلاب وأولى خطواته العلمية نظرا لتعذر التعرف على الرموز بمختلف أشكالها وفشل فك الشيفرات و الترميز وتختلف درجة التعسر وشكلها تبعا لنوع العسر الذي يعاني منه الطالب. وحسب المغراوي فأن العسر القرائي هو الخلط بين الكثير من الحروف نتيجة عدم التمييز بين أشكالها الكتابية والقصور في ادراكها البصري.

كان الظهور الأول لمصطلح "عسر القراءة على يد Rudolf Berlin طبيب عيون وأستاذ في شتوتغارت. أثناء ممارسته، لاحظ برلين الصعوبات التي يعاني منها بعض مرضاه البالغين في قراءة الكلمة المطبوعة، لكنه استطاع رصد مشكلتهم والتي لا تتجسد بعدم قدرتهم على الرؤيا وانما مرجعه لخلل يكمن في الدماغ.

ليأتي WP Morgan طبيب عام كان يدون ما يقابل في عيادته بمجلة British medical journal وكان قد رصد في عام 1986 حالة طفل يبلغ من العمر أربعة عشر عام يتميز بذكاء انفعالي مرتفع لكن يعجز عن القراءة وكان يصفه بالذكاء وعدم الاختلاف عن الاقران الا في مجال القراءة وارجع وليم هذا التأخر حسب وصفه الى حالة عمى القراءة الخلقي الناتج عن تلف أو خلل في النمو في أجزاء من الدماغ التلفيف الزاوي الايسر مما يؤدي الى عدم تخزين صور بصرية للحروف والكلمات.

ولا يخف علينا ان العسر القرائي اضطراب عصبي نمائي قد لا يرتبط بمعدل الذكاء ارتباطا واضحا ولا بالمهارات الاجتماعية المختلفة لكنه ومما لا شك فيه يلقي بظلاله على تقدم الفرد التعليمي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي وقدرته على التواصل والاتصال فيما بعد أيضا .

من المهم معرفته ان العسر القرائي مشكلة سائدة تؤثر على كل من الأطفال والبالغين، حيث تشير التقديرات إلى أن 5% إلى 17% من الأطفال في سن المدرسة في الولايات المتحدة يتأثرون بهذه المعضلة. ومن المثير للاستغراب أن ما يصل إلى 40% من هؤلاء الأفراد يقرأون دون مستوى صفهم .

عسر القراءة، المعروف أيضا باسم إعاقة القراءة المحددة، هو أكثر صعوبات التعلم شيوعا والتي تم بحثها على نطاق واسع، حيث يؤثر على 80% من أولئك الذين تم تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم حسب اخر احصائيات منظمة الصحة العالمية.

2.1.2 تعريف عسر القراءة

عرف عبد الكريم (2008) عسر القراءة على أنها "إحدى إعاقات التعلم التي تصيب الفرد مبكرًا كغيرها من إعاقات مرحلة النمو. وهي خلل أو قصور أو اضطراب في القدرة على الكتابة والقراءة ويعرف بـ (Dyslexies).

كما يعرف اليافعي وآخرون (2009) بأنها "عدم قدرة الطفل على قراءة النص أو العبارات المكتوبة، مما يترتب عليه ظهور صعوبات أخرى لدى الطفل كصعوبة الكتابة وصعوبة التهجئة وصعوبة الاستيعاب القرائي وصعوبة إجراء الاستيعاب القرائي وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بسبب قرائتها، حيث يعتمد حل المسائل بالقدرة على قراءة الأعداد" (اليافعي وآخرون، 2009: 147).

وتعرف منظمة الصحة العالمية العسر القرائي بأنه صعوبة دائمة في القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء ملتحقين عادة بالمدارس ولا يعانون من أية مشاكل جسدية أو نفسية موجودة مسبقا.

لعسر القراءة العديد من التعريفات ويعرف الاتحاد العالمي لعلم الأعصاب عسر القراءة بأنه: "اضطراب يتميز بصعوبات في تعلم القراءة، على الرغم من التعليم المنتظم والذكاء الكافي والفرص الاجتماعية والثقافية المناسبة". من المهم ملاحظة أن التلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة لديهم ذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط. لا يرتبط عسر القراءة بالإعاقة الذهنية. في الواقع، يمكن للتلاميذ الذين يعانون من عسر القراءة أن يكونوا مبدعين في مجالات أخرى، مما يجعلها ما يسمى بالإعاقة المختفية، يمكن تعريف عسر القراءة أيضًا على أنه: اضطراب عصبي في القراءة، خارج نطاق الإعاقات العقلية أو الحسية ولا علاقة له بالعوامل الثقافية أو البيئية أو الدافع للدراسة، ويكون معدل الذكاء لدى الشخص الذي يعاني هذا الاضطراب طبيعيًا أو فوق الطبيعي.

وتعرف عسر القراءة بأنه: ضعف في القدرة على فهم ما يُقرأ بسبب عيب خلقي أو مكتسب في الدماغ". يمكن أن يتراوح عسر القراءة بين العجز الخفيف إلى العجز الكامل عن القراءة، ويستخدم المتخصصون مصطلح "إعاقة محددة في القراءة" للإشارة إلى عدم القدرة على القراءة. القراءة للأشخاص ذوي الذكاء المتوسط أو المرتفع الذين لا ترجع إعاقتهم في التعلم إلى عائق اجتماعي أو اقتصادي أو اضطراب عاطفي أو تلف في الدماغ.

أما إجرائيًا فتعرف عسر القراءة بأنها اضطراب لغوي يتمثل في عدم قدرة الطفل في المرحلة الابتدائية على قراءة النص أو العبارات المكتوبة أثناء القراءة الجهرية والتي تظهر من خلال عدة مؤشرات متمثلة في الحذف، الإضافة القلب، الإبدال، التكرار.

ويعرف عسر القراءة أيضا على أنه حالة مزمنة مستمرة تبقى مع الفرد طيلة حياته؛ لأنه تأخر نمائي يصاحب الفرد طيلة حياته باختلاف درجاته. كما ان عسر القراءة اضطراب وراثي وبالتالي ليس من المستغرب ان يصل 50 ٪ من أطفال الآباء الذين يعانون من عسر القراءة ، و 50 ٪ من أشقاء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة، 50 ٪ من آباء الأطفال الذين يعانون من عسر القراءة قد

يعانون من هذا الاضطراب. وعند دراسة امكان وجود مسببات الاضطراب على الخارطة الجينية وجد انها موجودة على الكروموسومات 2 و 3 و 6 و 15 و 18.

يصف التصنيف الدولي ICD-10 من قبل منظمة الصحة العالمية في عام 2010 عسر القراءة النمائي على أنه اضطراب محدد في المهارات الدراسية كالهجاء والقراءة والكتابة والمهارات التابعة لها كفهم المقروء وغيرها. علما بانها مهارات ديناميكية بطبيعتها فلربما يجتاز الطالب معضلة صعوبة القراءة لكنه سيكون أمام تحدى آخر وهو المعنى وفهم المقروء. علاوة على ذلك، تسلط ICD-10 الضوء على أن الأطفال قد يصابون باضطرابات عاطفية وسلوكية خلال سنوات دراستهم. تؤكد هذه المعلومات على أهمية التحديد والتدخل المبكر للأطفال الذين يعانون من عسر القراءة النمائي ليس فقط لمعالجة تحدياتهم الأكاديمية ولكن أيضا لحل المشكلات العاطفية والسلوكية المحتملة التي قد تنشأ والذي هو حقل دراستنا الحالي.

يعتبر عسر القراءة اضطرابا في النمو العصبي يتميز بصعوبات في تعلم القراءة والتهجئة، وعادة ما يرتبط بالعجز الصوتي. أظهرت الأبحاث التي أجراها (Snowling and Hulme 2012) و Vellutino, Fletcher و (2004) Snowling, and Scanlon أن العجز الصوتي هو عامل خطر رئيسي لعسر القراءة. ومع ذلك ، تشير الدراسات الحديثة إلى أن عسر القراءة قد ينتج عن عوامل خطر متعددة ، حيث يكون الأطفال الذين يعانون من مجموعة واسعة من العجز المعرفي والحسي الحركي أكثر عرضة للإصابة بالعسر القرائي.

على سبيل المثال، سلطت الأبحاث التي أجراها (2016) Pennington و Carroll et al. (2012) et al. و (2008) Snowling و (2013) van der Leij et al. الضوء على الطبيعة المعقدة لعسر القراءة والعوامل المختلفة التي قد تساهم في تطوره. تشير هذه المجموعة

المتزايدة من الأدلة إلى أن هناك حاجة إلى ايجاد نهج أكثر شمولاً لفهم ومعالجة عسر القراءة لدى الأطفال.

إن المحك الرئيسي في تاريخ عسر القراءة هو النقاش المستمر حول خصوصية الاضطراب وعلاقته المعقدة مع أشكال أخرى من صعوبات التعلم. منذ وصفه الأولي منذ أكثر من قرن، وانتقل إلى حقول أخرى عقلية وبعض الأحيان نفسية وأخرى عصبية، JM. Snowling and Hulme، 1989. حيث كان مفهوم عسر القراءة قضية محددة مع القراءة والتهجئة ومحور تركيز ثابت. ومن ثم تطلب فيما بعد تشخيصاً وشرحاً وتدخلات متخصصة.

ومع ذلك، فإن تاريخ عسر القراءة يكشف أيضاً عن تعقيد يشير إلى أنه قد يكون هناك "أنواع" مختلفة من عسر القراءة التي ترتبط بأنواع اضطرابات أخرى قد تصاحبها أو تشترك وإياها في الخصائص أدت هذه التعقيدات إلى مناقشات مستمرة حول تعريف عسر القراءة، ووجود أنواع فرعية مختلفة، وحتى التشكيك في صحتها كاضطراب قائم بذاته أو مصحوب أو متصل باضطرابات أخرى. أظهرت الأبحاث السابقة وجود صلة بين عسر القراءة النمائي وأوجه القصور في اكتساب اللغة (2001؛ غالغر، فريث، وسنولينغ، 2000؛ سكاربورو، 1991).

وتكمن صعوبة التعامل مع أشكال ودرجات وتعريف العسر القرائي بعدم ظهوره بنفس الدرجة والشكل والطريقة عند جميع الأفراد وإنما تختلف سمات العسر القرائي فكل طالب حالة بحد ذاته وهذا لا ينف وجود قواسم مشتركة بين جميع المتعسرين قرائياً.

أكد فوجلر وزملائه على أهمية تشخيص عسر القراءة بقولهم: "إن التصرف المبكر مع الأشخاص المعرضين للعسر القرائي، هي خطوة أولية هامة نحو تقليل الضرر مع الذي يمكن أن يحدث من الفشل الأكاديمي الذي يعزى إلى عسر القراءة غير المعروف أو المكتشف". ويرى هاري وسباي أن على المدرسين والمختصين في مجال القراءة اتباع النظام التالي في عمل التشخيص وهو تحديد

المستوى العام لتحصيل الفرد في القراءة ومقارنته بقدرة الطفل الحالية، تحديد جوانب القوة والضعف النوعي في القراءة المتعلقة بالفرد، تحديد أي العوامل التي من الممكن ان تعوق قدرة الطفل على التعلم في هذه المرحلة، إزالة أو تقليل هذه العوامل التي يمكن ضبطها أو تصحيحها قبل أو أثناء العلاج، انتقاء أكثر الطرق فاعلية وتأثيراً لتدريس المهارات اللازمة والاستراتيجيات وتدريس المهارات المطلوبة إلى أن يتمكن منها أو التأكد من أن الطفل يستخدمها.

وفقاً لعبدالكريم (2008)، فإن التشخيص يتطلب ثلاث مراحل: التشخيص العام تهدف هذه المرحلة من التشخيص إلى تحديد الطلاب الذين يعانون من قصور في القراءة. التشخيص التحليلي ويستخدم هذا التشخيص لعلاج القصور القرائي من خلال تحديد جوانب القصور التي تتطلب دراسة متأنية. يمكن أن يشير هذا التشخيص وحده إلى نمط التدريس المناسب المطلوب. يعتبر تشخيص دراسة الحالة مهماً وضرورياً في كثير من حالات القصور القرائي ويتطلب عملية مفصلة ودقيقة، وهو غير مفيد للطلاب الذين يعانون من حالات أخف من القصور القرائي ويتطلب وقتاً أطول.

من العوامل التي تؤدي إلى عسر القراءة عوامل فيزيائية وتتضمن كلاً من الاضطراب العصبي الوظيفي، والهيمنة المخية، والعيوب البصرية، والعيوب السمعية، والوراثية والجينات. وأما العوامل البيئية وهي تشمل كل من التعليم الغير الملائم، والفروق الثقافية، والفروق اللغوية، والمشكلات الاجتماعية. أما بالنسبة للعوامل النفسية وتشمل الادراك السمعي ، والادراك البصري، والاضطرابات اللغوية، والانتباه الانتقائي، والذاكرة والذكاء.

وتشير "سوانسون" (Swanson,1990)، إلى أهمية العامل السمعي في التهيؤ للقراءة، كما توصلت دراسة كل (Aten & Richie,1976) مما يشير إلى أن الذاكرة السمعية قصيرة المدى للكلمات تلعب دوراً مهماً في فهم القراءة وأن صعوبات القراءة يمكن أن تكون ناجمة عن مجموعة

متنوعة من العوامل، والتي يمكن أن تؤدي إلى صعوبات مماثلة. ومن سلوكيات القراءة المميزة للأطفال ذوي عسر القراءة ما يلي:

- عادات القراءة، وتتضمن: حركات متوترة (في النطق ونبرات الصوت)، والإحساس بعدم الأمان (فقدان موقع القراءة في الصفحة)، والحركات الجانبية للرأس.
- أخطاء تعرف الكلمة، وتتضمن: الحذف، والإضافة، والإبدال، وعكس الحروف في الكلمة، والنطق الخاطئ، وتغير مواقع الكلمات في الجملة، والقراءة المتقطعة البطيئة.
- أخطاء الفهم، وتتضمن: عدم القدرة على استرجاع الحقائق الأساسية للمادة المقروءة، وعدم القدرة على تذكر تتابع الأحداث ، وعدم القدرة على تذكر الفكرة الأساسية.
- أعراض متنوعة، وتشمل: القراءة كلمة بكلمة، والصوت المتوتر مرتفع النبرة، والفصل بني مقاطع الجملة بطريقة غير ملائمة.

اعتقد العلماء في مجال علم الأعصاب ذات مرة أن جميع صعوبات التعلم ناتجة عن مشكلة عصبية واحدة. في المقابل، أظهرت الأبحاث الحديثة أن صعوبات التعلم لا تنتج عن سبب واحد، بل عن صعوبات في تجميع المعلومات من مناطق مختلفة من الدماغ. قد تنشأ هذه الصعوبات أثناء النمو الوراثي للطفل، وقد تؤدي مشاكل نمو الدماغ التي تحدث قبل الولادة واثنائها وبعدها إلى صعوبات التعلم في نهاية المطاف. يتم تشخيص العديد من الأطفال بصعوبات التعلم بسبب بطء نمو مهارات معينة، لكن صعوبات التعلم تتميز بالاختلافات الكامنة بين تحصيل الطفل وذكائه. يُظهر الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم مجموعة من الخصائص والسمات، بما في ذلك مشاكل في اللغة المنطوقة والمكتوبة وفهم القراءة والحساب والاستدلال والتنظيم. قد تكون هذه المشاكل مصحوبة بعدم الانتباه وفرط النشاط والاندفاع والصعوبات الحركية والضعف الإدراكي وعدم تحمل الفشل والإحباط.

3.1.2 مظاهر عسر القراءة

استناداً إلى نتائج الأبحاث والاختبارات المطبقة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في

القراءة، يمكن تلخيص أخطاء القراءة لدى من يعانون من صعوبات في القراءة على النحو التالي:

- العادات القرائية والتي تتضمن: الحركات الاضطرارية عند القراءة ، الشعور بعدم الأمان فقدان مكان القراءة باستمرار فهو غير قادر على المحافظة على المكان الذي وصل إليه بل يفقد مكان الكلمة التي وصل إليها أثناء التنقل بين أسطر الكتاب، مما يسبب له الإرباك وفقدان المعنى المراد من النص وترابطه، القيام بحركات رأس نمطية أثناء القراءة تعيق عملية القراءة ، وجعل الأدوات القرائية قريبة منه أثناء القراءة مما يتعب العينين أثناء القراءة ويسبب له الوقوع في أخطاء القراءة.

- أن أخطاء تمييز الكلمة أثناء القراءة وتضم: الحذف حيث يميل الأطفال في مثل ذلك إلى حذف بعض الحروف أو المقاطع من الكلمة أو حذف كلمة كاملة من الجملة ،الإضافة بمعنى ان التلميذ يضيف بعض الحروف أو الكلمات إلى النص مما هو ليس موجوداً فيه ، الإبدال حيث يبدل التلميذ عند القراءة كلمة بكلمة أخرى أو حرفاً بحرف آخر في الجملة الواحدة ، التكرار ويعمل التلميذ هنا على إعادة كلمة معينة في النص إذا توقف عندها في القراءة ، الأخطاء العكسية حيث يقرأ الكلمة معكوسة من نهايتها بدلاً من بدايتها ، تغيير مواقع الحروف ضمن الكلمة الواحدة ، التهجئة الغير السليمة للكلمات، التردد في القراءة لعدة ثواني عند الوصول إلى كلمات غير معرفه لديه، القراءة السريعة غير صحيحة بحيث يلجأ التلميذ إلى القراءة بسرعة فتكثر في قراءته الأخطاء وخاصة أخطاء الحذف وعلى وجه الخصوص في الكلمات التي لا يستطيع قراءتها ، وأما القراءة البطيئة وهي قراءة التلميذ للنص ببطء حتى يتمكن من التعرف على رموز الكلمة وقراءتها مما يفقده تركيبة النص والمعنى المراد منه مما يسبب له عدم فهم المعنى المراد من النص ، القراءة كلمة كلمة دون ربط الكلمات في الجملة الواحدة أثناء القراءة مما يفقد

الجملة معناها، وأيضاً القراءة بصوت مرتفع، واستخدام تعابير قرائية غير ملائمة أثناء القراءة مثل التوقف في مكان لا يستدعي التوقف (حسين، 2019).

4.1.2 الأسباب المحتملة لعسر القراءة

ولعسر القراءة عوامل وأسباب متنوعة، منها ما هو وراثي، ومنها ما يتعلق ببيئة الطفل المنزلية والمدرسية مثل طرق التدريس والمواد التعليمية، ومنها ما يعزى إلى الطفل نفسه مثل الصعوبات اللغوية وضعف البصر وضعف السمع والإدراك الناقص للزمان والمكان. وينص الباحثون في هذا المجال على أنه لا ينبغي دراسة عسر القراءة وصعوباته إلا بعد أن يكون الطفل قد بدأ التعلم. بعد أن يكون الطفل قد درس لمدة ثلاث سنوات على الأقل وتم تشخيصه بعسر القراءة (Werth, 2019). وأهم هذه العوامل هي العوامل الوراثية والروابط الوراثية. فالعوامل الوراثية تحدث وتنتشر في عدة عائلات، مما يشير إلى أنه قد يكون هناك ارتباط وراثي وأن الوراثة تؤثر على تطوره، فعلى سبيل المثال، قد يفتقر الوالدان اللذان يعانيان من اضطراب اللغة التعبيرية إلى اللغة للتفاعل مع طفلها أو قد يكون لديهما نفس المشاكل اللغوية التي يعاني منها الوالدان، بحيث يكون لدى الطفل اكتساب اللغة قد يفتقر إلى القدوة الحسنة للطفل وقد يصبح الطفل معاقاً في التعلم. يمكن أن يؤدي الإجهاد طويل الأمد وغير المناسب في البيئة المحيطة إلى إلحاق الضرر بالدماغ في أي مرحلة من مراحل حياة الطفل، ويمكن أن يؤدي هرمون قشر الكظر، الذي يتدفق في مجرى الدم أثناء الإجهاد، إلى إتلاف الحصين في الدماغ (حيث يتم تحويل الذكريات قصيرة الأمد إلى ذكريات طويلة الأمد) ومنع ترميز المعلومات الجديدة في الذاكرة هناك خطر حدوث ذلك. ومن العوامل البيولوجية النموذجية الأخرى فقدان السمع الكلي أو الجزئي الذي يؤثر على تعلم الأطفال للكلام. وبما أن الأطفال يتعلمون الكلام عن طريق تقليد الأصوات التي يسمعونها من المثيرات البيئية المحيطة، فيجب أن يتمتع الأطفال

بسمع جيد حتى يتمكنوا من تقليد الأصوات ونطق الحروف والكلمات بالطريقة الصحيحة، ويحول قصور السمع دون اكتساب الكلام واللغة بطريقة مناسبة. ويرجع ذلك إلى عوامل فسيولوجية تتعلق بسلامة أعضاء النطق، وليس إلى خلل في: تناسق اللسان والأسنان والشفيتين والحلق والفكين، والتي تؤثر على اكتساب الكلام واللغة. على سبيل المثال، لا يمكن للأطفال اكتساب الخبرة اللغوية أو اكتساب اللغة أو تعلمها إذا كان هناك محادثة أو تفاعل أو تواصل بين البالغين.

للعسر القرائي أنواع شتى سنتطرق في هذه الجزئية لأهم وأبرز ما توصل اليه العلم في هذا المجال:

هنالك عدة أنواع لعسر القراءة فبعض الأطفال يقلبون الحروف أو المقاطع والبعض الآخر يخلطون أساساً في الصوت أو يواجهون صعوبات في الكلمات التي تحمل أصواتاً مكتوبة، والبعض الآخر يغيرون الكلمات، وهنالك من يقوم بخلط بصري بين الحروف التي تتشابه في الشكل كما يبدلون الكلمات الصغيرة ومنهم ما يقوم بجميع أنواع الخلط البصري بين الحروف التي تتشابه في الشكل كما يبدلون الكلمات الصغيرة ومنهم ما يقوم بجميع أنواع الخلط الممكنة للأصوات والأشكال (Friedmann & Coltheart, 2018).

يرجع التنوع في أشكال العسر القرائي إلى تنوع أسبابه ومسبباته التي تتراوح ما بين الوراثي منها والمعرفي وأخرى تعنى بمشاكل الإدراك والذاكرة وثانية مرجعها عصبي نمائي. ونظراً لتنوع المسببات فإن هذه المخيلة طرق بابها الكثيرون وتنوعت الطرق لإيجاد حل لها. كما تتأثر القراءة بجملة من العوامل العملية والعصبية والنفسية و الجسمية (قحطان، 2000 : 210-214).

وهنا يجب ان ندرك أن حجر الزاوية في العملية التعليمية هو المعلم القائد الذي يسخر من الوسائل ما يلبي احتياجات هذه الفئة تحت اشراف تربوي وإدارة حكيمة، ولعل الباحث في مجال صعوبات التعلم يعهد الكثير من الوسائل المساعدة في حل مثلبة العسر القرائي فوسائل علاج العسر

القرائي تشمل مجموعة من التقنيات والتدابير التي يتبعها المعلمون والمختصون في مجال التعليم والنطق لمساعدة الأفراد الذين يعانون من صعوبات في القراءة. تشمل هذه الوسائل استخدام طرق تدريس خاصة تتضمن تقديم المحتوى بشكل بصري أو سماعي، مثل استخدام الصور والأفلام التعليمية، وكذلك استخدام ألعاب وأنشطة تفاعلية لتحفيز حب القراءة وزيادة المهارات القارئة. كما ويمكن للمعلمين المختصين استخدام تقنيات تحفيزية مثل تقنية الإيحاء والتكرار لتعزيز الذاكرة وتعزيز الفهم القرائي. بالإضافة إلى ذلك، يمكن توجيه الأفراد إلى استخدام البرامج والتطبيقات التعليمية التي تساعدهم على تطوير مهاراتهم القرائية بشكل مستمر ومنتظم بما يخدم عصر التكنولوجيا. لكن هذه التدخلات تحتاج لوصف دقيق لحالة العسر القرائي ونوعها لأجراء التدخل المناسب، وهنا سنتطرق لأهم أنواعها:

أولاً: العسر القراءة الصوتي

لا يستخدم الطفل العلاقات بين الرسوم والحروف أو مجموعة من الحروف)، وأصوات الوحدات الصوتية التي تمثل قاعدة اللغة استخداماً سليماً فتلاحظ اضطراباً انتقائياً في قراءة أشباه الكلمات كلمات مخترعة، بينما قراءة الكلمات العادية والكلمات ذات النطق غير العادي يكون سليماً نسبياً، وهذا الاضطراب يمكنه التشويش بشكل حاد جداً على تعلم القراءة. حيث تكون فيه كل كلمة في اللغة كلمة جديدة في بداية التعلم، وهذا النوع من صعوبة القراءة يصاحبه عادة اضطراب في اللغة المكتوبة عسر الإملاء الصوتي)، فالكلمات المعروفة تكون بالنسبة للغالبية مضبوطة إملائياً بينما يجد الطفل صعوبة كبيرة في كتابة ما يتم إملاءه عليه من أشباه الكلمات بطريقة صحيحة (Ward, 1979).

(Bush & Braaten, 2019)

نلاحظ أيضاً عند المصابين بصعوبة القراءة الصوتية اضطرابات مرتبطة باللغة الشفوية، فهم يواجهون صعوبات عند ترديد الكلمات، وتمثل مهام تذكر الكلمات التي تبدأ بصوت معين (التدفق

الصوتي)، و أيضا السرد السريع للصور بالنسبة لهم مشكلة، و هم يجدون صعوبة في عزل الوحدات الصوتية التي تتكون منها الكلمات، أو في التعامل مع هذه الوحدات (استخراج الصوت الأول و تجزئة الكلمات...)، و هم يبدون ما صعوبة القراءة يسمى اضطراب الإدراك الصوتي، أي أنهم يعانون من صعوبات في التعرف على الوحدات الصوتية التي تكون الكلمات وفي معالجتها، و هم لا يستطيعون إدراك اللغة الشفوية وتجاوزها باعتبارها سلسلة من الوحدات أو المقاطع مثل (المقطع أو المعنى أو الوحدات الصوتية) وكثيراً ما يصاحب هذا الاضطراب قدرات محدودة في الذاكرة اللفظية قصيرة الأجل، ويقابل الأطفال المصابين بهذا النوع من صعوبة القراءة صعوبات في مختلف مجالات اللغة الأخرى (Ellis, 2016) .

ثانياً: عسر القراءة السطحية

عسر القراءة السطحية تتعلق بإصابة في طريق الإبطن في الدماغ وهو الذي يسمح بالوصول مباشرة إلى المفردات اللغوية الداخلية، وتكون صورة القارئ عندئذ عكسية جذرياً، و الأطفال المصابون بهذا النوع من الاضطراب يكونون قادرين على قراءة أشباه الكلمات (فهم يتمكنون من تحقيق ترجمة الحروف إلى أصوات (لكنهم يواجهون صعوبات كبيرة عندما تعرض عليهم الكلمات غير العادية التي يكون عليهم التوصل إليها مباشرة بطريقة المفردات الدلالية) التي تسمح بالوصول المباشر إلى المعنى بمجرد رؤية الكلمة)، فيلاحظون أنهم يميلون إلى تنظيم هذه الكلمات بمعنى إعادة رسم الأصوات التي تكون هذه الكلمات فتقرأ (ثعبان/ ثع ،بان . (Spear-Swerling , 2016).

أن عسر الأملاء المصاحب لهذا النوع من صعوبة القراءة يكون شديداً، ويتميز بأن الكلمات تكتب كما تنطق دون مراعاة لإملائها الصحيح (نجوا بدلا من نجوى) ولا نلاحظ عند هؤلاء الأطفال اضطراب فيما يتعلق باللغة الشفوية أو اضطراب في الوعي الصوتي أو عجز في الذاكرة اللفظية قصيرة المدى ونجد في هذا النوع من صعوبة في القراءة وصعوبة كبيرة في القواعد لأن الممرين

المستعلمين فيها التجميع والارسال مصابان، وعادة ما يدخل في جدل العمي القرائي الناتج عن إصابة دماغية لذا فهو مهمل من طرف الباحثين (ركزة،2016).

ثالثاً: عسر القراءة العميقة

يحدث هذا النوع من العسر القرائي بسبب إصابة شديدة في الجزء الايسر من الدماغ نتيجة تصادم أو حادث أو عملية جراحية وينتج عنه صعوبة في التحليل الفونولوجي للكلمات وفك تشفيرها وعدم القدرة على تحليل أصوات الكلمات نتيجة عجز الوعي الفونولوجي للأصوات والمقاطع التي تكون الكلمات.

5.1.2 ماهية تقدير الذات

وفقاً لنظرية أبراهام ماسلو للاحتياجات التي تم تطويرها في عام 1943، فإن جميع البشر لديهم احتياجات فطرية ومرتبطة بشكل منهجي في تسلسل هرمي تصاعدي للأولويات. الافتراض الأساسي في نظرية ماسلو هو أن الاحتياجات ذات الترتيب الأدنى يجب إشباعها نسبياً قبل أن يتمكن الشخص من إدراك أو تحفيز الاحتياجات ذات الترتيب الأعلى. أدرج ماسلو احترام الذات في هرمه للاحتياجات. ووصف شكلين مختلفين من الاحترام: الحاجة إلى احترام الآخرين، والحاجة إلى احترام الذات، أو احترام الذات الداخلي. يستلزم احترام الآخرين الاعتراف والقبول والمكانة والتقدير، وكان يُعتقد أنه أكثر هشاشة ويسهل فقده من احترام الذات الداخلي (Lönqvist et al,2009).

حيث أشار ماسلو أنه بدون إشباع حاجة تقدير الذات، سيُدفع الأفراد إلى البحث عنها ولن يتمكنوا من النمو وتحقيق الذات. فإن إشباع احتياجات تقدير الذات يولد مشاعر ومواقف من الثقة بالنفس، وتقدير الذات، والقدرة، والشعور بالفائدة والضرورة في العالم. يؤدي إحباط هذه الاحتياجات إلى مشاعر ومواقف من الدونية، وعدم الكفاءة، والضعف، والسلبية، والاعتمادية. من المرجح أن

تؤدي هذه الحالة إلى ضعف الأداء بسبب الافتقار إلى الدافع حيث يميل المتعلمون إلى الخوف من قدراتهم.

وكما ذهب ماسلو في تنظيمه للتسلسل الهرمي للحاجات النفسية إلى أن هناك حاجة ملحة لتقدير الذات واحترام الذات والثقة بالنفس، فالحاجة إلى تقدير الذات والشعور بالقيمة الذاتية هي في الواقع أساس كل سلوك إنساني. وجدير بالذكر أن مفهوم احترام الذات مستمد من حاجة أساسية من حاجات الإنسان الأساسية، كما أوضحنا أن الحاجة إلى احترام الذات والشعور بتقدير الذات تتجلى في الرغبة في أن يقدره الآخرون، وأن يكون موضع تقدير من الآخرين وأن يكون لديه ثقة في نفسه. إن الرغبة في احترام الذات وتقدير الذات تكمن في الواقع وراء كل السلوك البشري. وأوضح أيضًا أن الرغبة في تقدير الذات من الآخرين، والتي تتجلى في الرغبة في أن يتم تقديرنا ومعاملتنا كشخص مهم من قبل الآخرين، هي جزء رئيسي من تفكيرنا، حيث أن لدينا حاجة طبيعية للمديح والتشجيع، مثل المكانة والمركز والقبول الاجتماعي (مراكشي ورمزي، 2018).

وذكر عامر (2018) أن كل فرد ينظر إلى نفسه بطريقة ما، فالبعض يرون أنفسهم أقل من الآخرين، وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكهم، فهم لا يتصرفون بحماس وإقبال نحو غيرهم من غيرهم، فيصرفون أفضل من غيرهم، ومن الجدير بالذكر أن فكرة الفرد عن ذاته منذ طفولته لا يقتصر تأثيرها على سلوكه الحالي، بل يمتد إلى سلوكه المستقبلي ويؤثر في تنميته الاجتماعية المقبلة حيث يميل ذوو تقدير الذات المرتفع إلى الحرية والاستقلال والابتكار والقدرة على التعبير عن آرائهم.

ويشير كورك إلى اهتمام العديد من الباحثين بتقدير الذات نظرًا لأثره الواضح في مختلف المراحل العمرية للفرد، كما أن هناك دراسات تشير إلى أن تقدير الذات للفرد يزداد كلما زاد العمر، فمع تقدم العمر يصبح لتقدير الذات دور مهم في مواجهة التغيرات والضغوط التي يمر بها الفرد أو يواجهها، ويوفر له القدرة والسيطرة على الصراعات التي تعترض حياته (Koruk, 2017).

من المؤكد أنه ينخفض احترام الذات عندما يرفض أو يقلل من قيمة الشخص شخصيات رئيسية مثل الآباء والمعلمين والأقران. إن إدراك الطلاب للدعم الذي يتلقونه أكثر أهمية لتقدير الذات من الدعم الفعلي المقدم. وهذا يعني أنه إذا نجح الشخص في مهمة معينة وحصل على ردود فعل إيجابية من الآخرين حول الأداء، فسوف يطور تقديرًا أكبر لذاته. ومع ذلك، عندما يكون التناقض كبيرًا، فسيُرى هذا الشخص نفسه على أنه فشل في الارتقاء إلى مستوى الأهداف أو القيم الخاصة به وبالتالي يؤدي إلى انخفاض احترام الذات. أن احترام المراهقين لذاتهم يتأثر بشدة اجتماعيًا وخاصة من قبل الآباء والمعلمين والأقران.

يمكن أن يختلف احترام الذات من شخص لآخر ويمكن أن يتأثر بمجموعة واسعة من العوامل، بما في ذلك تجارب الطفولة والتأثيرات الاجتماعية والثقافية والإنجازات والعلاقات. يتميز تقدير الذات الصحي عادة بنظرة متوازنة وواقعية للذات، في حين أن تدني احترام الذات قد يؤدي إلى الشك في الذات، وانعدام الأمن، وصورة ذاتية سلبية. من ناحية أخرى، فإن تقدير الذات المفرط، والمعروف باسم النرجسية، يمكن أن يكون له أيضًا عواقب سلبية، لأنه قد يؤدي إلى نقص التعاطف والنقد الذاتي الصحي. (Coelho et al, 2017).

ويرى هول ولندزي (1987) أن كلمة الذات في علم النفس لها معنيين الأول هو إدراك الشخص وتوجهاته نحو ذاته وتصوره لنفسه فهو فكرة الشخص عن ذاته أما المعنى الثاني فينظر إلى الذات كمجموعة من العمليات في نمط التفكير. ويتراوح تقدير الذات ما بين تقدير الذات المرتفع والمتدني والمائل إلى الشعور بالنقص أو الغضب الدائم أو الرغبة في الانتقام.

تحدث البرت أليس في كتاباته ومؤلفاته عن أهمية الاحترام الذاتي وكيف يمكن للشخص تحقيق أهدافه من خلال الاعتزاز بذاته والثقة في قدراته. وكان يظهر في كتاباته تحفظًا عاليًا على الذات واحترامًا للقيم الشخصية.

من المهم أن يكون للفرد تقدير للذات وكرامة لقيمه ومبادئه. يمكن للتأمل في أفكار البيرت ليس أن يعزز هذا التقدير ويعين الأفراد على الوصول إلى أهدافهم وتحقيق طموحاتهم وبالأخص الأكاديمية منها.

يمكن أن يختلف احترام الذات من شخص لآخر ويمكن أن يتأثر بمجموعة واسعة من العوامل، بما في ذلك تجارب الطفولة والتأثيرات الاجتماعية والثقافية والإنجازات والعلاقات. يتميز تقدير الذات الصحي عادة بنظرة متوازنة وواقعية للذات، في حين أن تدني احترام الذات قد يؤدي إلى الشك في الذات، وانعدام الأمن، وصورة ذاتية سلبية. من ناحية أخرى، فإن تقدير الذات المفرط، والمعروف باسم النرجسية، يمكن أن يكون له أيضاً عواقب سلبية، لأنه قد يؤدي إلى نقص التعاطف والنقد الذاتي الصحيح (Coelho et al, 2017).

يشير عامر (2018) إلى اهتمام كثير من العلماء والباحثين في شتى مجالات الدراسات النفسية والتربوية بمفهوم تقدير الذات، ويُعزى ذلك إلى أنه مرتبط بمجموعة من العوامل النفسية والتربوية، كما أنه من أهم المتغيرات التي تساعد في تحقيق الطالب لقدر مناسب من الصحة العقلية والنفسية والتوافق الاجتماعي والإنجاز والتحصيل الدراسي، حيث إن شعور الطالب بأنه ذو قيمة ينقي لديه الثقة بالذات، مما يساعد في قدرته على مواجهة المشكلات وتخفيف الصعاب وضغوط الحياة الجامعية التي يتعرض لها بإيجاد حلول توافقية مناسبة وتحقيق تحصيل دراسي جيد.

ومما لا ريب فيه أن الخبرات الفاشلة وممارسة الأنماط التنافسية في الصفوف العادية التي تكون معتمدة على التنافس المفضي إلى التفوق مما يشكل حاجزا معنويا لدى الطالب المتعسر فرائيا مما يسهم في التأثير سلبا على صورته عن نفسه ومدى تقديره لذاته وفي معظم الأحيان تؤدي إلى شعور دائم بالإحباط بخلاف تجارب النجاح التي تعزز تقديره لذاته. ويذكر أن البيئة الصفية هي التي

تلعب الدور الرئيسي في هذا الاطار فالبيئات التي تعتمد على الدعم الإيجابي وتقبل الاختلاف والبحث عن مواطن القوة والتحفيز هي البيئة المثالية للطلاب المتعسر قرائياً.

وفي ذات السياق، يذكر Jirdchi et al (2018) أن تقدير الذات يمثل مفهوما مهما في العملية التعليمية، على اعتبار أن رؤية الطالب لذاته بصورة حسنة وتقديره لها تقديرا إيجابيا يسهم في استنهاض قدراته وإمكاناته بما يحقق له تحسنا دراسيا مرتفع، فهي تمكنه من الثقة في قدراته والشعور بتقدير الذات والإحساس بالكفاءة عند إنجاز مهامه، وكل ذلك يمكنه من السعي نحو التفوق والأفضلية، إضافة إلى أن تقدير الذات يتطور عن طريق تنوع الخبرات والمواقف الحياتية التي يمر بها الطالب أثناء حياته الدراسية.

إن احترام الذات يمكن أن يؤثر على الشخص لتحقيق أهدافه ويكون له تأثير كبير في اتخاذ القرار. يعرف الأشخاص ذوو احترام الذات المرتفع إمكاناتهم الكاملة. بعبارة أخرى، أولئك الذين لديهم احترام ذاتي مرتفع لديهم دافع كبير ويؤمنون بأنفسهم لتحقيق شيء ما على سبيل المثال، يقبلون التحديات الجديدة والنقد بطريقة إيجابية. على النقيض من ذلك، فإن أولئك الذين لديهم احترام ذاتي منخفض لا يشعرون أنهم يستحقون، ويسهل إحباطهم. على الرغم من رغبتهم في تحقيق نفس الأهداف مثل أولئك الذين لديهم احترام ذاتي مرتفع، إلا أنهم يفتقرون إلى الدافع الذاتي والثقة. من سياق الأطفال، إذا كان لديهم احترام ذاتي مرتفع ويعرفون أنهم قيمون، فسوف يعرفون كيف يحبون ويقدرّون أنفسهم. أيضاً، فهم قادرون على تقييم واتخاذ القرارات التي يمكن أن تحسن من احترامهم لذاتهم بشكل إيجابي (Baron & Byrne, 1991).

وأكد كوبر سميث CooperSmith أن تقدير الذات هو مفتاح النجاح ليس في التحصيل فقط ولكنه مفتاح النجاح في مواجهة مشكلات الحياة، حيث إن تأثيره عميق على جميع جوانب الحياة، فهو يؤثر على مستوى الأداء في العمل، وعلى الطريقة التي يتفاعل بها الناس، وفي القدرة على التأثير في

الآخرين، وعلى مستوى الصحة النفسية، كما أن الطلاب الناجحين يتسمون بارتفاع تقدير الذات والثقة بالنفس على عكس الطلاب المتعثرين دراسياً، وأثبتت الدراسات أن هناك علاقة متبادلة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، حيث إن ارتفاع تقدير الذات يزيد من مستوى التحصيل الدراسي، وفي الوقت نفسه تحقيق مستوى عال من التحصيل الدراسي يساهم بدور كبير في تقدير ذات عالي للطلاب (Körük, 2017; Cvencek et al , 2018).

وفي حين تشير بعض الدراسات الأجنبية إلى وجود صلة بين احترام الذات والإنجاز الأكاديمي، فشلت دراسات أخرى في العثور على هذا الرابط بين مجموعات سكانية معينة. على سبيل المثال، وجدت دراسة أجراها تاشاكوري (1993) شملت 643 مراهقاً أمريكياً من أصل أفريقي وأبيض في المناطق الريفية في الجنوب بعدم وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي. وبدلاً من ذلك، كانت المعتقدات حول الوضع الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية أكثر تأثيراً. وبالمثل، قام روس وبروه (2000) بتحليل بيانات من الدراسة التعليمية الطولية الوطنية في الولايات المتحدة واكتشفا أن تقدير الذات المرتفع يصاحب الإنجاز الأكاديمي المرتفع.

يعتبر تقدير الذات الإيجابي صفة مهمة للطلاب، حيث تسلط سوشيل 2004 أن مواقف المعلمين والبيئة المدرسية تلعب دوراً جوهرياً في تطورها. و أن دعم المعلمين في المدارس الحضرية يلعب دوراً حاسماً في تعزيز المشاركة الأكاديمية لطلاب المدارس المتوسطة وتشكيل مفهومهم الأكاديمي الذاتي دعم المعلمين في المدارس الحضرية يلعب دوراً حاسماً في تعزيز المشاركة الأكاديمية لطلاب المدارس المتوسطة وتشكيل مفهومهم الأكاديمي الذاتي. بالإضافة إلى ذلك، أشارت الدراسات التي شملت طلاب أمريكا الشمالية وبريطانيا إلى أن الأقران والمعلمين لديهم التأثير الأكثر أهمية على الأداء الأكاديمي.

يعتبر تقدير الذات موضوعاً مهماً ومؤثراً في المدارس حيث يعتقد علماء النفس أن زيادة تقدير الذات من شأنها أن تساعد في تحسين الأداء الأكاديمي وأن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع لديهم طموحات أعلى وشجاعة لمواجهة الفشل (Baumeister et al., 2003). نظراً لأن التعلم ينطوي على اكتساب المعلومات والمهارات، فإن تقدير الذات يمكن أن يساعد الشخص على معرفة قدراته ويشجعه على مواجهة التحديات الجديدة والتعامل مع المنتقدين بسهولة.

أكد العديد من الباحثين عبر العصور على الحاجة إلى احترام الذات كجانب أساسي من جوانب الحياة؛ وقد أوضح الباحث وعالم النفس والأكاديمي الشهير ألبرت باندورا أهمية احترام الذات في نظريته المعرفية الاجتماعية. وأوضح باندورا أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر على الخيارات التي يتخذها الناس ومسارات العمل التي يتبعونها. ويستند شعور الطالب بذاته كمكون أساسي للدافع الأكاديمي على الافتراض المسلم به بأن المعتقدات التي ينشئها التلاميذ ويطوروها ويعتبرونها صحيحة هي قوى حيوية في نجاحهم أو فشلهم في المدرسة ، اي أن معتقدات الكفاءة تلعب دوراً حيوياً في تنمية المتعلمين مدى الحياة الموجهين ذاتياً (Bandura ,1997).

6.1.2 تعريف الذات

ويعرفها زهران (1998): بأنه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية، والتصورات، والتقويمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته".

وعرفها الأحمد (2004) " بأنها مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة، نفسية، معرفية ، وجدانية، اجتماعية، أخلاقية .. الخ تعمل متناغمة متكاملة فيما بينها، ويساير هذا المفهوم في نموه وتطوره المراحل النمائية، ويبدأ في التكوين منذ السنة الأولى للطفل، ثم يرتقي تدريجياً بفعل عمليات النضج والخبرة والتعلم والتنشئة الاجتماعية".

ومن التعريف السابق يمكن القول ومفهوم الذات هو نظرة الفرد إلى نفسه وقدراته واستعداداته، وللذات أبعاد تحيط بالفرد من جميع الجوانب. وهي الذات الجسدية، وهي فكرة الفرد عن جسده وصحته ومظهره وحالته الجنسية. والذات الشخصية وهي شعور الفرد بقيمته لصفاته ومهاراته الخاصة. أما الذات العائلية فهي فكرة الفرد عن نفسه كعضو في الأسرة، وتكيفه مع الأسرة والتزامه تجاه الأسرة. أما الذات الأخلاقية فهي شعور الفرد بالرضا عن قيمه الأخلاقية والتزامه بالقيم الأخلاقية ورضاه عن معتقداته وأفعاله. أما الذات الاجتماعية فهي فكرة الذات من خلال علاقات الفرد بالآخرين وموقعه بالنسبة للآخرين ودوره بالنسبة للآخرين.

أن الفرد يسعى دائماً لتكوين صورة مثالية عن ذاته من قبله ومن قبل الآخرين، وذلك من خلال تصرفاته وعلاقته بهم، وبعد الاعتبار الإيجابي للذات حاجة تسعى إليها الفرد، فمن لديه مستوى عال من احترام الذات يكون نظرة إيجابية عن نفسه، بنما يعد الاعتبار السلبي للذات حاجة لا يسعى إليها الفرد، فمن لديه مستوى منخفض من احترام الذات يكون نظرة سلبية عن نفسه (Perera,2006,p2). ويتميز الأفراد أصحاب النظرة الإيجابية لذواتهم بأنهم " يشعرون بقدراتهم وإمكانياتهم وما لديهم من ميزات خاصة في شخصيتهم، ويتميزون باتجاه واقعي، ويتقبلون أنفسهم والآخرين والعالم الطبيعي كم هو.

7.1.2 تعريف تقدير الذات

هو مصطلح يستخدم في علم النفس لوصف إحساس الشخص العام بقيمته وقيمه واحترامه لذاته. إنه التقييم والإدراك الذي يمتلكه الأفراد عن أنفسهم، بما في ذلك معتقداتهم حول قدراتهم ومظهرهم وقيمتهم المتأصلة كشخص. يمكن أن يؤثر احترام الذات على كيفية تفكير الأفراد وشعورهم وتصرفاتهم في مختلف جوانب حياتهم.

عرف Battles (2002) تقدير الذات بأنه هو "موقف من القبول والموافقة والاحترام تجاه الذات، يتجلى من خلال الاعتراف الشخصي بقدرات المرء وإنجازاته والإقرار بحدوده وقبولها". ويمكن تعريف تقدير الذات على نطاق واسع بأنه التقييم الشامل للذات بطريقة إيجابية أو سلبية. وهو يشير إلى المدى الذي يعتقد فيه الفرد أنه كفء ويستحق العيش. كما يشير إلى شعور الفرد بقيمته أو جدارته، أو المدى الذي يقدر فيه الشخص نفسه أو يوافق عليها أو يقدرها أو يكافئها أو يحبها (Malbi and Reasoner, 2000).

وعرف Coppersmiths (1967) التقييم الذي يقوم به الفرد ويحافظ عليه عادة فيما يتعلق بنفسه: إنه يعبر عن موقف الموافقة ويشير إلى المدى الذي يعتقد فيه الفرد أنه قادر وذو أهمية وناجح ومستحق. أي إن احترام الذات هو حكم شخصي على الجدارة يتم التعبير عنه في المواقف التي يحملها الفرد تجاه نفسه.

و تشير إلى تقدير الذات بأنه سبب الشر والخير ويعتقد البعض أنه قد يرتبط بالاكنتاب والقلق والدافع والرضا وأن الأشخاص الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات سيكونون أكثر اعتماداً على الوالدين ويكون تحصيلهم الأكاديمي منخفضاً (Manning et al, 2006). أي ان تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته.

وترى الباحثة أن تقدير الذات هو تعزيز الفرد لقيمته ، مما يؤدي إلى توليد مشاعر الإنجاز واحترام النفس ونسيان المواقف التي تشعره بالنقصان والخذلان مع انعكاس ذلك على سلوكياته مع الآخرين، نتيجة كمية القيم والأفكار حول النفس المتكونة، نتيجة التفاعل مع البيئة وتكوين العلاقات.

8.1.2 أهمية تقدير الذات

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه، ما جعل العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان (فروم) احد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين.

وأشار (Koruk,2017) أن الذات هي أساس التوافق بالنسبة للفرد، وأن الإنسان يسعى إلى تحقيق ذاته بإشباع حاجاته المختلفة دون تعارض مع مطالب وظروف بيئته المحيطة، وأنه بقدر ما ينجح في تحقيق هذا التوازن ينمي لدى الفرد احتراماً إيجابياً للذات مع تقدير عالٍ للذات. أي أنه ينمي احتراماً إيجابياً للذات مع تقدير عالٍ للذات. وبما أن هناك فروقا فردية في تحقيق هذا التوازن، مما يؤدي إلى ارتفاع تقدير الذات وانخفاضه، وبما أن تقدير الذات ليس ثابتاً في المواقف المختلفة ويتأثر بالظروف البيئية، فإن تقدير الذات يكون إيجابياً إذا كانت المثيرات البيئية إيجابية وتحترم الذات الإنسانية وتكشف عن قدراتها وطاقاتها وتكافح عامل الإحباط، بينما إذا كانت البيئة محبطة، فإن الفرد يشعر بالدونية ويتدهور تقديره لذاته.

9.1.2 مكونات تقدير الذات

إن تقدير الذات هو نتيجة تفاعل وتكامل ثلاثة مكونات أساسية، لا تعمل بمعزل عن بعضها البعض، أي أن هناك علاقة تفاعلية دائمة ومستمرة بينها. حب الذات يمكّن الأفراد من تكوين نظرة إيجابية عن أنفسهم. وذلك لأنه قوة داخلية تدفع الأفراد إلى الإيمان بقدراتهم والثقة بأنفسهم والتصرف بحرية دون خوف من الفشل أو من حكم الآخرين عليهم. يعد المكون العاطفي، أو حب الذات، أحد أهم مكونات تقدير الذات. وذلك لأنه يساعد الأفراد على مواجهة الصعوبات التي يواجهونها في الحياة

ويحميهم من الوقوع في اليأس، على الرغم من إدراكهم لنواقصهم ومحدوديتهم. وذلك لأنه يساعد الفرد على مواجهة الصعوبات التي يواجهها في الحياة رغم إدراكه لعيوبه ومحدوديته ويحميه من الوقوع في اليأس. وتجدر الإشارة إلى أن هذا الحب الذي يكنه الفرد لنفسه هو حب غير مشروط وغير مشروط، وأن حرمان الفرد من هذا الحب من نفسه يرجع أساساً إلى مراحل الطفولة ويصعب تصحيحه فيما بعد.

وقد وجد أن الكثير من الأشخاص الذين يعانون من الحرمان من حب الذات معرضون لاضطرابات في الشخصية، مما يشير إلى أن حب الذات هو الركيزة الأولى لتقدير الذات. وفيما يتعلق بالعنصر التقييمي، فإن الوعي بالذات هو الركيزة الثانية لتقدير الذات ويمثل تقييم الفرد لصفاته وإمكاناته المختلفة. وقد يستند هذا التقييم إلى أسس واقعية أو غير واقعية، وتلعب الذاتية دوراً رئيسياً، مما يجعل فهم النظرة إلى الذات بشكل صحيح يبدو صعباً. وهذا ما يفسر الاختلاف بين نظرة الشخص الإشكالي لذاته ونظرة الآخرين إليه، إذ غالباً ما يكون لديه تقدير متدنٍ للذات لأنه يفترض أن لديه عيوباً لا يدركها الآخرون. وكعنصر معرفي، فإن الثقة بالنفس هي الركيزة الثالثة لتقدير الذات وتتعلق بالسلوك والتصرفات. وتجدر الإشارة إلى أنه من السهل اكتشاف ثقة الفرد بذاته لأنها هي التي تجعل الفرد يعتقد أن بإمكانه التصرف بشكل مناسب في المواقف المهمة، وتتضح من خلال سلوك الفرد عند تعرضه لمواقف غير متوقعة أو جديدة.

10.1.2 العوامل المؤثرة على تقدير الذات

يتأثر تقدير الذات بعدة عوامل منها البيولوجية، النفسية، والاجتماعية. لأن تقديراً لذات يلعب دوراً مركزياً في تحقيق التوازن العاطفي والنفسي، فإن فهم العوامل التي تؤثر عليه يعد أمراً بالغ الأهمية. وهذه العوامل تتنوع ما بين الوراثة والبيئية، بالإضافة إلى تأثير التجارب الشخصية

والتفاعلات الاجتماعية وأشار كامل إلى أن العوامل المتعلقة بالفرد والتي تؤثر في تقدير الذات تشمل: الاستعداد الشخصي وطريقة تعامل الفرد مع المواقف المحبطة عامل مهم في تشكيل تقدير الذات، حيث إن الاستعداد يجعل الفرد ذلك لأنه يؤهله لبناء استراتيجيات لمواجهة الضغوط بطريقة فعالة، دون أن يحط من قدر نفسه أو يهينها.

وأثبتت الدراسات أن درجة تقدير الذات لدى الفرد تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي، بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعاً بصحة نفسية جيدة يساعد ذلك على نموه طبيعياً، ويكون تقديره لذاته مرتفعاً والعكس صحيح.

ويرى Wolf أن العوامل الدينامية الداخلية تلعب دوراً في تقدير الذات، أنه كلما كانت صورة الفرد الجسمية متشابهة للآخرين كلما كانت صورة الفرد الجسمية مشابهة للآخرين كلما كان تقديره لذاته مرتفعاً، كما يسهم النمو العقلي الطبيعي والتفوق والابتكار في ارتفاع تقدير ذات الفرد. وأكد أن الناحية الجسمية من العوامل المؤثرة في تقدير الذات، وتضمن بنية الجسم وظهره وحجمه، فطول الجسم وتناسقه له تأثير إيجابي في نظرة الفرد لذاته، لأن ذلك يدعوه إلى استجابات القبول والرضا وهناك العديد من الدراسات التي أظهرت العلاقة بين تقدير الذات والنضج الجسمي.

ولا بد أن تجارب الفشل التي عاشها الشخص، خاصة في المراحل الأولى من عمره، قد تكون اعتقادات خاطئة تبقى راسخة في ذهنه، ومصاحبة له بقية حياته، مما يولد لديه تقديرًا سلبيًا، كما أن الملاحظات القاسية التي يوجهها الآباء إلى الأبناء بسبب أخطائهم أو لعدم قدرتهم على تحقيق توقعات الكبار من شأنها أن تؤثر سلباً على تقدير الذات وتكون لديهم حساسية مفرطة عند تعرضهم لملاحظات الغير، مما يزعزع ثقتهم بأنفسهم. أما العوامل البيئية فتتقسم إلى الرعاية الأسرية والبيئة التعليمية، فالرعاية الأسرية هي التنشئة والخبرات التي يمر بها الفرد منذ طفولته المبكرة، والتجارب والخبرات الحياتية خلال فترة نموه، أثرها الكبير في تقديره لذاته ، فكلما كانت التنشئة

الاجتماعية سليمة في جو يكفل للطفل احتياجاته الأساسية العاطفية والفيزيولوجية والأمنية كلما كان تقدير الذات مرتفعاً، وانعكس ذلك على شخصية الفرد في ثقة بنفسه التي تدفعه لتحقيق أهداف في الحياة.

كما بينت الدراسات أن والدي الطلاب ذوي تقدير الذات المرتفع يشجعون السلوك المستقل لأبنائهم واعتمادهم على أنفسهم، ويشجعون على إبداء آرائهم، أما والدا الطلاب ذوي التقدير المنخفض فلا يقرون آراء أبنائهم ويحدون من حريتهم ويكثرون من استخدام العقاب من منع وضرب وزجر ومعارضتهم على سلوكياتهم نشاطهم الحر.

فالأُسرة تساهم في نمو تقدير الذات لدى الفرد من خلال عملية التعزيز والدعم التي بدورها تسمح للفرد القيام بالسلوك المرغوب فيه وتكراره، وبذلك يشعر بتقبل الآخرين لسلوكه ، وبالتالي يشعر بثقته في نفسه واحترامه لذاته . والبيئة التعليمية تمثل عاملاً مهماً في نشوء تقدير الذات للطلاب، فبعد وضع الأسرة البذور الأولى لتكوين تقدير الذات يأتي دور المدرسة لما تحويه من أفراد مهتمين بالنسبة للطلاب من معلمين وأقران الذي يكون لهم الدور المكمل في نمو تقدير الذات للطلاب، فحين يثني أشخاص ذو أهمية بالنسبة للفرد يزيد من تقديره لذاته.

والأشخاص الذين يؤثرون في تقدير الذات لدى الفرد في بيئته التعليمية: المعلمون حيث يلعب المعلمون دوراً مهماً في إشباع حاجة الفرد إلى التقدير، وذلك بتقديم الثناء والتعزيز اللفظي والمادي له لدى إنجازهِ الدراسي، أو الإبداعي أو العملي، فمن شأن كل ذلك أن يعزز ثقة الطالب بنفسه ورضاه عنها، وبالتالي فالطريقة التي يعتمدُها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي عليه من مدح أو ذم تلعب دوراً مهماً في تشكيل تقدير الذات لديهم، وقد تبين أن هناك علاقة إيجابية متبادلة بين تقدير الذات وتقييمات المعلمين للطلاب.

والأصدقاء أحد العوامل المؤثرة في تقدير الذات خاصة المراهقين، فالمراهق يحتاج إلى صداقات تشعره بأهميته، كما تتولد لديه رغبة في أن يكون مثلهم، ففي المحيط المدرسي يكون الطلاب حساسين كثيرًا لإدراك قدراتهم من طرف معلميه أو زملائهم، فرسائل الدعم والتشجيع والنصائح الموجهة إليهم تؤثر في تقييمهم لذواتهم وثقتهم في إمكانياتهم للتعلم، حيث نصت المفاهيم الحالية للدافعية نحو التعلم على أن الثقة في القدرات تتعلق بإنجازات الطالب الدراسية (التحصيل الدراسي).

كما ان هناك علاقة وثيقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، إذ يمكن القول إنه كلما زاد أحدهما أثر على الآخر إيجابيًا، ولعل الدرجات التحصيلية أحد المقومات الأساسية لتقدير الذات لدى الطالب ، فهي أحد المحركات الرئيسة لحسن ظنه بقدراته، وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض غالبًا ما يميلون إلى أن يكونوا مشاعر سلبية تجاه أنفسهم، في حين يميل الأفراد ذوو التحصيل المرتفع إلى تكوين مفاهيم ومشاعر إيجابية.

11.1.2 مستويات تقدير الذات

أشار العديد من العلماء ومنهم "بوش" إلى " أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله"، ولتقدير الذات مستوى خصائص ومميزات حسب شخصية كل فرد (امزيان، 2007)، كما أن اغلب الدراسات السابقة اعتمدت تصنيف "Hamacheck" والمتمثل بالمستوى المرتفع لتقدير الذات والمستوى المنخفض لتقدير الذات (الشناوي، 2001).

ويرى شعبان (2010) يتميز الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير الذات العالي بامتلاكهم مفهومًا إيجابيًا لتقدير الذات، والإحساس بالأهمية، وتحمل المسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين، والإحساس القوي

بالذات، والتصرف باستقلالية، وعدم الوقوع بسهولة تحت تأثير الآخرين، والإيمان بأنفسهم وامتلاك القدرة على تحمل المخاطر ومواجهة الصعوبات.

وأشار الشناوي (2001) بأن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير عالٍ للذات أنهم ذوو قيمة وأهمية ويستحقون الاحترام والتقدير، وواثقون من صحة أفكارهم. وقد أظهرت العديد من الدراسات في مجال تقدير الذات أن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير عالٍ للذات يؤكدون باستمرار على قدراتهم ونقاط قوتهم وصفاتهم المتميزة.

للبالغين دور فعال في تنمية احترام الذات لدى التلاميذ من خلال مساعدتهم على فهم أنهم أشخاص مفيدون وذوو قيمة، ويمكن تحقيق هذه التنمية من خلال السلوك العلمي من جانب المدارس الذي يظهر الثقة والاحترام للتلاميذ.

وفيما يتعلق بانخفاض تقدير الذات، يصف مقيرحي (2018) الخصائص التالية للأشخاص الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات: الحساسية تجاه النقد، أي أنهم يرون النقد بمثابة تأكيد لإحساسهم بالفشل؛ والشعور بالاضطهاد لأن الفشل مخطط له من قبل الآخرين، لذلك يتم إنكار الضعف الشخصي وإلقاء اللوم على الفشل وإلقاء اللوم على الآخرين، والميل إلى العزلة والابتعاد عن المنافسة بغرض إخفاء أوجه القصور المتوقعة.

12.1.2 نظريات تقدير الذات

توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث: نشأته، نموه وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجية في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته ومن هذه النظريات:

أولاً: نظرية سنيج وكومز

وقد وصف موسى (2019) هذه النظرية بأنها تؤكد على أن كل السلوك، دون استثناء، يتحدد من خلال المجال الظاهري للكائن الحي الذي هو موضوع السلوك، وأن المجال الظاهري يتكون من مجموع الخبرات التي حددها الشخص في لحظة السلوك. إن مفهوم الذات هو الجانب الأهم والمحدد للمجال الظاهري في تحديد كيفية تصرف الفرد، وأن هناك ضرورة أساسية واحدة لفهم السلوك الإنساني والتنبؤ به، وهي الحفاظ على الذات الظاهرية وتأكيداها.

ثانياً: نظرية السمات لألبورت

يستخدم مصطلح الجوهر للتعبير على الذات فيقول: "أعتقد أن الجوهر هو ذلك الجزء الدافئ والمركزي الذي يمثل منطقة خاصة في حياتنا، وقد اقترح "ألبورت" تسمية جميع وظائف الذات أو "الأنا" بالوظائف الجوهرية للشخصية، وقد حددها في ثمانية أشكال مميزة للشخصية تتم تمييزها خلال أوقات مختلفة على مدار الحياة وهي: الإحساس بالذات الجسمية، الإحساس باستمرار هوية الذات، تقدير الذات (احترام الأنا) امتداد الذات، صورة الذات، الذات كمناضل عاقل، الاجتهادات الجوهرية، الذات كعارفة .

ثالثاً: نظرية أبراهام ماسلو Maslow Abraham

طوّر ماسلو نظريته حول التسلسل الهرمي للاحتياجات بناءً على افتراض أن الاحتياجات ليست متساوية في الأهمية بالنسبة للبشر، وبالتالي فهي ليست محفزات قوية بنفس القدر. لوصف هذا التسلسل الهرمي، افترض ماسلو أن الدوافع يمكن تصنيفها وتنظيمها على شكل هرم متدرج. تشير الحاجات التي تنتمي إلى المستويات الدنيا من التسلسل الهرمي في قاعدة الهرم إلى قوتها وأهميتها ويجب إشباعها أولاً، بينما تشير الحاجات التي تنتمي إلى المستويات الأعلى إلى ضعفها، ويشير

تحقيق الفرد لإشباع الحاجات الأعلى في قمة الهرم إلى درجة رقيه وتحقيقه لذاته وهي علامة على رقي الشخص وتحقيقه لذاته. (الزبود، 2008).

رابعًا: نظرية كوبر سميث

استخلص كوبر سميث "SmithCooper" نظرية لتفسير تقدير الذات من خلال بحثه حول تقدير الذات لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. ويجادل هناك بأن تقدير الذات مفهوم متعدد الأوجه، وبالتالي بدلاً من الاختصار على نهج واحد لدراسته، يجب استخدام جميع المناهج لشرح الطبيعة المتعددة الأوجه لهذا المفهوم، كما يؤكد على أهمية تجنب الافتراضات. ويعتبر كذلك أن تقدير الذات ظاهرة أكثر تعقيداً، حيث إنها تنطوي على كل من تقييم الذات وردود الفعل والاستجابات الدفاعية، وأن تقدير الذات هو حكم يصدره الأفراد عن أنفسهم، بما في ذلك المواقف التي يعتقدون أنها تصور أنفسهم بدقة، ويقسم التعبير عن تقدير الفرد لذاته إلى (تعبيرات ذاتية) وهي إدراك الفرد أو وصفه لنفسه، و (التعبيرات السلوكية)، وهي طرق السلوك التي يمكن ملاحظتها خارجياً والتي تكشف عن تقدير الفرد لذاته.

خامسًا: نظرية إبشتاين

من نظريات الذات التي سعى بها "Epstion" إلى توضيح ماهية مفهوم الذات بقوله يطور كل شخص تبعاً لخبراته المختلفة شكلاً أو صياغة للذات على أساس قدرته وكفايته، ويشكل جزء كبير من هذه الصياغة تقديرًا كاملاً للذات بمقدار ما يتصل بالإنجاز من خبرة، وكلما تقدم الفرد أصبحت نظريته أكثر تعقيداً، ومع ذلك فهو يتمسك بمبادئها الأساسية. وبعبارة أخرى، قد لا تتغير معتقدات الأفراد حول قيمتهم وأهميتهم تغيراً جذرياً. كما أن الاستنتاجات المستخلصة من هذه المعتقدات تتغير باستمرار أو يعاد فحصها وإعادة التحقق من صحتها مع تقدم العمر والخبرة الحياتية. ولذلك، فإن الاعتقاد بأنني شخص ذو قيمة ليس بالضرورة أن يتم تجاهله في جميع الحالات، فعلى سبيل المثال،

من السهل أن يحبني الآخرون. لذلك فإن الاعتقاد بأنني شخص ذو قيمة ليس بالضرورة أن يتم تجاهله في جميع الحالات، على سبيل المثال، من السهل على الآخرين أن يحبوني. يتطور هذا المفهوم التقييمي وفقاً للملاحظات حول الذات، باعتباره كائناً مجرداً وفقاً لنظرة الآخرين إليه، وهو مفهوم مكتسب، وذلك بشكل أساسي من خلال خبرات التنشئة في مرحلة الطفولة ودرجة الاستحسان أو الاستهجان التي تلقاها القرد، أو سيتلقاها من أشخاص مهمين في حياته. ويعتمد ذلك على درجة الاستحسان أو الرفض.

سادساً: نظرية زيلر

إن نظرية "زيلر Zille" في تقدير الذات نالت شهرة أقل من نظريتي روزنبرج وكوبر سميث، وحظيت بدرجة أقل منها، من حيث الذبوع والانتشار، لكنها في الوقت نفسه تعد أكثر تحديداً وأشد خصوصية، أي أن زيلر يعتبر تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات. وينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم الفرد لذاته. ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك، فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية المتغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك.

سابعاً: نظرية الذات عند روجرز

أن نظرية روجرز قد جعلت من الذات جوهر الشخصية إذ تعكس عند روجرز مبادئ النظرية الحيوية، وبعض من سمات نظرية المجال وبعض من سمات الملامح لنظرية فرويد، كما أنها تؤكد المجال السيكولوجي وترى أنه منبع السلوك. كما ارتكزت نظرية الذات عند روجرز على عمق خبرته في الإرشاد والعلاج النفسي، وخاصة في الطريقة التي ابتدعها في العلاج النفسي، وهي العلاج

المتمركز حول الذات، ومن وجهة تلك النظرية فإن الذي يحدد السلوك ليس المجال الطبيعي الموضوعي ولكنه المجال الظاهري " عالم الخبرة" الذي يدركه الفرد نفسه، فالمجال الذي تحدث فيه الظاهرة هو الذي يحدد معناها، وأن هذا المعنى أو الإدراك هو الذي يحدد سلوكنا إزاء الموقف.

13.1.2 مقاييس تقدير الذات

يوجد العديد من المقاييس المستخدمة لقياس تقدير الذات، ويطلق على بعضها قياس مفهوم الذات لكنها حقيقة معنية بقياس قيمة الذات، ومن هذه المقاييس مقياس تقدير الذات لروزنبرج (The Rosenberg Self-esteem Scale) يختص بتقدير الفرد لذاته، يمتاز بأنه مختصر ويقاس تقدير الذات الكلي ويستعمل للكبار، ومقياس مفهوم الذات لتنيسي (Tennessee Self-concept Scale) ويستعمل مع الأفراد من عمر اثني عشر عامًا فأكبر ويوفر نتائج متعددة، وهي تقدير الذات الكلي ونتائج لثلاث مقاييس فرعية ويستخدم لغايات التشخيص العيادي، ومقياس تقدير الذات للسلوك الأكاديمي لكوبر سميث وجلبيرتز (Behavioral Academic Self Esteem Scale) وهو موجه للمعلم؛ لبيان رأيه في الطفل، ويقاس تقدير الذات الأكاديمي للأطفال في الروضة إلى الصف الثامن عن طريق تقدير المعلم، ومقياس تقدير الذات للأطفال لشو (Self-Esteem Rating Scale for Children) وهو موجه للمعلم ويقاس تقدير الذات من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف التاسع عن طريق تقدير المعلم.

14.1.2 العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل المدرسي

ينمو مفهوم الذات لدى الفرد تحت تأثير عوامل التنشئة الاجتماعية. ويرجع ذلك إلى أن عوامل التنشئة الاجتماعية تعمل على الاستفادة من جميع المعطيات البيئية المحيطة بالفرد لمساعدته على

النمو والتعبير عن قيمه ومعايير الاجتماعية، وكذلك تصوراته عن نفسه وعن الآخرين. وبالمثل، يتأثر التحصيل الأكاديمي بالتنشئة، ولكن لأن التنشئة تختلف باختلاف الطبقات الاجتماعية والاقتصادية والثقافات، فمن المتوقع أن تظهر اختلافات واضحة بين الطبقات الاجتماعية المختلفة وعبر الثقافات المختلفة. بعبارة أخرى، قد تعزز الدوافع التي تدفع الطلاب إلى تحسين تحصيلهم الأكاديمي وفي الوقت نفسه تحقيق الذات والمكانة الاجتماعية النظرة الإيجابية لأنفسهم، أو العكس.

وينمو بعض القدرات العقلية، وقدرة الطفل على القيام بالعمليات العقلية الإجرائية يتوسع عالمه الإدراكي ويتعلم القواعد والقوانين، كما يصاحب ذلك زيادة القدرة اللغوية وامتلاك اللغة ومهارتها، مما يساعد على التواصل اللفظي الفعال والإنجاز المدرسي والبدء في التحصيل، كما تنمو الذاكرة في مرحلة الطفولة المتوسطة، أي يمتلك الطفل القدرة على تخزين خبراته وإحساسه وإدراكه الخاص به وبالأخرين من حوله (الكايند، 1996).

وينمو الإدراك يستطيع الطفل فهم عالمه أكثر، وفهم الآخرين من حوله، وهو ما يسمى بالإدراك الاجتماعي أي العملية التي يحاول بها الأفراد فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وهو محاولة لفهم وتفسير السلوك الإنساني وعملية نمو إدراك الآخرين تأخذ وقتاً عبر مراحل النمو، وهي تحدث بالتوازي مع نمو مفهوم الذات (زهرا، 2006: 15-16).

ومما سبق نلاحظ أن التعلم لدى الفرد يحدث بعد أن يمتلك وسائله، ويحقق المستوى النمائي الذي يمكنه من ذلك، وكذلك الأمر بالنسبة لمفهوم الذات، فهور يتطور بالتوازي مع خصائص النمو الأخرى، ويحدث التعلم من خلال الخبرات الحياتية والتعليمية، والتي تشارك فيها أطراف متعددة، ولكل منها دوره وفعاليته.

المراهقة هي فترة في الحياة تشهد تغيرات سريعة تؤثر على احترام الذات، وتغير التوقعات، وتغير الأدوار، والعلاقات المعقدة. يعتبر احترام الذات عاملاً حاسماً في عملية النمو لدى المراهقين.

ويمكن أن يؤثر على العديد من الأشياء في حياة الطالب من علاقته بأقرانه ومعلميه إلى نجاحه الأكاديمي. توصلت دراسات مختلفة إلى استنتاج مفاده أن التحصيل الأكاديمي واحترام الذات يرتبطان بشكل إيجابي. وأن مع زيادة مستوى احترام الذات، يزداد مستوى درجات التحصيل الأكاديمي، ولكن مع انخفاض مستوى احترام الذات، ينخفض الإنجاز. وخلص إلى أنه يمكن تعديل احترام الذات من خلال أدوات مباشرة يمكن أن تؤدي إلى مكاسب الإنجاز.

لقد أظهرت الأبحاث باستمرار وجود علاقة إيجابية بين كيفية تقدير الناس لأنفسهم ومستوى تحصيلهم الأكاديمي. أولئك الذين يشعرون بالثقة، يحققون عمومًا المزيد، في حين أن أولئك الذين يفتقرون إلى الثقة في أنفسهم يحققون أقل (Marsh and O'Mara, 2008).

هناك أسباب معقولة للاعتقاد بأن ارتفاع تقدير الذات يؤدي إلى أداء جيد في المدرسة. فالأشخاص الذين يتمتعون بتقدير ذاتي مرتفع قد يضعون تطلعات أعلى من الأشخاص الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات. وقد يكونون أكثر استعدادًا للاستمرار في مواجهة الفشل الأولي وأقل عرضة للاستسلام لمشاعر العجز والشك الذاتي (Baumeister et al., 2003).

قد يؤدي ارتفاع احترام الذات إلى تعزيز الثقة في التعامل مع المشكلات الصعبة وتمكين الناس من الحصول على الرضا من التقدم والنجاح، (Baharudin and Zulkefly, 2009) أن الطلاب الذين يعانون من انخفاض احترام الذات أدوا بشكل أفضل في دراستهم الأكاديمية. ووفقًا للدراسات (Pullmann and Allik, 2008) فإن انخفاض احترام الذات بشكل عام لا يشير بالضرورة إلى ضعف التحصيل الأكاديمي. وأظهرت نتائجهم أن انخفاض احترام الذات بشكل عام (وليس ارتفاعه) يعد مؤشرًا مهمًا للأداء المدرسي المتفوق.

وأكد كوبر سميث أن تقدير الذات هو مفتاح النجاح ليس في التحصيل فقط ولكنه مفتاح النجاح في مواجهة مشكلات الحياة، حيث إن تأثيره عميق على جميع جوانب الحياة، فهو يؤثر على

مستوى الأداء في العمل، وعلى الطريقة التي يتفاعل بها الناس، وفي القدرة على التأثير في الآخرين، وعلى مستوى الصحة النفسية، كما أن الطلاب الناجحين يتسمون بارتفاع تقدير الذات والثقة بالنفس على عكس الطلاب المتعثرين دراسياً، وأثبتت الدراسات أن هناك علاقة متبادلة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، حيث أن ارتفاع تقدير الذات يزيد من مستوى التحصيل الدراسي، وفي الوقت نفسه تحقيق مستوى عال من التحصيل الدراسي يساهم بدور كبير في تقدير عال للطلاب (koruk,2017; Cvencek et al,2018).

تؤثر الصعوبات اللغوية أيضاً على احترام الذات لدى التلاميذ، وتقلل من أدائهم الأكاديمي وتؤثر على شخصيتهم ومواقفهم وذكائهم وعلاقاتهم مع الآخرين. قد يسهم التضارب بين الرغبة في التواصل مع الآخرين والرغبة في تجنب الصعوبات اللغوية في تدني احترام الذات. كما أنها تخلق شعوراً بالنقص مصحوباً بالحدز والقلق والخجل والغضب، مما يؤثر سلباً على علاقات التلاميذ مع أقرانهم والمجتمع (عبد المطلب،2015).

وفي ذات السياق يؤكد الغامدي (2009) يمكن لصعوبات اللغة أن تمنع الطلاب من التعبير عن أنفسهم والتواصل مع الآخرين مما يسهم في تدني تقدير الذات، ويمكن أن تؤدي صعوبات التواصل والتفاعل إلى عدد من المشاكل، مثل عدم الإصغاء والتجاهل والرفض والسخرية، وهو وضع مختلف في المراحل التعليمية المتقدمة مقارنة بما سبق لذلك يكون الأمر أكثر صعوبة ولا تتوقف المشاكل عند هذا الحد، حيث أن عدم القدرة على التواصل مع الآخرين يمكن أن يؤدي إلى عدد من المشاكل النفسية والسلوكية الناتجة عن الصعوبات اللغوية.

إن عُسر القراءة يتميز بصعوبة التعرف على الكلمات بدقة و/أو بطلاقة وضعف القدرة على التهجئة وفك الشفرات. وعلى الرغم من ذكائهم المتوسط إلى الأعلى من المتوسط، فإن الأفراد المصابين بعسر القراءة غالباً ما يعانون من صعوبات في اكتساب المهارات التي تشكل جوهر النجاح

الأكاديمي. ومن الأهمية بمكان أن ندرك أن عُسر القراءة ليس انعكاسًا للذكاء بل باعتباره اختلافًا محددًا في التعلم له أسس عصبية تؤثر على معالجة المعلومات اللغوية.

تتميز الرحلة الأكاديمية للأفراد المصابين بعسر القراءة بعقبات فريدة. فقد تؤثر صعوبات القراءة على الفهم والتهجئة والكتابة، مما يفرض تحديات في مختلف الموضوعات. وقد تكون التقييمات الأكاديمية التي تعتمد بشكل كبير على القراءة، مثل الاختبارات الموحدة، شاقة بشكل خاص للأفراد المصابين بعسر القراءة. وعلى الرغم من هذه التحديات، فمن الضروري أن ندرك أن عُسر القراءة لا يمنع النجاح الأكاديمي. فمن خلال التدخلات والتكيفات المناسبة، يمكن للأفراد المصابين بعسر القراءة تحقيق إمكاناتهم الأكاديمية.

إن العلاقة بين عُسر القراءة والتحصيل واحترام الذات معقدة. يمكن أن تؤدي الصعوبات الأكاديمية المرتبطة بعسر القراءة إلى تآكل ثقة الطالب واحترامه لذاته. قد يؤدي النضال في المهام التي يجدها الأقران أكثر قابلية للإدارة إلى الإحباط والشعور بعدم الكفاءة. يمكن أن تساهم التجارب السلبية في البيئات الأكاديمية، مثل القراءة العامة أو تحديات التهجئة، في تطوير انخفاض احترام الذات.

يمكن أن يؤدي عسر القراءة إلى تحريك حلقة مفرغة حيث تعزز الصراعات الأكاديمية وانخفاض احترام الذات بعضهما البعض. قد يؤدي الخوف من الفشل والتجارب السلبية في المجال الأكاديمي إلى القلق وسلوكيات التجنب، مما يؤدي إلى تفاقم التحديات المرتبطة بعسر القراءة. مع انخفاض احترام الذات، قد ينخفض الدافع للانخراط في المهام الأكاديمية، مما يؤدي إلى إدامة حلقة مفرغة تعيق التعلم والرفاهية العاطفية.

أن العلاقة بين احترام الذات والتحصيل ليست واضحة. حيث يقول البعض إن احترام الذات المرتفع يؤدي إلى تحصيل أكاديمي مرتفع، بينما يقول آخرون إن انخفاض احترام الذات هو الذي يسبب التحصيل الأكاديمي المرتفع.

15.1.2 ماهية التحصيل الدراسي

يُعد التحصيل الدراسي من الظواهر التي حظيت باهتمام الكثير من المعلمين والخبراء في مجال التربية وعلم النفس وعلم النفس التربوي وغيرها من العلوم الإنسانية والوراثية؛ لأهميته في حياة الطلبة وآبائهم ومعلميهم والمجتمعات التي ينتمون لها ، بالإضافة إلى أنه يحظى باهتمام من قبل الأشخاص المتخصصين في النظام التعليمي لكونه أحد المعايير المهمة في تقييم تعليم المتعلمين على كافة المستويات التعليمية، فالتحصيل الدراسي يشكل أهمية كبيرة في حياة الفرد وأسرته، ليس لأجل تجاوز المراحل الدراسية بنجاح فقط، وإنما لدوره في تحديد الدور والمكانة الاجتماعية للطلّاب، ونظرته الذاتية لنفسه ومستوى نجاحه (أحمد، 2010).

أشارت تونسية (2012) التحصيل الدراسي ظاهرة شغلت أذهان كثير من التربويين لما لها من أهمية في حياة الطلاب وأسرهم والمجتمع، فالتحصيل الأكاديمي مرتبط بتحقيق التقدم في مختلف المجالات، والتحصيل الأكاديمي أحد المعايير الأساسية في تقييم تعليم الطلاب في مختلف مراحل التعليم، ولذلك يستحوذ على اهتمام المعنيين بالمنظومة التعليمية بشكل متزايد، كما أن الأداء الأكاديمي له دور أساسي في تحقيق التقدم العلمي، فإن المجتمعات تستمد قوتها مما توفره مخرجات التعلم بأنواعها، فإن هذه المخرجات تقاس في إنجازها وكفاءتها بمقياس يسمى التحصيل الدراسي.

مما لا شك فيه أن التحصيل الدراسي له أهمية كبيرة على مستوى الفرد وأسرته. فالتحصيل الدراسي لا يتعلق فقط بإتمام المراحل الدراسية المتتالية بنجاح، بل هو جانب مهم جداً في حياة الفرد.

فالأداء الأكاديمي يحدد نوع الدراسة ومصير اختيار المهنة، والذي بدوره يحدد الدور الاجتماعي الذي يلعبه الفرد والمكانة الاجتماعية التي يحققها وإحساسه بالنجاح ومستوى طموحه، كما أنه يؤدي لإشباع حاجة من الحاجات النفسية للطلاب وتحقيق التوافق النفسي، ونظرته الإيجابية لذاته (أحمد، 2010).

كما وذكر محمد (2018) يعتبر التحصيل الدراسي من أهم مؤشرات حياة الفرد ونمو ملكاته العقلية التي تعمل في تناغم مع سلوكه وانفعالاته التي تتجلى في درجة الأداء الأكاديمي. ولا شك أن الأداء الأكاديمي له تأثير كبير على شخصية الطالب أو الطالبة. وذلك لأن الأداء الأكاديمي يساعد الطالب على التعرف على قدراته وإمكاناته ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه. والوصول إلى المستوى المناسب من التحصيل الدراسي يوحى بالثقة ويزيد من الكفاءة ويشجع على الاستمرارية والمثابرة، بينما الوصول إلى مستوى غير مناسب من الأداء الأكاديمي يوحى بعدم الثقة ولا يزيد من الكفاءة ولا يشجع على المثابرة والإنجاز.

وتكمن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية في كونه معياراً لقياس مدى كفاءة العملية التعليمية ومؤشراً لنجاح الطالب في الحياة اليومية، والقدرة على التفاعل والتعايش مع الآخرين في المستقبل، كما أن المعدل الذي يحصل عليه الطالب هو مقياساً لقدراته (الشايب، 2017).

بالإضافة إلى ما سبق، يرى سالم (2016) يلعب التحصيل الدراسي دوراً أساسياً في استمرار عملية التعلم في جميع مراحل التعليم. ففي مجال التعليم، يعتبر التحصيل الأكاديمي هو المعيار الوحيد الذي يقاس به تقدم الطالب في التعلم وانتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى. لذا، فإن التحصيل الأكاديمي بأشكاله المختلفة هو أحد أهداف التعليم لأهميته التربوية في حياة المتعلمين. أما في مجال الحياة اليومية، فإن التحصيل الدراسي مهم أيضاً للتلاميذ للتكيف مع الحياة ومواجهة مشكلاتها، ويتمثل ذلك في استخدام المعرفة في التفكير وحل المشكلات التي تواجههم واتخاذ القرارات بشأنها.

يشكل التحصيل الدراسي مؤشراً معيارياً للعملية التعليمية فهو المرآة الحقيقية لما يمر به معظم الطلاب في الصفوف الدراسية من خبرات تعليمية تقاس عن طريق تحصيلهم ودرجة تقدمهم أكاديمياً.

التحصيل الدراسي مهم لقياس أداء الطلاب سواء كان له آثار سلبية أو إيجابية عليهم وبأي طرق تؤدي بهم إلى تحقيق إنجاز أعلى. غالباً ما ينسى الباحثون جوانب مهمة مثل الدافع لتحفيز الطلاب وتعزيز التقييم الإيجابي في التحصيل الدراسي (Skaalvik, 1983). على الرغم من وجود دراسات تكشف عن الاختلافات المهمة في احترام الذات للطلاب الذين يعانون من انخفاض التحصيل الدراسي مقارنة بأولئك الذين لا يعانون من ذلك (Robinson & Tayler, 1986; Senos, 1996; Alves–Martins, 1998; Peixoto, 1998).

16.1.2 تعريف التحصيل الدراسي

التحصيل الدراسي بالمفهوم التقليدي يعني اكتساب المعارف والمعلومات، والتحصيل في ضوء هذا المفهوم لا يحقق إلا المستوى الأدنى من العمليات المعرفية وهو مستوى الذاكرة، ويهمل الجوانب الأخرى من نواتج التعلم أي الجوانب الوجدانية أو المهارية أو الحركية النفسية.

أما المفهوم الحديث للتحصيل فيعني أن يكتسب الطالب المعارف والمهارات المدرسية بشكل علمي متكامل، والتحصيل في ضوء هذا المفهوم يتعلق بجانبين أساسيين من نواتج التعلم: الجانب المعرفي والجانب المهاري. ومن وجهة نظر الجميل (2000) فإن اهتمام هذا التعريف بالجانب المعرفي والجانب المهاري يعني ضمناً اهتمامه بالجانب الوجداني.

يعتبر التحصيل الدراسي من العوامل الأساسية في تشكيل العقل، وهو مفهوم جوهري في تنظيم التفكير لدى الفرد. يحمل التحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تقييم الأداء، خاصةً عندما يتعلق

الأمر بالنشاط العقلي. يُعتبر معيارًا أساسيًا يمكن من خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلاب.
(الخالدي، 2003: 89).

كما أشرنا سابقًا، حظي موضوع التحصيل الدراسي باهتمام كبير من قبل العديد من علماء النفس والباحثين، مما أدى إلى تعدد تعريفاته. سنستعرض بعض هذه التعريفات:

عرفه سامي محمد ملحم، مستندًا إلى صلاح الدين علام (1991)، بأنه مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية محددة، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات التحصيلية (ملحم، 2000: 53).

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة من خلال دراسة الموضوعات المقررة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض (بخاري، 2016).

بينما عرفه عبد الرحمن عيساوي بأنه مقدار المعرفة أو المهارة التي يكتسبها الفرد نتيجة التدريب والتجارب السابقة، مشيرًا إلى أن مصطلح التحصيل الدراسي أو تحصيل العلم يُستخدم في الدراسات التدريبية التي يلتحق بها الأفراد، ويفضل بعض علماء النفس استخدام مصطلح التحصيل للدلالة على التحصيل الدراسي (عيساوي، 1995: 98).

وعرف التحصيل الدراسي بأنه كفاءة في الأداء في مهارة معينة أو مجموعة من المهارات (الداهري، 2005: 174).

أما تشابلق، فقد عرّف التحصيل الدراسي بأنه مستوى معين من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي، يتم تقييمه من قبل المعلمين أو من خلال اختبارات مقننة (بن لادن، 2001: 210).

ويشير طه إلى أن هذا المصطلح يُستخدم للدلالة على القدرة على تلبية متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (طه، 2003: 183).

كما يعرفه جابلن بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة في العمل المدرسي، يتم قياسه من قبل المعلمين أو من خلال الاختبارات المقررة و المقننة، أو من خلال كليهما (العيسوي وآخرون، 2006: 13). ويعتمد المقياس المستخدم لتحديد مستوى التحصيل الدراسي على مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب في نهاية العام الدراسي أو في نهاية الفصل الأول أو الثاني، بعد اجتيازه الاختبارات والامتحانات بنجاح.

كما يعرف شابلن (1968) التحصيل الدراسي بأنه مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، يتم تقييمه من قبل المعلمين أو من خلال الاختبارات (برو، 2010).

أما الحامد (1996) فيعرف التحصيل الدراسي بأنه كل ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته لمادة معينة، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات وما يستنتجها منها من حقائق، مما ينعكس في أداء المتعلم في اختبار يُعد وفق قواعد معينة، مما يمكن من تقدير أداء المتعلم بشكل كمي.

أن التحصيل الدراسي يُعرّف بأنه "كل أداء يقوم به الطالب في مختلف الموضوعات المدرسية، والذي يمكن قياسه من خلال درجات الاختبارات أو تقديرات المعلمين أو كليهما معاً" (ونجن، 2004: 52).

أما التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي، فيشير إلى مستوى أداء الطفل في دراسته الابتدائية، والذي يُعبر عنه بالمجموع العام لدرجاته في جميع المواد الدراسية.

ويعرف زيدان (1980) التحصيل الدراسي بأنه استيعاب التلاميذ للدروس وإجادتهم في المواد الدراسية، ويُستدل عليه من خلال درجات الامتحانات التي يحصل عليها التلاميذ (زيدان، 1980).

عرف إبراهيم (1994) الإنجاز التحصيلي للطلاب في مادة دراسية أو مجموعة من المواد بأنه يقاس بالدرجات وفقاً للامتحانات المحلية التي تُجرى في المدرسة في نهاية العام الدراسي أو نهاية الفصل الدراسي. بينما يرى قورة (1970) أن التحصيل الدراسي هو الإنجاز التحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة من المواد، ويُقاس أيضاً بالدرجات وفقاً للامتحانات المحلية التي تُجرى في المدرسة (الشايب، 2017).

ويعد الأداء الأكاديمي أحد عوامل التكوين العقلي، وهو أحد المفاهيم الأساسية في التنظيم العقلي للفرد، وله أهمية خاصة في تقييم الدرجات وخاصة تلك المتعلقة بالنشاط العقلي، وهو الاختبار الأساسي لتحديد المستوى الأكاديمي للطلاب (الخالدي، 2003).

صلاح الدين العالم، يرى أن التحصيل هو مدى استيعاب الطلاب لما يتعلمونه من خبرة معينة في مادة معينة، ويقاس بدرجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية (صلاح الدين، 1995: 8). التحصيل الدراسي بأنه المستوى الذي يصل إليه الفرد في تحصيل المواد الدراسية، ويقاس بالاختبارات التحصيلية في نهاية العام الدراسي ويعبر عنه بمجموع درجات الفرد في جميع المواد الدراسية.

ويعرف الطاهر سعد الله التحصيل الأكاديمي بأنه مجموع الخبرات والمهارات المعرفية التي يستطيع الطالب استيعابها وتذكرها واسترجاعها عند الحاجة، باستخدام عناصر متعددة ومتنوعة على مدى فترة من الزمن (حوامدي، 2015: 42).

وبهذا المعنى، يُشير التحصيل الدراسي إلى قدرة التلاميذ على إتقان المواد الدراسية المقررة، ويتم ذلك من خلال تقييم المعلمين اعتماداً على الامتحانات الخاصة بكل مادة والحصول على درجات معينة.

مما سبق يمكن القول أن التحصيل الأكاديمي هو مقياس لقدرة الطالب على إتقان مادة معينة ويتم تقييمه من خلال أداء الطالب في الامتحانات التي يجريها معلم كل مادة. وبوجه عام، يشير

التحصيل الأكاديمي إلى مستوى الكفاءة والمعرفة والخبرة التي اكتسبها الطالب خلال العملية التعليمية ويتم قياسه من خلال الاختبارات التحصيلية والامتحانات النهائية.

استناداً إلى هذه التعريفات، يُفهم التحصيل الأكاديمي على أنه المعرفة والمهارات التي اكتسبها التلميذ نتيجة دراسة مادة ما لغرض معين. ولقياس هذا التحصيل، يعتمد الباحثون على نتائج الاختبارات الأكاديمية المختلفة، حيث يمكن تحديد التحصيل من خلال الدرجات التي حصل عليها الطلاب في مادة أو فصل دراسي معين. وبوجه عام، يشير التحصيل الأكاديمي إلى مدى فهم الطلاب واستيعابهم للدروس التي يتلقونها في المدرسة، كما يتضح من أدائهم في الاختبارات التي تجرى في أوقات محددة خلال العام الدراسي. وتعكس نتائج هذه الاختبارات مستوى الطالب الأكاديمي وفهمه للمادة الدراسية.

17.1.2 مبادئ التحصيل الدراسي

هناك قوانين ومبادئ في التعليم توصل إليها علماء النفس والتربويون تجعل التعليم مفيداً لأصحابه، ومن هذه الشروط والمبادئ التي تساعد على عملية التعلم قانون التكرار، توزيع التمارين، الطريقة الكلية، الدراسة الذاتية والإرشاد والتوجيه.

قانون التكرار يهتم بضرورة تكرار المعلومة عن طريق التدرج بالدراسة حتى الوصول إلى مرحلة الفهم عن طريق اعادة تكرارها وتكرارها (الغامدي، 2019). ويعني أنه لكي يتعلم التلميذ شيئاً ما أو خبرة معينة يجب تكرارها حتى تثبت وترسخ في ذهن التلميذ. وهذا لا يعني أن التكرار يجب أن يكون تلقائياً لا معنى له، بل يجب أن يكون موجهاً نحو التعلم الجيد القائم على الفهم والتركيز والانتباه، بحيث يكون التلميذ واعياً لما يدرسه وبالتالي يستطيع أن ينجز عمله بطريقة سريعة ودقيقة (عيساوي، 1995: 105).

أما مبدأ توزيع التمرين يعتمد على توزيع الجهد في المذاكرة على فترات زمنية متفرقة ومن ثم العودة إليها وبالتالي هو يركز على تقسيم المذاكرة على فترات زمنية متفرقة (الغامدي، 2019). فمثلا القصيدة التي يحتاج حفظها إلى 10 ساعات يسهل حفظها إذا قسمت الساعات العشر على خمسة أيام بدلا من حفظها في جلسة واحدة (عيساوي، 1999: 349).

وبالنسبة للطريقة الكلية فإنها تعتمد على النظرة الشمولية للمادة الدراسية بطريقة مسحية ومن ثم الانتقال الى الجزئيات ان لزم الأمر (الغامدي، 2019). وهذا يعني أن يحصل المتعلم على صورة كلية لموضوع الدراسة ويبدأ في تحليلها إلى أجزاء ومكونات تفصيلية (عيساوي، 2000: 219).

ويأتي مبدأ التسميع الذاتي لمراجعة المواد عن طريق الذاكرة السمعية او البصرية التي تحتفظ فيها نتيجة التسميع الذاتي، وهي عملية يقوم فيها الطالب أو الطلاب أثناء الحفظ أو بعده مباشرة بمحاولة استرجاع المعلومات أو الخبرات المكتسبة أو المهارات المكتسبة دون النظر إلى النص. ولهذه العملية ميزة إبراز النجاحات التي حققها المتعلم، ومعالجة نقاط الضعف الواضحة في التحصيل وضمان الحفظ والفهم (عيساوي، 2000: 108). ويمكن قياسه من خلال نوعين من الاختبارات التحصيلية منها اختبارات مرجعية المحك تقيس درجة تمكن الطالب من مجموعة من الأهداف السلوكية، واختبارات مرجعية المعيار تقارن بين مستوى الطالب مع زملائه في المجموعة الصفية المنتمي إليها، وتتخذ هذه الاختبارات النمط التحريري أو الشفوي أو الموضوعية (الغامدي، 2019).

أخيرا، الإرشاد والتوجيه الذي يكمن في إرشاد المتعلم حيث يؤدي إلى توفير الجهد المطلوب في عملية التعلم، فمن خلاله يقوم الفرد بضاعف الجهد، فبدلاً من أن يتعلم المتعلم بطريقة خاطئة يتعلم الحقائق الصحيحة من البداية، ويبذل جهداً لمحو المعلومات الخاطئة ثم يتعلم المعلومات الصحيحة (عيساوي، 2000: 220).

18.1.2 قياس التحصيل الدراسي

قياس التحصيل العلمي هو عملية تقييم مستوى المعرفة والمهارات التي اكتسبها الفرد في مجال معين. ويُستخدم قياس التحصيل في مجموعة متنوعة من البيئات، بما في ذلك التعليم العام والتعليم العالي والتوظيف والبحث الأكاديمي والتقييم المهني. يحظى التحصيل الدراسي باهتمام كبير نظراً لأهميته في حياة الفرد، حيث تؤدي نتائجه إلى اتخاذ قرارات تربوية حاسمة (عبد الهادي، 2004).

وتعتبر اختبارات التحصيل الأكاديمي التي تهدف إلى قياس التحصيل الدراسي من أهم أدوات تقييم التحصيل في مقرر دراسي معين أو مجموعة من المقررات الدراسية وتحديد تحصيل الطالب (أبو علام، 2006: 369)، ولطالما ارتبطت بالمعرفة عن التعليم ومخرجاته وهو قديم قدم المعارف والعلوم المختلفة، حيث ارتبط بها (الكبيسي، 2007: 107).

ومن المعروف أن التحصيل الأكاديمي يقاس من خلال الاختبارات التحصيلية التي يجريها المعلمون في المدارس. وذلك لأن الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم تختلف من قسم إلى آخر ومن معلم إلى آخر، ويحتاج المعلمون إلى معرفة ما إذا كان الطلاب قد أتقنوا المفاهيم والخبرات والمهارات التي تُعرض في الفصل الدراسي: وهناك أنواع مختلفة من الاختبارات التحصيلية: التحريرية والشفوية والموضوعية والمقالية والعملية والمقياسية (البكري، 2007: 250). فتتضمن مقاييس التحصيل الأكاديمي عادةً اختبارات موحدة مصممة لقياس المعرفة والمهارات في مجالات محددة، مثل الرياضيات والعلوم واللغات والتاريخ. ويتم تقييم الأداء الفردي على أساس النسبة المئوية للإجابات الصحيحة وعدد النقاط المكتسبة في هذه الاختبارات.

يعتمد نظام قياس التحصيل الأكاديمي على مجموعة من المعايير والمقاييس الموضوعية والمُعترف بها دوليًا. يتم تصميم هذه الاختبارات بعناية لضمان عدالة وموضوعية التقييم وتحقيق قابلية

المقارنة بين الأفراد المختلفين وفي بيئات مختلفة. تُستخدم نتائج الاختبارات التحصيلية عادةً في اتخاذ القرارات التعليمية والمهنية، مثل تحديد التقدم التعليمي للطلاب وتوجيههم، واختيار المتقدمين المناسبين للتوظيف أو الدورات التدريبية، وتقييم جودة التعليم في المؤسسات التعليمية. من المهم أن يتم إجراء قياس التحصيل بشكل عادل وشفاف، استناداً إلى معايير ومقاييس موضوعية وعادلة، وأن يتم تفسير النتائج بعناية لتجنب التحيز والتمييز غير العادل.

19.1.2 أنواع التحصيل الدراسي

يختلف التحصيل الأكاديمي باختلاف قدرات التلاميذ العقلية والمعرفية، وكذلك ميولهم النفسية والاجتماعية. ولذلك فإن أنواع التحصيل الأكاديمي تتمايز بحسب ردود أفعال التلاميذ تجاه المادة التعليمية، ومن ثم فإن أنواع التحصيل الأكاديمي تتمايز بحسب ردود أفعال التلاميذ تجاه المادة التعليمية.

فقد قسم عبد الرؤوف، (2018) التحصيل الأكاديمي إلى جيد، متوسط ومتأخر. فيما قسمه آخرون إلى جيد ومتأخر فقط. (1) التحصيل الأكاديمي الجيد هو السلوك الذي يمثل تجاوز التحصيل الدراسي للتلميذ في ضوء قدراته واستعداده الخاص، فقد يحقق التلميذ المتفوق تحصيلاً أو مستوى دراسياً يفوق بشكل غير متوقع معدل درجات أقرانه من نفس العمر العقلي. (2) التحصيل الدراسي المتوسط يقع بين التحصيل الدراسي المنخفض والجيد، ومن المحتمل أن يحقق 50% من الأهداف التي خطط لها المعلم، ويمكن أن يصل إلى مستوى جيد إذا وجد اهتماماً من المعلم. (3) التحصيل الأكاديمي المتأخر: وهي ظاهرة تصف الفجوة أو عدم التطابق بين التحصيل الأكاديمي المتوقع للطلاب أو الطالبة وتحصيله الفعلي، حيث يتأخر التحصيل بشكل واضح رغم زيادة إمكانات الطالب العقلية واستعداده (صهبي، في عبد الرؤوف، 2018).

20.1.2 استخدامات اختبارات التحصيل الدراسي

تستخدم اختبارات التحصيل في عدة مجالات ولعدة أغراض حسب الباحث مقدم عبدالحفيظ وهي: (1) الاختبار والتعيين حيث أن نجاح الفرد أو فشله في برنامج دراسي معين يتوقف على المعرفة السابقة له فالدخول إلى المدرسة يتوقف على نجاح الفرد في الاختبار الذي يقيس كفايته في المواد الدراسية التي لها وثيق الصلة بالموضوع. (2) التشخيص من خلال تحديد مناطق القوة والضعف في التلميذ أو مجموعة التلاميذ في المواد التي يعرفون فيها أكثر. (3) التغذية الراجعة فإن تقديم نتائج اختبارات التحصيل المقننة إلى أولياء التلاميذ يساعدهم على معرفة نواحي القوة والضعف في تحصيل أطفالهم، مما يمكنهم من مساعدة أبنائهم على توجيه نشاطهم نحو الوصول إلى الأهداف المسطرة ، وتكوين عادات مذاكرة حسنة، وكما تعتبر هذه النتائج كعامل تحفيز وتشجيع للتلاميذ انفسهم. (4) تقييم البرامج حيث تُستخدم اختبارات التحصيل لتقييم برامج التعليم من حيث ملاءمتها وفعاليتها، بالإضافة إلى فعالية طرق التدريس المستخدمة، وذلك بهدف تحسينها.

21.1.2 مشكلات التحصيل الدراسي

يواجه التلميذ خلال مسيرته الدراسية العديد من المشكلات التي تعيق تحصيله الدراسي، ومن الصعب حصرها، ولكن يمكن الإشارة إلى بعض منها وهم التساهل، الإهمال وعدم الاهتمام، الرفض والنقد المستمر، عدم معرفة الطفل بأساليب الدراسة الصحيحة والمفاهيم الوالدية الخاطئة (عبد اللاوي 2011، 80).

فالتساهل، سواء من قبل الوالدين أو المعلمين، يؤدي إلى انخفاض الدافع لدى التلاميذ نحو التحصيل. اما عندما ينشغل الآباء بشؤونهم الخاصة، يجعلهم ينسون أطفالهم، ويعتقدون أن التحصيل الدراسي هو مسؤولية الابن أو المعلم فقط فهذا يندرج تحت مفهوم الإهمال وعدم الاهتمام. اما بالنسبة

الى الرفض والنقد المستمر فهناك الأفراد الذين يشعرون بالعجز أو الرفض بعدم اللباقة، مما يؤدي إلى شعورهم بالنقص والغضب، وبالتالي ردود فعل سلبية.

واما بالنسبة الى عدم معرفة الطفل بأساليب الدراسة الصحيحة فكثير من الأطفال لا يعرفون كيفية الدراسة أو كيفية الاستفادة من مكتبة المدرسة لتطوير قدراتهم المعرفية. واخيرا، المفاهيم الوالدية الخاطئة، حيث يقوم الآباء بتعليم أبنائهم وتدريبهم على التعلم في مرحلة مبكرة من الطفولة، قبل أن يصلوا إلى مرحلة النضج والاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي المطلوب.

22.1.2 العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

هناك اهتمام متزايد بين المعنيين بتحديد العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطلاب. ولا ينبع هذا الاهتمام من الرغبة في تحديد العوامل التي تؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي وتجنبها فحسب، بل أيضاً تحديد سبل تحسين الأداء الأكاديمي ودعمه وتعزيزه. فهناك العديد من العوامل التي تؤثر على الأداء الأكاديمي، بما في ذلك الصحة البدنية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والعاطفية والروحية وغيرها، ويرتبط الأداء الأكاديمي بهذه العوامل. وبذلك يمكن تقسيمها الى عوامل شخصية ومدرسية واجتماعية واسرية.

الأسباب الذاتية والشخصية المتعلقة بالطالب والتي تتضمن الأسباب الجسمية والصحية حيث يتمتع الطالب ذو صحة جيدة بقدرة على متابعة دراسته دون انقطاع، مما يسهم في تحقيق التفوق الأكاديمي. بشكل عام. وتشمل العوامل الجسمية المؤثرة على التحصيل الدراسي البنية الجسمية العامة حيث تساهم قوة وصحة الجسم في تعزيز انتباه الطالب وتركيزه، مما ينعكس إيجابياً على أدائه الدراسي وسلامة الحواس حيث تلعب الحواس، خاصة السمع والبصر، دوراً مهماً في تطوير المعلومات والخبرات لدى الطالب والخلو من العاهات الجسمية فعدم وجود أي عاهات، مثل صعوبات

النطق أو عيوب الكلام أو مشاكل السمع والنظر، يسهم في تحسين التحصيل الدراسي (برور، 2010).

إن سوء الحالة الصحية والإعاقات الخلقية تعيق وتحد من قدرة الطالب على الاجتهاد في الفصل الدراسي ومجارة زملائه. وهذا يؤدي إلى سوء استقبال المعلومات وسوء التكيف والسلوك غير السوي. تعد الإعاقات الخاصة المتعلقة بضعف السمع والبصر والكلام أول الطرق التي تعيق الأداء الأكاديمي الجيد. فالطلاب الذين يعانون من إعاقات بصرية وسمعية يتأخرون بشكل خاص في الأداء الأكاديمي في القراءة والمواد التي تعتمد على الحواس، حيث يواجهون عادة صعوبة في استكشاف الأشكال المرئية المصورة على السبورة (عيسوي، 2000).

وقد درس الباحثون تأثير المعاناة من المرض والمشكلات الصحية على استمرارية التلاميذ ونجاحهم في المدرسة، ووجدوا أن نسبة أكبر من التلاميذ المتخلفين دراسياً يعانون من ضعف البصر والسمع ومشاكل أخرى مقارنة بالتلاميذ الأصحاء والمتفوقين دراسياً، وأن هناك علاقة بين العجز في النمو والوظائف الجسمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، وعلى النقيض من ذلك فإن التلاميذ المتفوقين لا يعانون من مشاكل صحية تؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي (الحامد، 1996: 161).

فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في النشاط البدني والاستماع والكتابة في الدروس تكون درجاتهم وتحصيلهم أقل مقارنة بزملائهم الأصحاء.

ويرى الحامد (1996) أنه من الطبيعي أن تكون هناك فروق في قدرة التلاميذ على التحصيل، كما أن هناك بعض المواد الدراسية التي تمثل عوائق أمام نجاحهم الدراسي ويعاني بعض التلاميذ من صعوبات في اجتياز هذه المواد مثل: خلفيتهم اللغوية أو الفنية، وعدم اقتناعهم بمحتوى دراستهم ... إلخ.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن التغذية الصحية الكافية هي قوة دافعة لتركيز التلاميذ وزيادة طاقتهم، كما أنها تحسن التفاعل في الصفوف الدراسية: فالذكاء الذي يجعل التلاميذ متميزين هو ما يعزز تحصيلهم الأكاديمي، وكما تظهر الاختلافات في اتجاهات التلاميذ الخاصة بالمواد الدراسية، فإن التلاميذ ذوي الذكاء المنخفض غالباً ما يكونون بعيدين عن التحصيل الأكاديمي.

أما بالنسبة للأسباب العقلية وهي العوامل التي تؤثر في التحصيل الدراسي وترتبط بذات الفرد وطاقته وسماته الشخصية. فيضيف القوسي (1982: 428) أن القدرات العقلية للتلاميذ مسؤولة عن تدني تحصيلهم الدراسي، مثل تأخر ذكائهم والفهم القرائي بسبب قلة التلاوة أو ضعف أو تأخر ذاكرتهم، أو إحدى القدرات الخاصة المطلوبة بنسبة كبيرة للتقدم في مادة معينة كالمهارات اللغوية أو الهندسية، فالعوامل العقلية تتضمن الذكاء، الكفاءة اللغوية، الذاكرة، التفكير والانتباه والإدراك.

فالأذكىاء يتعلمون بسرعة ويستطيعون استخدام ما تعلموه بسرعة أكبر من غيرهم. اما الكفاءة الخاصة بالكفاءة اللغوية فتتكون من عدة كفاءات بسيطة كالطاقة اللفظية والتدريب اللغوي والتصنيف والاستدلال. اما الذاكرة فتكمن في تمكين التلاميذ من تذكر واستدعاء واسترجاع العديد من الكلمات والأفكار والمعارف والمهارات والصور الذهنية وغيرها، والاهتمام بالحقائق والمعارف المقدمة بطريقة مشوقة وتدريب عملي دائم أو منظم بحيث يستطيع التلاميذ فهمها وتذكرها واسترجاعها عند الحاجة إليها. ولكي يكون التلاميذ قادرين على استخدام تفكيرهم يجب أن تتمحور الموضوعات المعروضة حول حقائق موجودة فعلاً وموضوعاً، وتتطلب القدرة على الاختيار بين بدائل كثيرة مختلفة بتوظيف أساليب الفهم والتنبؤ والتحكم والتشويه. اما الانتباه فهو تركيز الذهن على شيء ما، والإدراك هو معرفة هذا الشيء. وهذا يتطلب من المتعلم بذل الجهد اللازم مع الانتباه والعناية بالاعتماد على الخبرات والمهارات التي تتطلب توجيه الطاقة الذهنية نحوها.

اما الأسباب النفسية الانفعالية فتشمل العديد من المتغيرات النفسية أهمها الميل والاستعدادات, فهما من أهم العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي؛ فكلما كانت ميل الطالب أو الطالبة قوية تجاه الأكاديميين كان أدائه الأكاديمي أفضل، وكلما ضعفت ميوله أو ميولها كان أدائه الأكاديمي أقل والعوامل الدافعية.

حيث يعرف عبد الهادي (2004، 187) الدافعية بأنها حالة داخلية تدفع الفرد نحو السلوك الذي يشجعه على القيام به. ويرتبط الدافعية ارتباطاً وثيقاً بالتحصيل الأكاديمي، حيث تؤدي المستويات الأعلى من الدافعية إلى نجاح أكبر من المستويات الأقل، وهناك افتراضات واضحة حول التحصيل والتعليم تشير إلى وجود علاقة عالية بين مستويات التعليم الأعلى ومستويات الدافعية، حيث إن الرجال والنساء المتعلمين في الجامعات أكثر ميلاً للإنجاز من البالغين الأقل تعليمًا أعلى.

ونظراً لأهمية العوامل التحفيزية في التحصيل، فقد تم إجراء عدد من الدراسات لتحديد العلاقة بين الدافعية والتحصيل، حيث أن الدافعية هي أحد العوامل التي تعمل على تحريك الأفراد نحو سلوكيات معينة دون غيرها. وقد أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين يتمتعون بمستويات عالية من التحصيل لديهم تطلعات ثقافية أعلى، بينما يهتم المتأخرون أكثر بعيش حياة جيدة وبناء الثروة. وقد أظهرت دراسة الحميد محمد بن معجب على عينة من الطلاب الجامعيين أنهم أكثر تذرماً من دراستهم الجامعية، وأكثر غياباً عن الواجبات ويميلون إلى المذاكرة قبل الامتحانات فقط، وهي مؤشرات على أنهم يفتقرون إلى الدافع الكافي للتحصيل (اليافعي وآخرون، 2009). اما التكوين الإيجابي لمفهوم الذات فهو مفهوم الذات لدى الطلاب وتقدير الطلاب لذاتهم. ويؤدي هذا التقدير إلى تكوين مفهوم الذات الإيجابي لدى الطالب، وهو ما يساعده على النجاح واجتياز المراحل الدراسية دون صعوبة، وهذا المفهوم للذات بالإضافة إلى الأداء الأكاديمي يؤدي أيضاً إلى تحسن سلوك الطالب في المدرسة (عبد المطلب، 2015). اما بالنسبة الى عوامل انفعالية فقد قام الباحث كامل مصطفى محمد بدراسة

العلاقة بين الأداء الأكاديمي وسمات الشخصية. وذلك لأن السمات الشخصية المختلفة تؤثر على الأداء الأكاديمي للتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة. كما وجد علاقة إيجابية كبيرة بين الأداء الأكاديمي ومدى تقبل التلاميذ للأدوار الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية. ويرجع ذلك إلى أن هذه السمات تجعل التلاميذ يدرسون بانتظام أكثر ويهتمون أكثر بالتحضير للصفوف الدراسية. أما الطلاب الذين لم يحققوا نتائج أكاديمية تتناسب مع قدراتهم فقد وجد أن سلوكهم يتسم بالاعتماد على الآخرين ويميلون إلى الهروب من المواقف الاجتماعية (عامر، 2018).

فهناك أيضا الثقة بالنفس والمثابرة حيث تشير إلى الشعور بالقدرة والكفاءة في مواجهة التحديات والمشكلات من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والوصول إلى مستوى عالٍ من الأداء. يجب تحفيز الطالب على الاهتمام بأداء الواجبات المنزلية، حيث إن ذلك يعزز من رغبته في الدراسة والنجاح الأكاديمي (برور، 2010).

اما بالنسبة الى مغار, عبد الوهاب (2008) فقد قسم العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي حتى يكون التحصيل جيدا الى الحالة النفسية, مبدأ الدافعية, قانون التنظيم, الاستعداد و الميول, مبدأ الحداثة والتجديد, مبدأ الواقعية, مبدأ المشاركة, مبدأ الأثر ومبدأ الإرشاد والتوجيه.

فالحالة النفسية هي أهم عامل للحصول على نتائج جيدة، وذلك بتوفير كل الاحتياجات النفسية، وتلطيف الجو الدراسي وبين طرفي العملية التعليمية، لأنه إذا لم يكن مهياً نفسياً فلن يقبل على التعلم والحصول على نتائج إيجابية ومن الضروري تحفيز الطلاب بالنصوص الإيجابية التي تكسر الحواجز النفسية، وهذا دور الأساتذة والمعلمين كمشرفين على الحصص والدروس أن يقدموا الحكمة والفكاهة والقصص التي تروق للنفس، وتساعدهم وتهيئهم لقضاء وقت ممتع وهادئ نفسياً في الفصل الدراسي.

اما بالنسبة الى مبدأ الدافعية فإن الدوافع سواء كانت اجتماعية أو نفسية لدى التلميذ يمتلكها إن تدفعه نحو الدراسة بجد و اجتهاد، أو تمنعه عنها ، ولا يوجد أي عمل دون حوافز أو دوافع منها : الفيزيولوجية أو الاجتماعية، كحب الاستطلاع أو السيطرة، ومنها الذاتية كالاهتمام والرغبة في النجاح، فالتلميذ الذي لا يهتم غالبا ما يكون تحصيله الدراسي ضعيفا، أما التلميذ الذي يهتم بها بصفة دائمة و مستمرة غالبا ما يكون تحصيله جيدا. وقانون التنظيم يعلم الفرد أسرع و بسهولة إذا كانت المادة لها منهجية واضحة المعالم، و مبنية على أسس منطقية وعلاقات يمكن إدراكها.

الاستعداد و الميول هما من بين العوامل التي تساعد التلميذ على التحصيل و زيادة خبراته. فالاستعدادات التي تعني وصول الفرد إلى مستوى من النضج تمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعليم .

ومبدأ الحداثة والتجديد فإن الروتين و التكرار الممل يقتل روح الاكتشاف و التجديد لدى الإنسان، ويمكن تطبيق ذلك في النشاط التعليمي، إذ لابد على المعلمين إخضاع التلميذ مرارا لمسائل جديدة، وأسئلة يتعرض لها لأول مرة، حيث يجد نفسه مجبرا لبذل جهد فكري ومحاولات حتى وان كانت عشوائية لحل المشكلات التي تعترضه في كل مرة، فالحدثة تخلق روح التحدي و العمل والتفكير العلمي المنطقي، لدى التلميذ وتساعد على التحصيل الجيد.

اما بالنسبة الى مبدأ الواقعية فتتمحور العملية التربوية حول بيئة طبيعية واجتماعية خاصة بها، حيث ترتبط المعرفة بشكل كبير بالبيئة والمجتمع. من الضروري تقييم المتعلمين في إطار فهمهم للواقع الاجتماعي والبيئي المحيط بهم.

مبدأ المشاركة يلعب الماركة دورا مهما داخل الصف بالنسبة للمتعلمين، حيث تتيح لهم الفرصة للمناقشة والحوار وإبداء آرائهم مع أقرانهم. كما يساهم في تنمية مهارات التفكير والذكاء، ويعزز روح النقاش واحترام آراء الآخرين، مما يساعد على ترسيخ المعلومات وزيادة التحصيل الدراسي.

ومن العوامل المؤثرة أيضا مبدأ الأثر حيث يقوم التلميذ بسلوكيات معينة ويشارك في الأنشطة التعليمية، حيث يكافأ السلوك الجيد. هذا السلوك الإيجابي يعزز استمرارية التلميذ في التعلم، وإذا أراد تحقيق تحصيل علمي ودراسي جيد وسلوكيات حسنة، يجب أن يترك أثراً إيجابياً في نفسه ليكون دافعاً قوياً له للعمل وزيادة التحصيل.

وأخيراً، مبدأ الإرشاد والتوجيه حيث يسهم إرشاد المتعلم في توفير الجهد اللازم لعملية التعلم، حيث يتعلم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلاً من اكتساب أساليب خاطئة، مما يجعله مضطراً لبذل جهد إضافي لتصحيح الأخطاء لاحقاً.

فالطلاب الانطوائيون هم أكثر عرضة للابتعاد عن مجموعة من التفاعلات الصفية، وكذلك الطلاب الذين يعانون من ضعف الثقة بالنفس. وغالباً ما يكون أداء هؤلاء الطلاب منخفضاً أكاديمياً، إلا أن التعزيز الإيجابي والدعم في البيئة المدرسية يمكن أن يحسن أداءهم. يمكن أيضاً ملاحظة أنماط معينة في الفصل الدراسي. فبعض الطلاب يتسمون بالنشاط الزائد ويكون أداؤهم الأكاديمي محدوداً بين المرتفع والمنخفض لأنهم يتميزون بالتفاعل العالي دون أهداف. ومن المشاكل النفسية التي تؤثر عليهم انخفاض الدافعية. وقد يرجع انخفاض الدافعية إلى قلة الدافعية لمواد معينة أو للدراسة بشكل عام، وقد تسهم العوامل النفسية في النفور من التحصيل الدراسي وقلة الدافعية.

و بالنسبة الى العوامل الاجتماعية والأسرية : فالبيت هو الوسيلة الأهم للتربية، وهو المدرسة الأولى، والمعلم الأول، والمكان الذي تبذر فيه البذور الأولى لتكوين الشخصية وشكل المستقبل للشباب، وفيه توضع أسس الصحة النفسية.

وقد أظهرت البحوث العلمية وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي والحالة الأسرية، حيث أن استقرار الأسرة له تأثير واضح على الأداء الأكاديمي للطلبة.

إن الجو الأسري العام الذي يسوده الاستقرار والانسجام والتفاهم والحوار المتبادل يوفر الشعور بالراحة والأمان، الأمر الذي لا يزيد من الاستعداد للتعلم فحسب، بل يؤدي أيضاً إلى التفوق الدراسي. فالظروف الاجتماعية السيئة، مثل العلاقات السيئة بين الوالدين، أو المعاملة السيئة للأبناء، أو فقدان أحد الوالدين (الوفاة، الطلاق، الإهمال المفرط)، أو عدم قيام أحد الوالدين بدور في المنزل أو الاختيار القسري للأصدقاء، يمكن أن يخلق شعوراً بالنقص بين أقران التلميذ، ويبعد التلميذ عن دراسته. وتؤثر البيئة الأسرية على الحالة النفسية للتلاميذ وقدرتهم على التركيز والاستيعاب وتعيق نجاحهم وأدائهم الجيد.

يمكن أن يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة بشكل إيجابي أو سلبي على الأداء الأكاديمي للتلميذ. فالأسر ذات الدخل المنخفض غير قادرة على تلبية احتياجاتهم التعليمية، مثل شراء الكتب والأدوات المدرسية، مما يؤثر سلباً. فتدني الوضع الاقتصادي للأسرة، وعدم كفاية الدخل، وكبر حجم الأسرة، وعدم القدرة على تلبية احتياجات الأسرة، وعدم توفر المسكن، وعدم توفر الإمكانات التي تساعد على عملية التحصيل، كل ذلك يؤثر سلباً.

فالتلاميذ من الأسر ذات الدخل المتوسط والضعيف يشعرون بالدونية والحرَج لأنهم غير قادرين على الوفاء بالتزاماتهم تجاه أنفسهم، ولا يستطيعون المشاركة في الصفوف الدراسية وبناء علاقات اجتماعية مع أقرانهم، ويبحثون عن وسائل خاصة لتعويض نقصهم، ويقل اهتمامهم بدراساتهم وتتدنى مستويات تحصيلهم الدراسي (الغريب، 1975). من ناحية أخرى، فإن الأسر ذات الدخل المرتفع قادرة على المشاركة في برامج السياحة والرحلات، والتعبير عن التشجيع الاقتصادي وتوفير جميع الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لأبنائها بالإضافة إلى التغذية الراجعة.

وأخيراً، المستوى التعليمي للأسرة يمكن أن يؤثر على التحصيل الدراسي للطالب. فالأسر ذات المستوى الثقافي والتعليمي العاليي للآباء والأمهات والمستوى الثقافي المرتفع تساعد على زيادة المعرفة

العامة للأبناء وتوفر الجو الملائم للاهتمام بدراساتهم وواجباتهم المنزلية، بالإضافة إلى النجاح المادي والمعنوي (الرفاعي، 2019). كما أن تدني مستوى تعليم الوالدين لا يساعد التلميذ على التحصيل العلمي، وغالبًا ما ينعكس ذلك على اهتمام الوالدين بالمدرسة والأداء الدراسي. كما أن المرحلة العمرية المشار إليها في هذه الدراسة تتسم بالتحولات الفسيولوجية والنفسية السريعة في مرحلة المراهقة، مما يستدعي من جميع الأطراف المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية متابعة.

ويشير الحامد (1996: 159) أيضًا إلى أهمية مستوى تعليم الأسرة فوفقاً لبحثه الذي أجراه على عينة من الطلاب الجامعيين، فإن المتأخرين دراسياً هم ذرية الآباء الذين لا يجيدون القراءة والكتابة، وهذا بالطبع ينعكس بالطبع على مستوى هذه الأسرة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، ووعي الوالدين بأهمية التعليم وأساليب التربية، وبالتالي الجو المناسب لتشجيع الطلاب وتيسير تعلمهم وقد أظهرت التجارب والدراسات الحديثة أن هناك عوامل أخرى موضوعية وذاتية في التحصيل الدراسي: أي مدى سهولة الحفظ، ومدى سرعة رسوخ المحتوى المحفوظ في الذهن، ومدى تحقيقه.

وبالنسبة إلى الأسباب البيئية المدرسية، فتعد المدرسة من أهم العوامل المؤثرة في الأداء الأكاديمي إن لم تكن أهمها، نظراً لأنها المؤسسة المسؤولة رسمياً عن العملية التعليمية. فإن عدم وجود خدمات مدرسية في أحياء التلاميذ، وعدم وجود عنصر التعليم والمناقشة، والنقص الملحوظ في تدريب المتعلمين، وعدم وجود طرق مناسبة للتعامل مع الشباب لها تأثير مباشر على عملية التحصيل الدراسي. فالمدارس ذات الأجواء غير المواتية وأنظمة العقاب البديلة والترهيب تجعل التلاميذ يكرهون الدراسة ويهربون منها. وأن المدرسة كنظام اجتماعي وتربوي تحتوي على العديد من المتغيرات التي تؤثر في الأداء الأكاديمي للتلاميذ إلا وهم المعلمون وأساليب تدريسهم، المنهج و الجو المدرسي.

لا شك أن للمعلمين وأساليب تدريسهم تأثيراً سلبياً أو إيجابياً على التلاميذ وتحصيلهم من خلال قدرتهم على تنويع أساليب تدريسهم، ومدى مراعاتهم للفروق الفردية بين التلاميذ، والجو العام، وقدرتهم على توزيع الاختبارات التحصيلية بطريقة مناسبة وموضوعية، وقدرتهم على عدم توزيع الدرجات بسذاجة لا يستحقها التلاميذ، وغير ذلك. الدور الأساسي والمباشر (حمدان، 2003: 57).

ولكي يتمكن المعلمون من أداء دورهم المنشود وتحقيق نتائج منهجية ومقصودة للتلاميذ، يجب أن يكونوا ملمين بتخصصهم وملمين بموضوع المنهج المدرسي وقادرين على التدريس النظري والعملي. لأنه يجب أن يتمتع المعلمون بمهارات التدريب والكفاءة التربوية، وأن يكون لديهم ميل إيجابي نحو مهنتهم وأن يكونوا قادرين على التعامل مع التلاميذ ذوي العسر القرائي. ولأن أهمية المدرس لا تقتصر أهميته على مادته الدراسية فحسب، بل لشخصيته وطريقة تعامله مع تلاميذه ودرجة تقديمه القدوة الحسنة لهم، ولأن جهوده لها تأثير كبير على تلاميذه سواء على المدى القصير أو الطويل (السيد، 2002: 165).

تسعى أنظمة التعليم الحديثة، مثل نهج الكفاءات، إلى وضع الطلاب في مركز عملية التعليم والتعلم، ولكن تدريب المعلمين في الفصل الدراسي، والشخصية وأسلوب التدريس يحددان تحصيل الطالب، فلا يمكن تجاهل دور المعلم. ولمتابعة ذلك يحتاج المعلمون إلى حضور الندوات والمحاضرات والاطلاع على كل الآراء الجديدة والنظريات الجديدة في التعليم، وهي وسيلة للمعلمين لتطوير وتحديث أنفسهم (عقيل، 1982، ص 533). فاستقرار التنظيم التعليمي، بما في ذلك توزيع المعلمين المناسبين على الأقسام والمستويات التعليمية التي تتطلب الاستقرار، وتنسيق البرامج التعليمية المقررة وتوزيعها على مدار العام الدراسي. كل هذه الأمور لها تأثير مهم على التركيز والأداء الأكاديمي الجيد (برو، 2010).

في مثل هذه الحالات، يتدخل المعلم لتذليل الصعوبات وتبسيط المعرفة لتناسب مع المستوى العقلي المعرفي للتلميذ. وهنا تنشأ مشكلة عدم المساواة في الفصل الدراسي حيث يعجز التلاميذ الموهوبون وذوو الذكاء العالي عن إشباع احتياجاتهم المعرفية، وبالمثل يعجز التلاميذ ذوو المستويات الأقل من المتوسط عن اللحاق بأقرانهم وتحسين أدائهم الأكاديمي. فأسلوب المعلمين تجاه الطلاب يجب ان يكون أسلوب ديمقراطي يقوم على الثقة المتبادلة والتعاطف المتبادل والمحبة المتبادلة، مصحوباً باحترام التلاميذ للمعلمين والتعاون المتبادل والمساواة بين الأفراد (برو، 2010).

إن المنهج المدرسي يمثل ركيزة أساسية أخرى لا تقل أهمية عن أهمية غيره، بل إن ما يقوم به المعلمون يرتبط بما يتضمنه المنهج، والمنهج المدرسي هو كل ما تقدمه المدرسة من خدمات وأنشطة وممارسات مخططة لتمكين الطلاب من الوصول إلى أقصى إمكاناتهم وتحقيق المخرجات التعليمية المرجوة. ولأن هذا المنهاج أو المقرر المدرسي يتفاعل مع تصورات المعلمين والطلاب لإنتاج عملية تعليمية وتعلمية تمكن المتعلمين في النهاية من تحقيق المعارف والخبرات والمهارات والتصرفات المطلوبة، فإن تدني التحصيل والتأخر الدراسي يمكن أن يعزى إلى ما يلي نظرًا لأن المنهج الدراسي ليس مصممًا لمقدرة التلاميذ المتوسطة ويفتقر إلى عنصر التشويق والإلهام، وأن المنهج الدراسي مفكك ويغطي مجموعة من الموضوعات التي تؤثر على تحصيل التلاميذ، وأن التلاميذ متفاوتون في القدرة والاستعداد، فمن المرجح أن برامج الدروس تغفل معظم الأنشطة وتركز على نشاط واحد خلال الأسبوع، والتركيز على نشاط واحد يخلق جوًا من المال ويمنع التلاميذ من الاستمتاع بدراستهم، مما يؤدي إلى التأخر الدراسي وانخفاض الدافعية للتحصيل (حمدان، 2003: 60-67).

يعد الجو المدرسي أحد الجوانب التي تؤثر على أداء الطلاب الأكاديمي وشخصيتهم وسلوكهم بما في ذلك علاقاتهم مع زملائهم الآخرين والمعلمين والإداريين، وقيمهم الأكاديمية والاجتماعية وبالتالي سلوكهم المعزز. حيث يكون للود والمودة والعدل والإنصاف والتعاطف وروح التعاون أثر كبير

في الأداء الأكاديمي (برو، 2010). ويمكن توفير المناخ الفعال من خلال الإدارة الجيدة، وكما يذكر الناجي محمد عبد الله بعضاً منها، وذلك من خلال تحديد عدد الطلاب في القسم الدراسي وفتح أقسام جديدة، ومن خلال تفهم المعلمين لقدرات الطلاب المختلفة وتوفير بيئة داعمة ل يتجلى ذلك في جوانب مختلفة كتشجيعهم وتزويدهم بأدوات التدريس المناسبة واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة. كما يشير ذلك إلى أن العلاقة بين التلاميذ وزملائهم والمدرسة لها أهمية مباشرة أو غير مباشرة في تحصيلهم الدراسي (القوسي، 1982: 1428). كما أن الجو المدرسي الذي يتسم بالقبول وتوفير الفرص لتلبية احتياجات التلاميذ وإشعارهم بالتفوق والنجاح، يزيد من ثقة التلاميذ بأنفسهم ويوقظ الحماس والأمل في نفوسهم، ولكن إذا كانت علاقاتهم مع الآخرين من معلمين وتلاميذ مضطربة، فقد يؤثر ذلك سلباً على أدائهم الأكاديمي. وبعبارة أخرى، فإن عدم قدرة الطلاب على التكيف مع عناصر البيئة المدرسية يؤثر على أدائهم الأكاديمي.

يعاني العديد من التلاميذ من سوء التكيف المدرسي الذي يتجلى في شكل ضعف الأداء الأكاديمي. قد يتطور لدى الطلاب الذين يعانون من سوء المعاملة من المعلمين والأقران سلوك عدواني ونفور من كل ما يتعلق بالمدرسة. كما يتطور لديه أيضاً ضعف التعلق بالمدرسة والنفور من التعلم، حيث أن البيئة المادية نفسها - الألوان والأسوار والنوافذ المعدنية - هي نوع من العنف المدرسي الذي يمارس ضده.

إن كل هذه العوامل - الفرد والأسرة والمدرسة - مترابطة، وكل منها يؤثر في الآخر: فكلما تعمق هذا التفاعل كلما استطاعت المدرسة أن تحقق هدفها في إنتاج جيل واعٍ متسلح بسلاح العلم والمعرفة وملتزم بالأخلاق والمثل الإنسانية الرفيعة. وكلما تعمق هذا التفاعل، كلما استطاعت المدرسة أن تحقق هدفها في إنتاج جيل واعٍ متسلح بسلاح العلم والمعرفة وملتزم بالأخلاق والمثل الإنسانية الرفيعة.

23.1.2 أهمية التحصيل العلمي

أن التحصيل الدراسي يعد من الظواهر التي شغلت اهتمام العديد من التربويين بشكل عام، والمتخصصين في علم النفس التعليمي بشكل خاص، نظرًا لأهميته في حياة الطلاب وما يحيط بهم من آباء ومعلمين. ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظى باهتمام متزايد من قبل المعنيين بالنظام التعليمي، لأنه يعد أحد المعايير الأساسية لتقييم تعليم التلاميذ والطلاب في مختلف المستويات التعليمية (بخاري، 2016).

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة. فبعضهم يسعى لتوضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، بينما يبحث آخرون في العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية التي تؤثر على تحصيل التلاميذ. كما يدرس بعضهم التفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي. أما الآباء، فيعتبرون التحصيل الدراسي مؤثرًا في تطور ورفي أبنائهم الدراسي والمعرفي أثناء تقدمهم في مسيرتهم التعليمية. ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي كوسيلة لتحقيق الذات وتقديرها. تتجلى فوائد التحصيل الدراسي في جوانب متعددة من حياتنا الاجتماعية، وخاصة في ضمان مستقبلنا، حيث أن تطوير التعليم يسهم في مكافحة مجموعة من العوامل المسببة لعدم النجاح، مثل البطالة والاستبعاد والنزاعات الدينية المتطرفة. وبالتالي، أصبح النشاط التعليمي والتدريبي بكافة مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية في بداية القرن الحادي والعشرين، كما يساهم في التقدم العلمي والتكنولوجي وازدهار المعرفة.

يمكن القول إن أي مجتمع يسعى للنمو والتطور يجب أن يحرص على أن يواصل أبنائه التحصيل الدراسي، ليكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور. لتحقيق التنمية في أي بلد، ينبغي أن يكون سكانه، سواء كانوا طلابًا أو عاملين، قادرين على استخدام التكنولوجيا المعقدة

وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف. وهذا يرتبط بشكل كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد. لذا، فإن الاستثمار في مجال التعليم يعد شرطاً أساسياً للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد. ولا شك أن التحصيل الدراسي يؤثر بشكل كبير على شخصية الطالب.

يعتبر التحصيل الدراسي عاملاً مهماً يساعد الطالب على اكتشاف قدراته وإمكاناته الحقيقية. فعندما يصل الطالب إلى مستوى تحصيلي جيد في المواد الدراسية، ينعكس ذلك إيجاباً على ثقته بنفسه ويعزز من تصوراته الذاتية، مما يقلل من مشاعر القلق والتوتر ويعزز صحته النفسية. على النقيض من ذلك، فإن عدم تحقيق مستوى تحصيلي مناسب قد يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس والشعور بالإحباط والنقص، مما يسهم في تدهور الصحة النفسية للفرد (بدور، 2001).

لذا، يُعتبر التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من الأهداف الأساسية للتربية والتعليم، نظراً لأهميته الكبيرة في حياة المتعلم. في السياق التربوي، يُعد التحصيل الدراسي المعيار الرئيسي لقياس تقدم الطلاب في دراستهم، مما يساهم في انتقالهم من صف إلى آخر وتوزيعهم على التخصصات المختلفة أو قبولهم في كليات وجامعات التعليم العالي. كما أن للتحصيل الدراسي دوراً مهماً في حياة الطالب اليومية، حيث يساعده على التكيف مع التحديات التي يواجهها، من خلال استخدام معارفه في التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

كما ذكر سابقاً، التحصيل الأكاديمي مهم جداً في حياة الفرد وفي المجتمع بشكل عام. وفيما يلي بعض الأسباب التي تجعل التحصيل الأكاديمي مهماً. أولاً، يزيد فرص العمل حيث يعد التعليم مؤهلاً مهماً للعديد من الوظائف والمهن. وعادةً ما يحظى الأشخاص الحاصلون على تعليم عالٍ بفرص أكبر في سوق العمل وفرص عمل أفضل وأجور أعلى. ثانياً، يطور المهارات والمعرفة حيث يوفر التعليم فرصاً للتعليم وتطوير المهارات في مجالات مختلفة. ويساعد التعليم على تطوير مهارات التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات الإبداعية ومهارات التواصل الفعال والمعرفة العامة التي تساعد

الأفراد على أن يصبحوا أعضاء أكفاء في المجتمع. ثالثا توسيع الآفاق حيث يوسع التحصيل الأكاديمي آفاق الفرد ويعمق فهمه للعالم والمجتمع من حوله. فمن خلال التعلم، يكتسب الطلاب المعرفة بالعلوم والتاريخ والثقافات المختلفة، مما يمكنهم من إلقاء نظرة شاملة على العالم وتقدير تنوعه. رابعا، يعزز التمكين الشخصي حيث يعزز التحصيل العلمي الثقة بالنفس والاستقلالية الشخصية. عند إحراز التقدم في الرحلة التعليمية، يكتسب الأشخاص الثقة في قدرتهم على تحقيق أهدافهم والتغلب على الصعوبات. كما تتاح لهم الفرصة لاتخاذ قرارات مستقلة والمشاركة بفعالية في الحياة المجتمعية. خامسا، يساهم التحصيل العلمي في التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ككل. فالحصول على التعليم الجيد يزيد من قدرات وإمكانيات الأفراد في المجتمع ويعزز فرص العمل والتنمية الاقتصادية والابتكار والتقدم.

24.1.2 أهداف التحصيل الدراسي

إن الغرض الفعلي من التحصيل الأكاديمي ليس تجميع المعلومات في رأس المتعلم، وإنما تنمية العقل البشري بالمعرفة بشكل شامل ومتطور، والهدف الأسمى من التحصيل الأكاديمي هو تنمية القدرة على الحياة. والتحصيل الأكاديمي هو الأداء الذي يظهره الطلاب في مختلف المواد الدراسية، والذي يمكن قياسه بدرجات الاختبار أو تقييم المعلم أو كليهما (ربيع والغول، 2006: 83).

يعد تحقيق النجاح الأكاديمي جانبا مهما من الرحلة التعليمية للطلاب. يعد تحديد أهداف وغايات واضحة أمرا ضروريا لضمان التقدم والنمو في المساعي الأكاديمية. تعمل أهداف التحصيل الأكاديمي كخارطة طريق للطلاب لاتباعها، وتوجيههم نحو النجاح في دراستهم. يعد تحديد أهداف التحصيل الأكاديمي مكونا أساسيا لنجاح الطالب في مساعيه التعليمية. من خلال وضع أهداف واضحة والعمل على تحقيقها بجد، يمكن للطلاب تعزيز تجربة التعلم وتحقيق إمكاناتهم الكاملة. و

يمكن أن يعزى التحصيل الأكاديمي إلى مجموعة متنوعة من العوامل التي تعيق قدرة الطالب على الوصول إلى إمكاناته الكاملة. يمكن أن تشمل هذه العوامل نقص الحافز، وعادات الدراسة السيئة، والإدارة غير الفعالة للوقت، والانحرافات النفسية والسلوكية ولن يتسن لهم تحقيق التحصيل الأكاديمي الجيد ان لم يقتربوا من درجات السواء النفسي وان لم يتمتعوا بصحة نفسية جيدة على رأسها تقدير مرتفع للذات وهو مجال دراستنا الحالية.

من المهم للمعلمين وأولياء الأمور تحديد هذه القضايا ومعالجتها من أجل دعم الطلاب في تحقيق النجاح الأكاديمي. من خلال توفير الموارد والإرشادات اللازمة، يمكننا مساعدة الطلاب على التغلب على هذه العقبات والازدهار في مساعيهم الأكاديمية.

ويشكل هذا الحقل مجالا يثير اهتمام المعلمين وأولياء الأمور والتربويين لتحديد القضايا التي تؤثر على التحصيل الأكاديمي من اجل معالجتها ودعم الطلاب في تحقيق النجاح الأكاديمي. من خلال توفير الموارد والإرشادات اللازمة والبرامج العلاجية، يمكننا مساعدة الطلاب على التغلب على هذه العقبات والازدهار في مساعيهم الأكاديمية.

ويمكن تقسيم اهداف التحصيل الدراسي الى قسمين: تقييم التلاميذ حيث تقسيم التلاميذ إلى فصول أو شعب لكل مادة، وتوفير مقاييس أو مستويات علمية محدودة لكل فصل أو مادة، وعدم السماح للتلاميذ بالانتقال من فصل إلى آخر إلا إذا بلغوا المستوى المطلوب، و معرفة قدرات التلاميذ حيث تسمح بتوزيعهم على مجموعات متجانسة، بحيث يتسنى لكل تلميذ أن يعمل حسب مواهبه واستعداداته التي تدفعه إلى الرغبة في التعلم. على أي حال، مهما كان التنوع الكبير في الأهداف التي يسعى التلاميذ إلى تحقيقها، فإن المؤسسات التي تضمن ذلك ستسعى إلى الاستخدام الأمثل للموارد البشرية من خلال يعتبر هذا المؤشر أيضاً مؤشراً لترتيب التلميذ من حيث التحصيل في تخصص

معين بالنسبة للمجموعة التي يدرس منها التلميذ. كما يعتبر أيضاً مؤشراً لترتيب التلميذ من حيث التحصيل في تخصص معين بالنسبة للمجموعة التي يدرس منها التلميذ.

يهتم علماء التربية بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، حيث تتجلى فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية وبخاصة في مستقبلنا، فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لانعدام الأمن مثل البطالة والاستبعاد والنزاعات، وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية، وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي ازدهار العام للمعارف، ولهذا فإن أي مجتمع يسعى للتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي.(Arshad et al, 2015)

ومن أهداف تحصيل الطلاب الدراسي هو الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والميول والمهارات التي تبين مدى استيعاب التلاميذ لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة وكذلك مدى ما حصله كل واحد منهم من محتويات تلك المواد وكذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لاستعداداتهم العقلية وقدراتهم المعرفية وخصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية من أجل التحكم في العملية التربوية.(Bahrami & Bahrami, 2015)

يسعى علماء النفس وعلماء النفس التربوي الى دراسة العلاقة الكامنة بين التحصيل الدراسي والانجاز المدرسي وبين السمات الشخصية والنفسية للطلاب باعتبار المعادلة خطية تسري باتجاهين يؤثر كل منهما على الآخر ويعكسه. لما له من عظيم الأثر على حياة الطالب التعليمية و المهنية والاجتماعية فيما بعد وعلاقته بذاته من جهة أخرى.

ويرى نوفل (2010) ان الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات تشكل أساسا مهما للكثير من القرارات والإجراءات الهامة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر فيه.

في حين يتميز بعض الطلاب بحماس للتحديات الفكرية الجديدة يرفض آخرون الأنشطة الأكاديمية وينسحبون منها. كثيرا ما يعزو منظرو التحفيز هذه المستويات المتفاوتة من المشاركة إلى الاختلافات في المعتقدات المتعلقة بالكفاءة وتقدير الذات (Bandura, 1986؛ Eccles et al., 1983)، والقيم المرتبطة بالنجاح (Wigfield and Eccles (1992)، والتوجه نحو أهداف الإنجاز (Ames, 1992؛ نيكولز، 1979). كما تشير الأبحاث الحديثة أيضا إلى أن الدافع الاجتماعي للطلاب وتفاعلاتهم مع المعلمين والأقران يلعب دورا مهما في مشاركتهم الأكاديمية.

افترض باندورا (1986) أن خياراتنا لأنشطتنا الحياتية لاسيما الدراسية منها والأكاديمية، واستعدادنا لبذل الجهد، ومستوى المثابرة والطموح لدينا هي من تفرز توقعاتنا بخصوص انجازنا كأفراد، والتي تعرف بأنها إيماننا بقدراتنا على إكمال مهمة أو نشاط بنجاح، فحدد باندورا التوقعات بخصوص الكفاءة من خلال التأكيد على أهمية معتقداتنا نحو ذاتنا وهذه الفعالية الخاصة تعد مؤشرا قويا لسلوك الطلاب الدراسي وتحصيلهم الأكاديمي.

بما أن التحصيل الدراسي يشير إلى مقدار المعرفة التي يكتسبها التلاميذ أثناء عملية التعلم، فيمكن استنتاج أنه أساس عملية التعلم، وبما أنه يركز على المبادئ والظروف التي تتحكم فيه، فهو مجموع المعارف والخبرات والمهام في تلك العملية التعليمية. ويتطرق الفصل الخاص بالتحصيل الدراسي إلى هذه النقطة من مفهوم ومبادئ وأنواع وخصائص وعوامل واضطرابات وأساليب علاج الفشل الدراسي.

ترى الباحثة إن اعتقاد الطلاب بقدرتهم على إتقان الأنشطة الأكاديمية يؤثر على تطلعاتهم ومستوى اهتمامهم بالأنشطة الفكرية والتحصيل الدراسي ومدى استعدادهم للوظائف المهنية المختلفة.

ومع ذلك، يشير إلى أن ضعف شعور الطلاب بالقدرة على التعامل مع المسؤوليات الأكاديمية يجعل التلاميذ أكثر عرضة للقلق الدراسي.

25.1.2 ماهية نظرية ألبرت أليس

يخوض كثير من علماء النفس والتربويين في مجالات العلاج العقلاني والعلاج الانفعالي المبني على أساس تغيير الصورة الذاتية للفرد عن نفسه بناء على تغيير معتقداته وتوجهاته نحو ذاته وإدارة أفكاره، يقوم بالمقام الأول على تحديد الأفكار والسلوكيات غير المرغوبة ومن ثم العمل على تغييرها عن طريق برامج تأهيلية معتمدة تبنى على أساس التدريب على المهارات والتعديل السلوكي والعاطفي بهدف زيادة الثقة بالنفس وتحسين التوجهات نحو النفس وتطوير المهارات وحل الاضطرابات الانفعالية منها والسلوكية للوصول الى تقدم اكايمي أو وظيفي أو اجتماعي أو زيادة في مهارات التواصل والاتصال.

في عام 1943 بدأ ألبرت أليس الطبيب الأمريكي الحاصل على درجتي الماجستير والدكتوراة من جامعة كولومبيا في الطب السريري بممارسة العلاج النفسي ومنذ بداياته حاول الجمع بين أفكار النظرية السلوكية وبين المدرسة المعرفية فكانت المدرسة السابقة لأليس تعرف بمدرسة العلاج العقلاني السلوكي ليضيف إليها الانفعالي علما بأن تجربته الحياتية أثرت بشكل كبير على خبراته العلاجية فأثرتها.

وتعتمد مدرسة ألبرت أليس العلاجية على تحديد التفكير الخاطئ والنمط العقلي المشوه الذي يؤثر على السلوك والعواطف والتوجهات لدى الافراد نتيجة منشأ غير منطقي أو مشوه ومن ثم يحاول المعالج الانتقال بهذه الأفكار المغلوطة الى أفكار أكثر اتزاناً وعقلانية بما يضمن تطوير رؤية حسنة

للذات وبالتالي استجابات وسلوك أقرب ما يكون الى السواء. كل ذلك يأتي انطلاقا من الايمان بأن اية اضطرابات أو انفعالات غير عقلانية هي في الأساس ناجمة عن اضطرابات نفسية متجذرة لدى الفرد. يعد ألبرت اليس رائد العلاج الانفعالي العقلاني وهو تفرع للعلاج السلوكي المعرفي كان يهدف الى تحسين أداء الافراد الذين يعانون من اضطرابات انفعالية او سلوكية نتيجة اعتقاداتهم الغير صحيحة أو الغير دقيقة عن ذاتهم

ويذكر ان المنهج الذي اتبعه ألبرت اليس حقق قبولاً ونجاحاً بين المختصين في هذا المجال. نظرا لاعتماده على التحليل النقدي للتفكير والاعتقادات السلبية كالمبالغة والإحباط وتدني صورة الذات وغيرها من المعتقدات كسبيل لتحقيق التغيير الإيجابي في السلوك والعواطف.

يعرف أبو دريد (2010، ص7) نظرية العلاج العاطفي السلوكي بأنها: نوع من الإرشاد النفسي يعتمد على دحض أفكار الفرد الغير عقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية عن طريق الارشاد النفسي مما يساعده على الوصول إلى الصحة النفسية وتجنب التعرض للاضطرابات النفسية.

يقدم هذا النموذج على العديد من المزايا والنتائج الفعالة للمتعالج على سبيل البدء في تنظيم العواطف والأفكار والمعتقدات وإدارتها بشكل فعال ومن ثم احداث تغيير في الاستجابات نحو المواقف وتعديل السلوك عن طريق تطوير وعي الفرد عن ذاته نظرا لتعرضه لتجارب في دراسة الذات وتأملها مما يزيد من تطوره على الصعيد الشخصي،

ويرى شارلز (2010) أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي واحد من أهم المقترحات العلاجية التي قدمها أليس وتركز على ان كل ما يقوم به الانسان هو نتاج احاديثه مع ذاته، وأن حواراتنا مع ذاتنا في أي موقف حياتي يعتمد على المعتقدات والاتجاهات، والقيم، والرغبات، والدوافع والاهداف، والحاجات كما انه يري لا يمكن السيطرة على الاحداث التي تواكب المجتمع، ولكن هناك قدرة على تغيير الانفعالات والافعال غير المرغوبة (Charles, 2010, p. 168-169).

عرف أبو عبيدة ونيازي الإرشاد العقلاني الانفعالي " بأنها طريقة في الإرشاد والعلاج النفسي للاضطرابات والمشكلات النفسية الناشئة عن أنماط خاطئة أو غير منطقية في التفكير " (أبو عبادة ونيازي، 2001، 83).

وأوضح الطيب (2000، ص371) أن العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي على أنه منحى علاجي له فكرة يقوم عليها وأهداف يسعى إليها، وافتراضات ينطلق منها، والفكر الأساسي فيه أن الاضطرابات الانفعالية والنفسية تعد إلى درجة كبيرة نتيجة التفكير بطريقة غير منطقية وغير عقلانية.

ويرى عيد (2005) أن المنحى المعرفي السلوكي في الإرشاد والعلاج النفسي يركز على دور الأفكار والمعتقدات والمعلومات والتصورات والإدراكات والتفسيرات في انفعالاتنا وسلوكنا، فالمعارف والأفكار المتعلقة بالذات والآخرين والعالم توجه الانفعالات والسلوك، ومن هنا فإن الاضطرابات النفسية مثل الاكتئاب والقلق تعزي في جوهرها إلى أفكار خاطئة أو معارف مشوهة، أو إدراكات محرفة أو غير صحيحة عن الذات والآخرين والعالم والمستقبل.

والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي هو طريقة من طرق العلاج النفسي، يتميز بكونه نشطا ومباشرا، سواء من طرف المرشد او المسترشد، وفيه يوضح المعالج للعميل سبب اضطرابه ومرضه، ويؤكد له على أنه قادر على التغلب على مرضه من خلال دحض ومناقضة أفكاره اللاعقلانية، وهو أسلوب يشبه طريقة التعليم الذي يهدف لتمكين الفرد في النهاية من التعامل مع مشكلاته بأكثر عقلانية ومنطقية (Ellis, 1990:114).

والعملية العلاجية تجعل المسترشدون يستخدمون مبادئ العالج العقلاني الانفعالي السلوكي في التغيير ليس فقط أمام مشكلة حالية معينة، ولكن مع مشاكل أخرى في الحياة أو في المستقبل قد يواجهها الفرد، وهذا ما يجعل هذه المدرسة العلاجية تقف في مقدمه مدارس العالج النفسي.

والغرض الرئيسي من أسلوب العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، هو أن يتعلم المسترشدون مهارات مختلفة تكسبهم طرق ووسائل للتعرف على أفكارهم، وتحديد المتناقض منها، ومن ثم دحض المعتقدات اللاعقلانية ، كما يتعلم المسترشدون كيف يستبدلون تلك الطرق والأفكار غير المنطقية في التفكير، بأفكار وسلوكيات أخرى أكثر فعالية وعقلانية، وبذلك تتحسن ردود أفعالهم تجاه المواقف الحياتية المختلفة.

وحسب "فرج" تقوم نظرية "إليس" في الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي على أن عمليتي التفكير وإنما هما عمليتين تتداخلان معا بصورة ذات دلالة، حيث استفاد "إليس" إلى ما الفلاسفة القدماء، وعدد من المعالجين النفسانيين المحدثين، عن أهمية العمليات المعرفية، وخاصة أثر التفكير في تعديل وتغيير سلوك الفرد، وأيضا دوره الأساسي في حدوث الاضطرابات النفسية.

قدم "ألبرت إليس" الإطار الكامل لنظريته في الإرشاد العقلاني النفسي عام (1977) ، وقد ضمن ذلك الإطار مجموعة من الأساليب والفنيات الإرشادية المختلفة، التي يستخدمها المرشد النفسي في تعديل وتغيير الأفكار والمعتقدات غير العقلانية، واستبدالها بأفكار عقلانية وواقعية، وتمكين الفرد من تبني فلسفة واضحة في الحياة، تعمل على تحقيق الصحة النفسية للفرد.

و حسب "عبد القادر" فإن الاتجاه العقلاني الانفعالي السلوكي مر بمراحل تطور كثيرة، منذ بداية نشأته عام 1955، فلقد كان يسمى في الأصل "العلاج العقلاني" للتأكيد على استخدام المنطق والعقل في مواجهة الضغط الانفعالي، ولكن بعض منتقدي العلاج الجديد اتهموه بأنه يتجاهل الانفعالات والسلوك كأدوات لتغيير البناء النفسي، وينشغل بعمليات التفكير فقط.

ولكن "إليس" غير اسم علاجه العقلاني في عام 1961، إلى العلاج العقلاني الانفعالي، لأن المصطلح يعني ضمنا - بهذا الشكل الانفعالي- أن التفكير والانفعالات البشرية مرتبطتان ببعضهما، فبتغيير الأول تتغير الثانية.

ثم تغير اسم العالج العقلاني الانفعالي مرة ثالثة عام 1993 إلى اسم العالج العقلاني الانفعالي السلوكي، حيث يعكس الاسم الجديد، ثلاثة أنماط للتعامل مع الاضطراب الانفعالي، فهو يشير إلى أن الأفراد يجب أن يفكروا ويشعروا ويعملوا ضد معتقداتهم غير العقلانية، إذا أرادوا أن يحدثوا تغييراً بناءً في حياتهم.

وحسب "سهام" يشير مصطلح العقلانية إلى مجموعة الآراء التي تؤدي بالفرد إلى الاعتقاد بأن العالم يسير بطريقة موضوعية ومنطقية، وأن الإنسان العادي (السوي) يفهم كل شيء حوله بشكل واضح ومنطقي، كما يفهم مسألة حسابية أو مشكلة ميكانيكية وإن اختلفت مسببات الأمور (سهام، 2002: 120).

وبحسب إبراهيم (1994: 183) فإن العالج النفسي السلوكي المعاصر يسلم بأن كثير من الاستجابات الوجدانية والسلوكية، والاضطرابات النفسية تعتمد بشكل كبير على أفكار ومعتقدات خاطئة، يتبناها الفرد عن نفسه أولاً، ثم عن العالم المحيط به.

ويشير حنا وآخرون (1991: 634) إلى إن المشاعر الإنسانية هي في جوهرها عمليات توجيهية ومعرفية، والأفراد محكومون بتقييماتهم للمواقف. ولذلك فإن كل فعل يقوم به الفرد ينطوي على أحكام حسية وفكرية أو تأملية في آن واحد، ويتوقف القرار النهائي للقيام بأي فعل أو اختيار رأي معين على مدى تحقيق الفعل أو إعاقته لتحقيق انفعال ما للفرد وشعوره بالانفعال. فاختيار الإنسان لأي عمل موجه في المقام الأول نحو هدف معين هو بطبيعته رغبة عقلانية وميل نحو ما يقدر أنه خير، وهذا الميل العقلاني للقيام بأي عمل هو الذي ينظم الشخصية الإنسانية تحت توجيه الصورة المثالية للذات.

ويعد العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بحسب سэфان (2005) أحد أساليب العلاج المعرفي الحديثة، وهو نوع من العالج الذي يتم عن طريق التعليم النشط المباشر، ويقوم على أساس بعض

الفروض والتعميمات الخاصة بالإنسان وطبيعته، وأسباب تعاسته، واضطراباته لانفعالية، وتأخذ بعين الاعتبار إمكانات الإنسان وقدرته على التغيير والضبط لمستقبله، وتتنحصر عملية العلاج في استبدال اللامعقول من الأفكار بالمعقول منها، واللاعقلاني بالعقلاني، ولذا فإنه يعتمد على العمليات العقلية، ويستخدم أساليب تعليم التفكير المنطقي خلال علاج المشكلات التي تواجهها الحالة.

ويظهر من خلال عدة دراسات أن العلاج المعرفي السلوكي هو الأكثر فاعلية، في معالجة الاضطرابات النفسية، قياساً بالعلاجات الأخرى النفسية والطبية، وأنه يعتبر الأفضل على الإطلاق فيما يتعلق بالنتائج المرجوة على المدى الطويل (الصميلي، 2009).

كما أن العلاج (الارشاد) العقلاني الانفعالي السلوكي يعتبر أكثر أنواع العلاج النفسي شيوعاً في الوقت الراهن، خصوصاً في علاج اضطراب القلق، وذلك من خلال محاولته تغيير النظم المعرفية لتفكير الفرد المضطرب (عكاشة، 2003:149).

كما هو واضح من خلال الدراسات والقراءات السابقة ان العلاج الانفعالي السلوكي هو مدرسة تهدف الى علاج الاضطرابات النفسية والسلوكية عن طريق مساعدة المريض على تحليل الأنماط السلوكية أو الأفكار الغير مرغوب فيها، حيث يعمل المعالج على استخدام تقنيات التفكير و الجدل والتأمل للحصول على استجابات عاطفية تحرر الفكر والتفكير من أي معتقدات مشوهة ليحل محلها معتقدات منضبطة صحيحة سليمة أقرب ما تكون الى السواء .

26.1.2 البرامج الإرشادية (العلاجية)

الإرشاد النفسي هو فرع من فروع علم النفس التطبيقي له ثلاثة محاور رئيسية هي: المرشد، والشخص المسترشد، وعملية الإرشاد. ويعتبر البرنامج الإرشادي جزءاً هاماً من عملية الإرشاد، ويتضمن عدة خطوات في تقييم خدمات الإرشاد، وهي إقامة العلاقة الإرشادية والتشخيص والتخطيط

وتنفيذ البرنامج الإرشادي. وبرنامج الإرشاد عبارة عن سلسلة من الخطوات المنظمة والمتراكبة والمتتابعة، وكل خطوة تؤثر في الخطوة التي تسبقها والخطوة التي تليها.

27.1.2 تعريف البرنامج الإرشادي

البرنامج هو عبارة عن جميع الأنشطة والممارسات والألعاب والمواقف والزيارات والرحلات، التي يقوم الفرد من خلالها بالانتقال التدريجي من دائرة الذات إلى العالم الخارجي، لذا يجب أن تبدأ تلك الخبرات بخبرة تعريف الأفراد بذواتهم (طه، 2003:15).

هو مجموعة من الأهداف الخاصة، يتم الوصول إليها من خلال بناء استراتيجية إرشادية موجهة، إضافة إلى التصميم البحثي الملائم لها، ومحتوى البرنامج الإرشادي، والإجراءات التنظيمية، وتنفيذ البرنامج وتقويمه، والتنسيق بين كل ما سبق (سعفان، 2005:200).

كما يعرف على أنه مجموعة الأنشطة المتمثلة في الألعاب والممارسات العملية المخططة المنظمة في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية للفرد وأسرته، ومعلميه، بطريقة مباشرة وغير مباشرة، فردية أو جماعية، بهدف تحقيق التوافق النفسي للفرد خلال فترة محددة.

البرنامج الإرشادي هي بيان عام لنوع الأنشطة التي يجب القيام بها لتنفيذ مهام إرشادية محددة، أو بيان للموقف وتحديد المشاكل النفسية وتحديد الأهداف المرجوة وتحديد الموارد المتاحة وتنفيذ البرامج للتغلب على المشاكل وتحقيق الأهداف في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد وتكلفة وضع خطة عمل لتحقيق (العزة 2006:149).

فالبرنامج الإرشادي هو عملية تربية، هدفها مساعدة الفرد على فهم شخصيته، وتنمية إمكاناته، ليستطيع حل مشكلاته، في ضوء معرفته، ورغبته وتعليمه وتدريبه، لكي يحقق أهدافه، التي يسعى إليها في حياته، وبهذا يحافظ على صحته النفسية (الخالدي، 2003:47).

برنامج مخطط ومنظم يتضمن خدمات إرشادية مباشرة وغير مباشرة فردية وجماعية لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختيار الواعي وتحقيق التوافق النفسي داخل المؤسسة وخارجها (زهران، 1998:440).

ويعرف أيضا بأنه برنامج مخطط له، ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا وجماعيا، بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، والقيام الاختيار الواعي المتعلق، ولتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي (الشربيني، 2002:16).

كما يعرف بأنه مجموعة من المهارات المنظمة بطريقة متدرجة، من خلال مادة لغوية في صورة وحدات ودروس محددة لها أهداف وأنشطة، والخطة الزمنية اللازمة للتنفيذ وإجراءات التدريس والتقييم (كفافي، 1999:17).

ويتضح من التعريفات السابقة أن معظم الباحثين قد عرفوا برامج الإرشاد بأنها مجموعة منظمة ومحددة من المهارات، ولكن هناك اختلافات في نوع وطبيعة هذه المهارات، وقد وجد الباحثون الذين عرفوا برامج الإرشاد أن هذه المهارات تقدم للمرشد في هناك اختلافات في طريقة تقديمها وتختلف تعريفاتها باختلاف المجموعة المستهدفة من المرشدين.

وبصفة عامة فإن برنامج الإرشاد هو مجموعة محددة من المهارات، تستند إلى أساس علمي وتنمائي مع غرض محدد، وتقدم خلال فترة زمنية محدودة ومعروفة، من أجل تحقيق غرض محدد، باستخدام نظرية إطارية للبرامج، أو أساس علمي للبرامج، وهي يمكن القول بأنها تقدم إلى مسترشد واحد (الإرشاد الفردي) أو إلى مجموعة من المسترشدين بعدد وخصائص محددة (الإرشاد الجماعي)، باستخدام تقنيات ووسائل تعتمد على ما يسمى بالأساس العلمي للبرنامج، وذلك بغرض تحقيق أهداف واضحة.

أما بالنسبة لخصائص البرنامج الإرشادي الجيد يجب ان يتميز بمجموعة من الخصائص تجعله صالحاً للتنفيذ، ومناسب للفئة المقصودة ويجب ان يتمتع أولاً بالوضوح ويقصد به ضرورة أن يكون كل ما يتضمنه البرنامج من أهداف وفنيات ومهارات .. وغيرها، واضحاً من حيث الصياغة، ومن حيث آليات تنفيذه، ونتائجه المرجوة وثانياً التحديد وهو تحديد الهدف العام من البرنامج بكل دقة، تحديداً إجرائياً، حتى يمكن للمعالج قياس مدى نجاح التدخلات، ويتضمن التحديد أيضاً الفترة الزمنية المتوقعة للبرنامج، حيث يقيم المعالج من خلال الجلسة التمهيديّة المدة المطلوبة للحصول على نتائج إيجابية مع أفراد مجموعة الدراسة، وثالثاً صياغة الأهداف الجزئية الخاصة بكل جلسة بشكل واضح ودقيق، مع ضرورة أن تشكل الأهداف الجزئية مجتمعة الهدف العام للبرنامج ورابعاً تحديد التدخلات العلاجية المناسبة لطبيعة كل حالة (مجموعة)، وشرح آليات تنفيذها، وتوثيقها. أما خامساً تحديد الأسلوب المتبع في قياس درجات التغير الذي يتوقع أن يطرأ على أفراد المجموعة التجريبية (الحالة)، مع ضرورة أن يكون الأسلوب متقن ودقيق (Lazarus, 1997).

ويأتي برنامج Cognitive behavioral intervention وهو أسلوب علاجي يحدد ويعدل أنماط التفكير والسلوكيات الضارة. (Banks et al., 2014) في سياق الرياضيات، يمكن أن يساعد برنامج CBI الطلاب على تحدي معتقداتهم السلبية حول قدراتهم في المادة وتطوير أفكار أكثر إيجابية وواقعية. ومن خلال القيام بذلك، يمكن للطلاب تقليل مستويات القلق لديهم وتحسين ثقتهم في حل المشكلات الرياضية. يمكن أن يؤثر هذا التحول في العقلية تأثيراً عميقاً على تجربة التعلم الخاصة بهم حيث يصبحون أكثر تحفيزاً وانخراطاً في الموضوع. يزود برنامج CBI الطلاب باستراتيجيات عملية لإدارة قلقهم أثناء دروس وامتحانات الرياضيات (Guimarias et al., 2021; Olaluwa, 2021).

تلعب البرامج العلاجية المدرسية دوراً حاسماً في دعم الصحة العقلية ورفاهية الطلاب. حيث يتم تصميم هذه البرامج لتزويد الطلاب بالأدوات والاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع التوتر والقلق وتحديات الصحة العقلية الأخرى التي قد تؤثر على أدائهم الأكاديمي ورفاههم العام. من خلال تقديم جلسات العلاج الفردية والجماعية، تهدف هذه البرامج إلى تعزيز التنظيم العاطفي ومهارات حل المشكلات وآليات التأقلم الصحية بين الطلاب.

علاوة على ذلك، تعمل البرامج العلاجية المدرسية كمورد حيوي لتحديد ومعالجة قضايا الصحة العقلية لدى الطلاب في مرحلة مبكرة. من خلال التقييمات والتقييمات المنتظمة، يستطيع مستشارو المدارس والمعالجون اكتشاف علامات الضيق أو مخاوف الصحة العقلية لدى الطلاب وتقديم التدخلات في الوقت المناسب من خلال توفير مساحة آمنة وسرية للطلاب للتعبير عن أفكارهم وعواطفهم، تساعد هذه البرامج في كسر وصمة العار المحيطة بالصحة العقلية وتشجيع الطلاب على طلب المساعدة عند الحاجة.

تُعدّ مرحلة التعليم الأساسي من أهم مراحل النظام التعليمي ففيها ينبغي أن يتعلم التلميذ كثيراً من المعلومات والمهارات والوجدانيات التي تجعله قادراً على أن يحيا حياة طبيعية داخل المجتمع ويكتسب أساسيات الاعتماد على نفسه مستقبلاً في مواجهة صراعات الحياة. ويعاني بعض تلاميذ المدرسة الابتدائية كثيراً من المشكلات التي تتعلق بتعلمهم؛ منها صعوبات التعلم. والتي أصبحت من المجالات التي ظهرت واحتلت مكانة واسعة في مجال التربية، وعملية الاهتمام المبكر بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية؛ أصبح أمراً ملحاً (النجار، 2014، 237).

تمثل التدخلات السلوكية المعرفية (CBI) نهجاً متعدد الاستخدامات ومدعوماً تجريبياً لمعالجة التحديات النفسية، لا سيما في مجال التعليم. هذه التقنيات العلاجية متجذرة بعمق في علم النفس المعرفي والنظرية السلوكية، بهدف تعديل أنماط التفكير والسلوكيات غير التكيفية لتعزيز التغييرات

الإيجابية في الصحة العقلية للأفراد والأداء التكيفي (Banks et al., 2014) أن الأفكار والعواطف والسلوكيات مترابطة بشكل معقد. و يمكن أن تؤدي أنماط التفكير المشوهة والمعتقدات غير العقلانية إلى حالات عاطفية سلبية، مما يؤدي إلى تغذية السلوكيات غير القادرة على التكيف مما يخلق دورة ذاتية التعزيز تؤدي إلى تفاقم الضائقة النفسية، وتسعى CBI إلى تعطيل هذه الدورة من خلال استهداف وتعديل هذه الأنماط المعرفية والسلوكية غير القادرة على التكيف، مما يؤدي في النهاية إلى تحسين الرفاه العاطفي وأداء أكثر تكيفا. وفي السياق التعليمي، اكتسبت هذه الآليات أهمية كبيرة لقدرتها على معالجة الحواجز النفسية التي تعيق النجاح أو الإنجاز الأكاديمي ويقوم هذا النمط من العلاج على نموذج ABC .

يفترض نموذج (ABC)، وهو مكون أساسي في البرت اليس، أن الأحداث الخارجية (A) لا تسبب العواطف بشكل مباشر، بدلاً من ذلك، تلعب معتقداتنا (B) دوراً مهماً في تشكيل استجاباتنا العاطفية. هو مفهوم أساسي في العلاج السلوكي الانفعالي العقلاني. ويمكن تقسيمه الى ما يلي:

- A (حدث التنشيط): يمثل موقفاً أو حدثاً خارجياً. يمكن أن يكون أي شيء يؤدي إلى استجابة عاطفية. على سبيل المثال، تلقي النقد في العمل أو مواجهة ازدحام مروري.

- B (المعتقدات): هذه هي أفكارنا وتفسيراتنا حول حدث التنشيط. تنقسم المعتقدات إلى فئتين:
أ. المعتقدات العقلانية: هذه أفكار صحية ومرنة وواقعية، كما أنها تؤدي إلى العواطف والسلوكيات البناءة.

ب. المعتقدات غير العقلانية: هذه أفكار جامدة وغير واقعية وغير مفيدة. غالباً ما تؤدي إلى مشاعر سلبية وسلوكيات غير سوية

- C (النتائج): العواقب هي ردود أفعالنا العاطفية والسلوكية الناتجة عن معتقداتنا، إذا كانت معتقداتنا عقلانية، فإننا نختبر مشاعر صحية ونستجيب بشكل بناء، وإذا كانت معتقداتنا غير

عقلانية، فقد نشعر بالضيق أو القلق أو الغضب أو غيرها من المشاعر المشوهة، مما يؤدي إلى اضطرابات سلوكية وانفعالية.

ان تطبيقنا لنظرية البرت أليس في علاج تدني تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي للوصول بهم الى تحصيل دراسي نابع من أن العلاج السلوكي المعرفي هو من أفضل البرامج العلاجية ومن الأساليب السائدة في المجالات التربوية وخاصة في المرحلة الابتدائية لاعتماده على مبادئ أساسين:

1. ايماننا بأن النتائج المتدنية لتقدير الذات ناجمة عن أفكار غير صحيحة ومشوهة. فقد يعتبر الأطفال الذين يعانون من عسر قرائي عديمي القيمة وأقل شأنًا من أقرانهم وينظرون إلى الآخرين على أنهم متفوقون عليهم; يعانون من مشاعر القلق وانعدام الثقة بالنفس وتدني تقدير الذات.

2. ايماننا بأن الأفكار العقلانية الصحيحة هي الطريق لصحة انفعالية وسلوكية ونفسية. وفقا لإليس، فإن نقطة البداية هي العمل مع المعلمين والمشرفين والمدراء هي توجيههم أن الأطفال قادرين بطبيعتهم، ويجب تعديل ردود الفعل العاطفية تجاه الطلاب المتعسرين قرائيا وتوجيه فكر المعلمين والمشرفين والمدراء نحو التقبل والتحفيز. انطلاقا من ان الأفكار والعواطف والمشاعر الغير عقلانية لا تنتج من تلقاء نفسها وانما هي نتاج محيط و تجارب تحفز تكونها. وعليه فلا بد ان تكون الخطة العلاجية تتضمن عدة مبادئ لضمان ضحد التجارب والأفكار والمشاعر المشوهة لدى الطلاب ونقلها لفضاء اخر مغاير ومعاكس.

في البداية يجب ان يقوم البرنامج على عدة أهداف عاطفية لطلاب العسر القرائي الذين يعانون من تدن لتقدير الذات وتحصيل أكاديمي منخفض وهي:

1. تقبل الذات وعدم تأطير الذات بالتحصيل الأكاديمي المرتفع والتقييم المرتكز على التقديرات لان أنماط الذكاء متعددة وبالتالي يجب تذكير الطالب ان انه مميز بمجالات مختلفة وان التقييم لا يتأرجح بين جيد وسيء وانما ينظر لأنماط أخرى من المهارات اثناء تقديم وتحصيل المعارف.
2. الاستعداد لخوض المعارك وقبول الأسوأ من فشل واحباطات كبداية لنجاح مقبل على اعتبار ان النجاح طريق طويل لابد ان يكلل بالكثير من العثرات فلا بد ان نمر بالعديد من التجارب الغير مرضية.
3. تعلم كيفية إدارة المواهب والقدرات الموجودة عند الطالب عن طريق اكتشافها واستثمارها.
4. تعلم كيفية إدارة المشاعر في الازمات عن طريق تطبيق نموذج ABC.

28.1.2 تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في المدارس الفلسطينية وتأثيره على تحصيلهم الدراسي:

يعد تقدير الذات مكونا حاسما لنجاح الطلاب في المدارس، خاصة للطلاب الذين يعانون من عسر القراءة. عسر القراءة هو إعاقة في التعلم تؤثر على قدرة الشخص على قراءة وفهم اللغة المكتوبة. غالبا ما يعاني الطلاب المصابون بعسر القراءة من تدني تقدير الذات بسبب التحديات التي يواجهونها في الفصل الدراسي. من المهم للمعلمين وأولياء الأمور والمرشدين ومدرء المدارس أن يدركوا أهمية إيلاء تقدير الذات لدى الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة أهمية عظمى من أجل دعم مهاراتهم الأكاديمية والعاطفية.

أظهرت الأبحاث أن الطلاب الذين يعانون من عسر القراءة والذين لديهم مستويات أعلى من احترام الذات هم أكثر عرضة للانخراط في المهام الأكاديمية، وطلب المساعدة عند الحاجة، والمثابرة في مواجهة التحديات.

يعاني الطلبة الفلسطينيون من عنف الاستعمار الاسرائيلي والذي يهدد حياتهم وكرامتهم وحرية حركتهم والتعليم وصحتهم وطفولتهم، وتزداد هذه المعاناة عندما يكون هناك طلاب يعانون من صعوبات التعلم كاضطرابات اللغة والقراءة حيث تساهم قلة الموارد المدرسية وعدم وجود خبره كافيه لدى المعلمين في التعامل مع هؤلاء الطلبة في تفاقم هذه المشكلة.

لا يمكن إنكار أن سعي الطلاب الفلسطينيين للحصول على التعليم يتأثر بالسياق المضطرب المستمر للاستعمار الإسرائيلي في وطنهم، أثناء تنقلهم في مشهد يتسم بنقاط التفتيش والقيود المفروضة على الحركة والتهديد الدائم، يُظهر الطلاب الفلسطينيون مرونة وإصرارًا ملحوظين في سعيهم للحصول على المعرفة، وفي مواجهة الشدائد، فإنهم يسخرون التعليم كأداة قوية للتمكين، ويسعون جاهدين لتجاوز القيود المفروضة عليهم، هؤلاء الطلاب لا يجسدون الثبات الفكري فحسب، بل يتحملون أيضًا العبء الثقيل المتمثل في تمثيل الهوية الفلسطينية الدائمة والنضال من أجل تقرير المصير في مواجهة الاحتلال، إن رحلتهم التعليمية هي شهادة على الروح الإنسانية التي لا تقهر والتطلع إلى مستقبل أكثر إشراقًا وإنصافًا في مواجهة الشدائد. (Gindi, Gilat, & Sagee, 2022)

إن تأثير العنف الاستعماري الإسرائيلي على الطلاب الفلسطينيين الذين يعانون من صعوبات في التعلم هو قضية معقدة ومثيرة للقلق العميق. كان للصراع الإسرائيلي الفلسطيني تداعيات تعليمية واجتماعية ونفسية كبيرة على جميع الطلاب الفلسطينيين، ويواجه أولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم تحديات فريدة من نوعها ومن هذه الصعوبات:

1. الوصول إلى التعليم: غالبًا ما يواجه الطلاب الفلسطينيون الذين يعانون من صعوبات في التعلم عوائق في الوصول إلى التعليم بسبب النزاع المستمر. وتشمل هذه العوائق إغلاق الطرق ونقاط التفتيش والعمليات العسكرية التي يمكن أن تعطل قدرتهم على الذهاب إلى المدرسة بانتظام. حيث يؤدي عدم الاستقرار هذا إلى حدوث فجوات في تعليمهم وإعاقة تقدمهم الأكاديمي بشكل عام (Akesson, 2015)

2. محدودية الموارد: تفتقر المدارس والمرافق التعليمية الفلسطينية في المناطق المتضررة من العنف إلى الموارد والدعم المتخصص اللازم لتلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التعلم. يحتاج هؤلاء الطلاب غالبًا إلى الاهتمام والدعم الفردي، وهو ما قد يكون من الصعب توفيره في خضم النزاع.

3. النزوح: تضطر العديد من العائلات الفلسطينية إلى الفرار من منازلها بسبب العنف وعدم الاستقرار، وهذا يؤدي إلى تعطيل تعليم جميع الطلاب، وضرره يتفاقم بشكل خاص لأولئك الذين يعانون من صعوبات في التعلم والذين يعتمدون على إجراءات روتينية مستقرة وبيئات مألوفة لتعلمهم.

4. نقص الخدمات المتخصصة: غالبًا ما تكون الخدمات التعليمية المتخصصة، مثل علاج النطق والعلاج المهني وخطط التعليم الفردية، غير كافية أو غير متوفرة في المناطق المتضررة من النزاع. وهذا يمكن أن يحد من فرص الطلاب الفلسطينيين الذين يعانون من صعوبات التعلم في الحصول على الدعم الذي يحتاجون إليه.

5. التأثير طويل المدى: يمكن أن يكون للاضطراب والصدمة التي يعاني منها الطلاب الفلسطينيون الذين يعانون من بطء التعلم عواقب طويلة المدى على تحصيلهم التعليمي، واندماجهم الاجتماعي، ورفاههم بشكل عام. وقد يحد من فرصهم وإمكاناتهم المستقبلية

يؤثر العسر القرائي على تقدير الذات لدى طلاب المدارس وتضعف التحصيل الدراسي للطلاب المصاب بها، وتؤثر في شخصيته واتجاهاته وذكائه وعلاقته بالآخرين حيث يعيش صراعاً بين الرغبة في التواصل مع الآخرين وتجنب اضطرابات القراءة، مما قد يكون سبباً في ضعف تقديره لذاته وتولد مشاعر الدونية المصحوبة بالحذر والقلق والغضب وهو ما يؤثر سلباً على علاقة الطالب بأقرانه ومدرسته والآخرين (عبدالمطلب، 2019).

يقول Booyesen, Kriegler, Engelbrecht (1996: 345) أن تأثير صعوبات القراءة ربما لا يمكن أبداً فهمها بالكامل من قبل شخص يمكنه القراءة والكتابة. فتخيل عندما تكون في بيد اجنبي وتعاني من الإحباط لأنك غير قادر على القراءة ما بالك اذا كنت غير قادر على القراءة على وجه العموم.

في دراسة أجراها في Chevalier وآخرون (2017) باستخدام الإنترنت لتقييم مجموعة من الطلاب الذين لديهم صعوبات القراءة مكتشفة وجد ان نتائجهم في امتحانات GPA اقل من اقرانهم الذين لم يعانون من اضطرابات القراءة في مراحل عمرية سابقة.

2.2 الدراسات السابقة

يتناول هذا الجانب من الفصل عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة على مستوى الدراسات العربية والأجنبية، وسيتم عرضها وفقاً لتسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم للمساعدة على فهم أعمق لموضوع الدراسة.

في دراسة أجرتها مرعي (2023) هدفت إلى الكشف عن علاقة العسر القرائي وتقدير الذات لدي تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وفي سبيل ذلك تم اجراء دراسة علي عينة مكونة من (100) طالبا وطالبة وبعد ان تم معالجة البيانات إحصائيا للارتباط بيرسون وتحليل باستخدام

معامل الانحدار كشفت النتائج أن هناك علاقة وثيقة بين العسر القرائي وتقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقد وجد أن كثير من الطلبة من ذوي صعوبات التعلم لديهم خصائص منها عدم تحمل المسؤولية الشخصية أو الاجتماعية وصعوبة الضبط الذاتي فيما يصدر عنهم من أفعال تكون غير مناسبة تجاه الآخرين والانسحاب الاجتماعي فهم يصنفون بالكسل وقلة الاتصال الاجتماعي بالآخرين والعدوانية تجاه الآخرين لأسباب غير مبررة أو موجبة بالإضافة إلى الاتكالية إذاً على يظهرون اعتماداً الآباء والمعلمين أو غيرهم وضعف مفهوم الذات التي تتصف دائماً بالسلبية أو المتدنية، وتم مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ظل نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها الباحثة، وانتهت بتقديم التوصيات والاقتراحات للمعلمين وأولياء الأمور والباحثين المهتمين بالدراسات المتماثلة.

وأجرت الشيخ وجروني (2022) دراسة تهدف لمعرفة علاقة العسر القراءة بالتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته مع طبيعة الدراسة الحالية، وقد اختيرت العينة بطريقة قصدية من تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، وتكونت آداة الدراسة من استبيان لعسر القراءة والتحصيل الدراسي وبعد التأكد من الخصائص السيكو مترية للأداة ومدى ملائمته للغرض الذي وضعت لأجله تم تطبيقها على عينة مكونة من 120 طالب وطالبة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية يوجد علاقة قوية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة الابتدائي ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عسر القراءة .

وفي دراسة أجراها الدوايدة (2020) هدفت إلى الكشف عن علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية ذوي اضطرابات الكلام. اتبع الباحثان المنهج الوصفي (الارتباطي)، وذلك ببناء أداة البحث المكونة من ثلاثة أقسام هي: القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف البحث، ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحثان جمعها، القسم الثاني: يحتوي

على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة البحث، والقسم الثالث: يتكون من استبانة تقدير الذات (19) عبارة. وتكونت عينة البحث من (154) طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية ذوي اضطرابات الكلام الملتحقين بالجامعات في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1440 / 1441 هـ. واستخدم الباحثان الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية، معامل الارتباط لبيرسون، اختبارات لعينة واحدة. توصلت نتائج البحث الحالي إلى مستوى متوسط من تقدير الذات بلغ (46.79). كما أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الجامعية ذوي اضطرابات الكلام.

وفي دراسة أجراها علي وآخرون (2019) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدارس الحكومية والخاصة بمحلية جبل أولياء- ولاية الخرطوم. بطريقة العينة العشوائية الطبقية تم اختيار عينة الدراسة والبالغ عددها (298) طالبة ونسبة (5%) من العدد الكلي (6394) لطالبات الصف الثاني الثانوي بالمدارس الحكومية والخاصة بمحلية جبل أولياء- ولاية الخرطوم. لجمع المعلومات من أفراد العينة تم استخدام مقياس تقدير الذات من إعداد مخيمر. وبعد تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات، تم تحليل البيانات باستخدام اختبار (ت) لحساب فرق متوسط مجموعة واحدة، اختبار (ت) لحساب فرق متوسط مجموعتين مستقلتين، واختبار معامل الارتباط العزمي لبيرسون. وأظهرت لنتائج الدراسة: (أ) تقدير الذات يتسم بالارتفاع لدى مجتمع الدراسة، (ب) توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات العام لدى مجتمع الدراسة الحالية تبعا لمتغير نوع المدرسة (حكومية/ خاصة)، ولصالح طالبات المدارس الخاصة، (ج) لا توجد فروق دالة إحصائية في تقدير الذات لدى مجتمع الدراسة الحالية تبعا لمتغير نوع معلم مادة الرياضيات (معلمين/ معلمات)، (د) توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين

تقدير الذات والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بمجتمع الدراسة الحالية. وقد خلصت الدراسة لعدد من المقترحات والتوصيات .

في المقابل فقد هدفت دراسة Noronha, Monter&pinto (2018) الى معرفة مستوى تقدير الذات الطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض، ومعرفة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب، ومعرفة العلاقة بين التقدير الذات والأداء الأكاديمي والفروق بين الجنسين في مستوى تقدير الذات والأداء الأكاديمي طبقت الدراسة على عينة عشوائية تكونت من 50 طالبا من المدارس الحكومية، 25 من الذكور و 25 من الاناث تتراوح أعمارهم بين (13-15) يدرسون في مدرسة ثانوية في منطقة داكشينا كنادا في الهند، حققوا درجات منخفضة (أقل من 260) وظلوا في واحد أو أكثر من المواد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبيان والمقابلة أدوات التحقيق أهداف الدراسة، كشفت النتائج عن وجود فروق بين الجنسين، حيث تتمتع الاثاث بالدير بالذات أكثر من الذكور، وعدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، علاوة على ذلك، فإن نظام التعليم، والصحة النفسية الطالب وأسرته. واصدقائه، والمدرسين له أهمية قصوى في تحديد مستوى التحصيل الدراسي المراهق في المدرسة. وروسي الباحثون بوضع برنامج للتدخل للآباء والأمهات المساعدة المراهقين على زيادة تقديرهم لذاتهم وأدائهم الأكاديمي، كما يجب تقديم المساعدة الطلاب الذين يظهرون أداء أكاديميا منخفضا ومساعدتهم من قبل المعلمين، وأفراد الأسرة، والأقران، وإجراء المزيد من الدراسات البحثية لعدد كبير من الناس وتكون أكثر فاعلية وتكشف عن الفروق في بيئة حضرية وريفية والفروق بين المدارس والكلليات الحكومية والخاصة.

وفي دراسة ججيقة (2018) جاءت للكشف عن علاقة عسر القراءة بالتحصيل الدراسي وكذلك معرفة الفروق في عسر القراءة لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس. وذلك من خلال دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي بولاية تيزي وزو يعانون من عسر القراءة وذلك بعد التشخيص.

من خلال إتباع المنهج الوصفي و اعتماد مقياس التقدير الشخصي لصعوبات التعلم (القراءة)، اختبار القراءة الجهرية والقراءة الصامتة من اجل الفهم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي و كذلك وجود فروق دالة إحصائية في عسر القراءة تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الإناث وانتهت الدراسة بمقترحات أهمها اهتمام المعلم بصعوبات التعلم في المجال المدرسي خاصة عسر القراءة وذلك بالقيام بدورات تدريبية وتكوينية تطبيقية حول عسر القراءة وتكوين في مجال علم النفس و التربية الخاصة وصعوبات التعلم من اجل معرفة كيفية التعامل مع ذوي عسر القراءة و مساعدتهم على تخطي هذه الصعوبة دون إهمال دور المختص النفسي المدرسي في تشخيص عسر القراءة ووضع خطط علاجية بمساعدة الطاقم المدرسي ككل.

وأجرى السيد عبد اللطيف (2017) دراسة هدفت الى الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز وبين التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب التعليم الازهري المرحلة الإعدادية مع تحديد الفروق بين طلاب التعليم الازهري المرحلة الإعدادية في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي والكشف عن الفروق في دافعية الإنجاز للصفوف الدراسية الثلاثة للمرحلة الإعدادية من الجنسين وأجريت الدراسة الحالية على عينة من طلاب وطالبات (المرحلة الإعدادية) للتعليم الازهري بمحافظة القاهرة، واستخدم الباحث في الدراسة الحالية الأدوات التالية: مقياس دافعية الإنجاز من اعداد الباحث وكشف درجات التحصيل الدراسي لأخر العام، كما توصلت الدراسة الى وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة احصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي لدى الطلاب الذكور في المرحلة الإعدادية الازهرية.

1.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة

مما لا يعترضه شك ان أي ممارسة تعليمية يجب ان تبني على بحث عميق ذا دلالات علمية، ولا سيما في حقل التربية الخاصة الذي يخوض في مجالات فئة حساسة فلابد من تدخلات فعالة لاستكشاف العوائق والحلول المناسبة للتعامل مع هذه الفئة او ما يحول دون تنفيذ او إتمام أي مهمة مسندة الى الطالب في الصفوف الدراسية المختلفة وهو ما يمثل الفجوة أو الفجوات العلمية لأي دراسة بحثية والتي تقضي في نهاية المطاف الى إزالة العوائق في الصفوف الدراسية.

جاءت دراسة مرعي التي تدرس علاقة العسر القرائي وتقدير الذات على عينة 100 طالب وطالبة وخلصت بان هناك علاقة وثيقة بين العسر القرائي وتقدير الذات وهو ما ترمي اليه دراستنا الحالية على وجه الخصوص. أما دراسة الشيخ وجروني (2022) فتلاقت مع دراستنا بشكل جوهري في دراسة العلاقة بين العسر القرائي والتحصيل الدراسي عن طريق اختيار عينة قصدية لتثبت قوة العلاقة بين العسر القرائي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف الأساسي مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث وهو محور البحث الحالي . أما عن دراسة نورونها \ مونتيرو الهادفة الى دراسة مستوى تقدير الذات لدى طلاب التحصيل الدراسي المنخفض وخلصت بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس حيث أظهرت تفوق الاناث على الذكور في مستويات تقدير الذات وعدم وجود علاقة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي فإنها تتلاقى بشكل جذري مع متغيرات دراستنا الحالية.

وبعض عرض الدراسات السابقة تبين تشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المنهج، حيث استندت الدراسات على المنهج التجريبي كدراسة جقيقة (2018)، ومن حيث الهدف التقت الدراسة الحالية في بحثها عن تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي وتحصيلهم الدراسي مثل دراسة الدوايدة (2020). واثرت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من الناحية المنهجية، حيث يسرت

تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها، كما ساعدت من الناحية التطبيقية في إعداد مقياس لتقدير الذات لطلاب العسر القرائي وتطبيقه على أفراد الدراسة، وتتميز هذه الدراسة في تركيزها على معرفة علاقة تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي وتحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المديرين والمرشدين والمعلمين واقتراح برنامج علاجي مستند الى نظرية ألبرت اليس.

وفي ضوء ذلك جاءت أهمية اقتراح برنامج علاجي قائم على نظرية ألبرت اليس لتحسين التحصيل الدراسي وتقدير الذات وكل ذلك ينعكس على تحسين مستوى تحصيل الطلبة بشكل إيجابي . وفي دراسة لفينا ومينا (2018) كان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال الباحثين إلى وجود فرق بين الجنسين حيث تتمتع الإناث في العينة بتقدير للذات أعلى من الذكور. ولكن لم تظهر علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي. إلى جانب ذلك، فإن النظام التعليمي في البلاد، والبيئة النفسية للطفل - أسرته، وأقرانه، والمعلمين - لهم أهمية قصوى في تحديد أداء الطالب في المدرسة أو الكلية. في حين تم الاعتراف بتأثير المؤسسة التعليمية على أداء الطالب، إلا أن جميع الدراسات والتجارب العملية تقريباً تثبت حقيقة أن الآباء والأصدقاء والأشخاص المهمين يمكنهم رفع مستويات تقدير الذات لدى الطلاب.

وفي دراسة مويسولا وابليل وآخرون (2013) كانت نتائج الدراسة تشير الى دور المعلمين وكذلك المرشدين والتربويين الكبير. حيث يجب أن يدركوا أن الأداء الأكاديمي يتأثر بعدة عوامل منها تقدير الذات الضروري لإحراز النتائج الأكاديمية، وتعميق مفهوم الذات الأكاديمي، والدافع الأكاديمي هي مكونات أساسية في العملية التعليمية، الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي بناء يمكن تعلمه .

بالإضافة إلى ذلك، يجب على المعلمين العمل بجد لتطوير وتحسين مفهوم الذات لدى الطلاب. كما يجب على الآباء الانتباه إلى العوامل الداخلية والخارجية التي قد تؤثر على مفهوم الذات لدى أطفالهم. كما و يحتاج المرشدون المدرسيون إلى تشجيع الطلاب ودعمهم لتطوير مفهوم ذاتي

إيجابي والسعي لتحقيق أداء أكاديمي ممتاز . عن طريق الاستعانة بتقنيات الاستشارة مثل استراتيجيات إدارة الذات والمشكلة والحل وغيرها ويمكن لمرشدي المدارس استخدام التدريب على حل المشكلات لتحقيق هذا الهدف. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أيضاً أن الدافع أساسي للتعلم والإنجاز في الفصل الدراسي. لذلك، يجب على كل طالب أن يشارك بنشاط في أنشطة الفصل الدراسي.

الفصل الثالث: الطريقة والاجراءات

يوضح هذا الفصل المنهجية العلمية التي تم اتباعها والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف الدراسة، وبيان منهج ومجتمع الدراسة، والعينة التي تم اختيارها وخصائصها، كما يبين خطوات إعداد أداة الدراسة وتطويرها، ومدى ثباتها، والإجراءات الدراسية التي ستنفذ بها والطرق الإحصائية التي ستستخدم في معالجة البيانات.

1.3 منهجية الدراسة

بناءً على مشكلة الدراسة وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة المناهج البحثية، عمدت الباحثة إلى استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة، وتحديد كافة الجوانب المرتبطة بها، من خلال جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق الهدف من إعدادها، والمتمثل في تحديد مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية وتأثيره على المستوى الأكاديمي للطلبة.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من مديري ومعلمي ومرشدين طلاب الصف الرابع من ذوي العسر القرائي في مدارس المرحلة الأساسية بمحافظة رام الله والبيرة للعام الدراسي 2024\2025. تم اخذ الموافقات المطلوبة من مديري المدارس الذين تقع عينة البحث ضمن دائرة اختصاصهم وتم تسجيل النتائج وفقاً لما أفرزته نتائج أداة البحث. ونظراً لمحدودية مجتمع الدراسة فقد تم تطبيق أدوات البحث على كامل مجتمع البحث بأسلوب الحصر الشامل. ونتيجة لصغر حجم مجتمع الدراسة تم اختيار العينة القصدية

لتكون جميع أفراد مجتمع الدراسة، أي بمعنى ستكون عينة الدراسة هي عينة قصدية مؤلفة من (10) فرداً. وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية نظراً لأن عينة الدراسة محصورة بمديري ومعلمي ومرشدي طلاب الصف الرابع الذين يعانون من عسر قرائي. والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حسب مساهم الوظيفي.

جدول (1.3): توزيع عينة الدراسة حسب مساهم الوظيفي

النسبة المئوية%	العدد	
30%	3	مدير
30%	3	مرشد
40%	4	معلم
100%	10	المجموع

3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، قامت الباحثة باستخدام الأدوات البحثية الآتية:

- أداة تشخيص الطلبة ذوي العسر القرائي: تم استخدام أدوات تشخيص طلاب العسر القرائي حسب إجراءات وزارة التربية والتعليم في محافظة رام الله والمستخدم في المدارس التي تم اختيارها في العينة، وذلك من خلال الاختبارات التشخيصية حيث تم بناء اختبار لقياس قدرة طلبة الصف الرابع على قراءة الكلمات والجمل وفهم المعاني والسرعة في ذلك، وذلك من خلال اختبار قرائي يتضمن فقرات ونصوص وجمل يتم تطبيقه على كل طالب وتحديد مدة زمنية للاختبار، ورصد العلامة الكلية لكل طالب وتحويلها إلى نسبة مئوية من خلال قسمة الدرجة التي حصل عليها الطالب على الدرجة الكاملة للاختبار، ومن ثم تقييم طلبة العسر القرائي وفقاً لمؤشر العسر القرائي الذي تم التطرق إليه في دراسة (Muktamath et al., 2023) على النحو الآتي:

النسبة	المستوى
1-25%	مستوى منخفض (الأداء القرائي طبيعي)
26-50%	مستوى متوسط (يواجه الطالب بعض الصعوبات ولكنها ليست شديدة، وقد يحتاج الطالب لبعض التدخلات التعليمية)
51-75%	مستوى مرتفع (يعاني الطالب من صعوبات متوسطة إلى شديدة، ويحتاج الطالب لدعم وتدخل مكثف)
76-100%	مستوى مرتفع جداً (يُظهر الطالب صعوبات شديدة جداً، ويحتاج إلى تدخلات مخصصة ومستمرة وبرامج تدعم احتياجاته القائية بصورة مكثفة)

- **نماذج دراسة الحالة:** يتم ذلك من خلال ملاحظة الأداء القرائي للطلبة داخل الغرفة الصفية كالبطء في القراءة والأخطاء المتكررة، وعقد مقابلات مع أولياء الأمور ومعلمي المواد الأخرى لتقييم مستوى الطلبة. بعد ذلك يتم إجراء الاختبارات التشخيصية ورصد علامتهم ومقارنة أداء الطالب مع المعدلات العمرية الطبيعية. يتم تقييم الحالة من قبل معلم مختص في اللغة العربية وأخصائي التربية الخاصة ممن لديهم خبرة في تقييم العسر القرائي.
- **الإجراءات المتخذة عند تحويل الطالب لغرف المصادر:** يتم تحويل الطلبة لغرفة المصادر استناداً إلى التقييم الدقيق من قبل المعلمين أو أخصائي التربية الخاصة وتحديد مستوى الصعوبات التي يواجهونها في القراءة، كما يتم إجراء تقييم شامل لمهارات وقدرات الطلبة ومستوى ذكائهم وتقييمات أكاديمية ومقارنتها بمستوى الطلبة الطبيعي في الفئة العمرية ذاتها. عقد اجتماعات مع المدراء والمرشدين وأخصائي التربية الخاصة لتقرير مستوى هذه الصعوبات والحاجة إلى تدخل مستمر ومكثف من خلال البرامج واستراتيجيات التدريس المتخصصة.

وبعد إجراء أدوات تشخيص العسر القرائي تبين أن الطلبة الثلاثون الذين تم اختيارهم يعانون من عسر قرائي، وتم التنسيق مع مدراءهم ومرشديهم ومعلمي للمشاركة في الدراسة الحالية.

– **أداة لقياس التحصيل الدراسي:** تم الحصول على نتائج علامات طلاب العسر القرائي من طلاب الصف الرابع في الفترة الدراسية السابقة (2024-2025) وعددهم (30) طالباً، والملحق (2) يعرض تلك النتائج.

– **مقياس تقدير الذات لدى الطلبة:** قامت الباحثة بتطوير مقياس تقدير الذات بعد الرجوع الى الادب النظري والدراسات المحلية والعربية التي ناقشت علاقة تقدير الذات لدى طلاب المراحل الأساسية كدراسة (مرعي، 2023)، ودراسة (شريف، السعيد، والسيد، 2014)، ودراسة (جمعي، 2021). وتكون مقياس تقدير الذات من عدة أجزاء:

1. **الجزء التمهيدي:** يحتوي على مقدمة بسيطة لأغراض الدراسة وتعهد من الباحثة بسرية المعلومات المطلوبة وضمان ارتباطها بأغراض البحث العلمي فقط.
2. **الجزء الثاني:** يتكون من المعلومات الأساسية عن مطبق الاستبيان كالاسم ومكان العمل والمسمى الوظيفي والحالات التي يتعامل معها من الطلاب المتعسرين قرائياً، والنوع الاجتماعي لطلبة العسر القرائي.

3. **الجزء الثالث:** يتكون من بنود الفقرات الأساسية للمقياس التي بنيت على الشكل التالي :

تم بناء المقياس قائم على أهم ثلاث اختبارات عالمية لتقدير الذات وهي:

• **مقياس كوبر سميث للأطفال (Coopersmith Self-Esteem Inventory for Children):**

طوره ستانلي كوبر سميث. يهدف لقياس تقدير الذات لدى الأطفال في مجالات مثل الاجتماعية والأكاديمية والشخصية. يحتوي هذا المقياس على (50) عنصراً تتراوح اجابتها بين قبول ورفض، ويغطي أربعة: الزملاء، الآباء، المدرسة، والاهتمامات الشخصية.

• **مقياس روزنبرغ لتقدير الذات للأطفال (Rosenberg Self Esteem Scale For Children):**

تم تطويره اعتماداً على مقياس روزنبرغ للبالغين. يحتوي على بعض الأسئلة المبسطة لتناسب الأطفال. تم اعتماد مقياس روزنبرغ لتقدير الذات الذي أعده موريس روزن بيرغ عام 1965. ويرجع سبب اختيار هذا المقياس لاعتماده بشكل كبير في الدراسات العربية والأجنبية فقد ترجم لـ 28 لغة واستخدم في 53 دولة حول العالم في مجالات مختلفة لقدرته على الكشف عن مستويات تقدير الذات لدى العينات المطبق عليها البحث بمعامل ثبات عالي ينافس مقاييس أخرى كمقياس كوبر سميث المستخدم دولياً. وقد تم استخدامه في العديد من الدراسات في مجالات التربية الخاصة وعلم النفس التربوي، كدراسة الثبتي (2019)، ودراسة الكفاوين، عطايف محمد (2019)، والردعان والصويلح (2014).

• **مقياس هارتر لتقدير الذات للأطفال (Harter's Self-Perception Profile for Children):**

يقوم على تقدير الذات في مجالات مثل الأكاديمية والمظهر الجسدي والمهارات الاجتماعية. الغرض من بناء المقياس الحالي هو قياس تقدير الذات لطلاب العسر القرائي من طلاب الصف الرابع في محافظة رام الله..

تضمنت فقرات مقياس تقدير الذات أسئلة لقياس درجة تقدير الذات لدى طلب العسر القرائي، ضمن (4) محاور من وجهة نظر المديرين والمرشدين ومعلمي الصف الرابع في المدارس الفلسطينية، والمتمثلة في المجالات التالية:

1. تقدير الذات الدراسي.

2. تقدير الذات الشخصي.

3. تقدير الذات الأسري.

4. تقدير الذات بين الرفاق والزملاء.

وتتضمن المقياس مجموعة من الفقرات الإيجابية (1، 3، 6، 9، 8، 11، 13، 14، 15، 16، 18، 23، 24، 25، 26، 27)، والفقرات السلبية (2، 4، 5، 7، 10، 12، 17، 19، 20، 21، 22، 28، 29، 30، 31) وقد تم وضع (4) بدائل لكل سؤال في المعايير الخاصة بدرجة تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي، وفق مقياس ليكرت الرباعي وتتدرج هذه البدائل، بحيث تعطى إجابة أوافق بشدة (4) درجات، وإجابة أوافق أحيانا (3) درجات، وإجابة لا أوافق (2) درجات، وإجابة لا أوافق بشدة (1) درجات (هذا ينطبق على الفقرات الإيجابية)، ويتم عكس مقياس ليكرت الرباعي في حال الفقرات السلبية. وبعد إعداد المقياس بصورتها الأولية تم عرضها على (10) من الخبراء والأكاديميين في هذا المجال، لتحديد مستوى الصدق الظاهري لفقرات المقياس، وفي ضوء آرائهم تم إجراء التعديل المناسب، وإظهارها بصورتها النهائية. كما تم معالجة مقياس ليكرت، لتحديد الأهمية النسبية لإجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك وفقا للمعادلة التالية (Sekaran & Bougie, 2012):

$$\text{طول الفئة} = \frac{(\text{الحد الأعلى للبدل} - \text{الحد الأدنى للبدل})}{\text{عدد المستويات}} = \frac{3}{(1-4)} = 1$$

- طول الفئة + اقل وزن = $1 + 1 = 2$ فتصبح درجة الموافقة الأولى (1-2) وبمستوى متدني.

- للانتقال للفئة الثانية $2 + 1 = 3$ فتصبح درجة الموافقة الثانية (2-3) وبمستوى متوسط.

- للانتقال للفئة الثالثة $3 + 1 = 4$ فتصبح درجة الموافقة الثالثة (3-4) وبمستوى مرتفع.

4.3 صدق مقياس تقدير الذات

تم التحقق من صدق مقياس تقدير الذات باستخدام طريقتين:

• الصدق الظاهري

تم عرض مقياس تقدير الذات على عشرة من المحكمين الأكاديميين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، ومدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد

الفقرات، وشموليتها، وتنوع محتواها وتقييم مستوى الصياغة اللغوية، أو أية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة فيما يتعلق بالتعديل، أو التغيير أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازماً. حيث تم دراسة ملاحظات المحكمين، واقتراحاتهم، وأجريت التعديلات في ضوء توصيات وآراء هيئة المحكمين مثل: توضيح بعض المصطلحات، وتعديل محتوى بعض الفقرات، وتعديل بعض الفقرات لتصبح ملائمة، وحذف أو دمج بعض الفقرات، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغوية كما هو موضح بالملحق رقم (3).

• صدق البناء

قامت الباحثة بتوزيع مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية تكونت من (10) معلماً ومديراً ومرشداً لطلاب الصف الرابع ممن يعانون من العسر القرائي، ومن ثم قامت بإستخراج معامل ارتباط (Pearson Correlation) والذي يبين مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لمحوورها، وذلك لتحديد قدرة كل فقرة من فقرات المقياس على التمييز، وتُعد الفقرات السالبة أو التي يقل معامل ارتباطها عن (0.25) متدنية ويفضل حذفها (Linn, & Gronlund, 2012). والجدول الآتي يعرض قيم معامل ارتباط كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2.3): قيم معامل ارتباط كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للمقياس

الفقرة	الارتباط والبعد	الارتباط والدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط والبعد	الارتباط والدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط والبعد	الارتباط والدرجة الكلية
1	.740**	.540**	12	.776**	.633**	23	.684**	.440**
2	.724**	.682**	13	.801**	.472**	24	.694**	.546**
3	.662**	.576**	14	.473**	.460**	25	.664**	.505**
4	.816**	.774**	15	.624**	.502**	26	.705**	.567**
5	.708**	.723**	16	.662**	.613**	27	.702**	.538**

.668**	.427**	28	.697**	.717**	17	.546**	.609**	6
.675**	.507**	29	.472**	.513**	18	.764**	.804**	7
.607**	.362**	30	.551**	.660**	19	.545**	.662**	8
.440**	.684**	31	.664**	.673**	20	.415**	.624**	9
			.648**	.675**	21	.601**	.537**	10
			.419**	.435**	22	.519**	.803**	11

**** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) * دال إحصائياً عند مستوى (0.05)**

توضح نتائج الجدول أعلاه أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأبعاد الذي تنتمي إليه كانت ضمن المجال (0.362-0.816)، في حين تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس ما بين (0.415-0.774)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتجاوزت الحد الأدنى المقبول إحصائياً (0.25)، وبالتالي تتمتع الاستبانة بصدق البناء.

ثانياً: ثبات مقياس تقدير الذات

تم التأكد من مدى ثبات مقياس تقدير الذات في قياس المتغيرات التي اشتمل عليها ، باستخدام طريقتين:

- **معامل ثبات الإعادة (Test-retest):** تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية مكونة من (20) معلماً ومديراً ومرشداً لطلبة الصف الرابع ممن يعانون من العسر القرائي، وإعادة تطبيقها مرة أخرى بعد مضي (14) يوم على التطبيق الأول، واستخراج معامل ارتباط بيرسون بين مرتبي التطبيق.

- **معامل الاتساق الداخلي معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):** تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة استطلاعية مكونة من (11) معلماً ومديراً ومرشداً لطلبة الصف الرابع ممن يعانون من العسر، ومن ثم استخراج معامل كرونباخ ألفا حيث تكون النتيجة مقبولة إحصائياً إذا

كانت قيمته أكبر من (0.60)، وكلما اقتربت القيمة من (1) واحد أي 100%، دل هذا على درجات ثبات أعلى لأداة الدراسة (Sekaran & Bougie, 2012).

جدول (3.3): معاملات ثبات مقياس تقدير الذات

البعد	معامل ثبات الإعادة	معامل كرونباخ ألفا
تقدير الذات الدراسي	0.853**	0.846
تقدير الذات الشخصي	0.746**	0.742
تقدير الذات الأسري	0.648**	0.643
تقدير الذات بين الرفاق والزملاء	0.688**	0.685
الأداة ككل	0.903**	0.899

** دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) * دال إحصائياً عند مستوى (0.05)

من الجدول السابق يتبين أن قيم معاملات ثبات الإعادة لأبعاد المقياس كانت ضمن المجال (0.648-0.853)، وبلغت قيمة معامل ثبات الإعادة للمقياس ككل (0.904) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، في حين تراوحت قيم معامل كرونباخ ألفا لأبعاد المقياس ما بين (0.643-0.846)، وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل (0.899)، وجميعها أكبر من (0.60) وبالتالي تتمتع أداة الدراسة بالثبات.

5.3 إجراءات إعداد الدراسة

مرت الدراسة بعدد من الإجراءات المتسلسلة وضمن فترات زمنية محددة، بدأت بإعداد مقترح الدراسة وأخذ الموافقة عليها، وانتهت بعرض النتائج وتقديم التوصيات، إضافة إلى اقتراح برنامج علاجي مستند على نظرية ألبرت ألبرت ليس بهدف المساعدة في تنمية تقدير الذات لدى الطلبة وتحسن من

مستواهم التحصيلي ومساعدتهم في التخفيف من العسر القرائي وتبعاته الاكاديمية، حيث يمكن تحديد الاجراءات التي مرت بها الدراسة على النحو التالي:

1. إعداد مقترح الدراسة ومناقشته مع اللجنة العلمية المختصة وأخذ الموافقة عليه.
2. إعداد الاطار النظري للدراسة بالاستناد الى عدد من المراجع العلمية المختصة في موضوع الدراسة، وإبداء رأي الباحثة حول بعض المسائل.
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من الجامعة العربية الامريكية؛ لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أدوات الدراسة.
4. الحصول على قوائم الرصد الخاصة بطلاب العسر القرائي الذين تقوم عليهم الدراسة من طلبة الصف الرابع المشخصين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والمعتمدة في مدارس التربية والتعليم والذين تم الكشف عنهم من قبل معلميه وبناء على اختبارات كشفية معمول بها في مدارس وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، الواردة في ملحق رقم (1).
5. زيارة مدارس خاصة وحكومية في محافظة رام الله والبيرة ورصد الطلاب الذين يقعون ضمن دائرة الدراسة.
6. الحصول على نتائج علامات طلاب العسر القرائي من طلاب الصف الرابع في الصف السابق من الكشوف المدرسية الواردة في ملحق رقم (2).
7. جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة بالاعتماد على مقياس تقدير الذات كأداة لجمع البيانات، بعد تطويرها وعرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص للتأكد من مدى صدقها الظاهري.
8. تحليل البيانات للاجابة على أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات حيالها.

9. اقتراح برنامج علاجي مقترح مستند على نظرية ألبرت أليس على طلاب العسر القرائي في الصف الرابع، بهدف المساعدة في تنمية تقدير الذات لدى الطلبة وتحسن من مستواهم التحصيلي ومساعدتهم في التخفيف من العسر القرائي وتبعاته الأكاديمية، حيث تم تصميم البرنامج في ضوء عدد من الاعتبارات وهي:

- أ. اختيار المواقف والأنشطة التي تتواءم مع أهداف البرنامج وتحقيقها.
- ب. ملائمة محتوى البرنامج لطبيعة الطلاب من كونهم يعانون من عسر القراءة.
- ج. مراعاة أن يكون المحتوى مثيراً لدافعية الطلاب، ومحفزاً للاستمرار في البرنامج.
- د. عرض خبرات ونماذج تطبيقية للطلاب تظهر فاعلية البرنامج في التغيير الإيجابي.
- هـ. أن يوفر البرنامج التغذية الراجعة للمشاركين فيه.
- و. أن يوفر البرنامج الفرصة للمرور بخبرات مباشرة من خلال التدريبات والأنشطة سواء في الجلسات أو في التدريبات المنزلية للممارسة الفعلية لما يتم التدريب عليه.

6.3 الأساليب الإحصائية المستخدمة

- للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام برمجة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليل الوصفي والاستدلالي من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية:
1. **الإحصاء الوصفي:** وذلك لعرض خصائص أفراد عينة الدراسة ووصف إجاباتهم، من خلال:
 - التكرارات والنسب المئوية: تستخدم لقياس التوزيعات التكرارية النسبية لخصائص أفراد العينة وإجاباتهم على عبارات الاستبانة.
 - الوسط الحسابي: يستخدم كأبرز مقاييس النزعة المركزية لقياس متوسط إجابات أفراد العينة على أسئلة الاستبانة.

- الانحراف المعياري: يستخدم كأحد مقاييس التشتت لقياس الانحراف في إجابات أفراد العينة عن وسطها الحسابي.

2. الإحصاء الاستدلالي: وذلك لتطبيق الأساليب والمؤشرات الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط (Pearson Correlation) لتحديد مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية لمحوها.

- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من مدى ثبات الأداة المستخدمة في قياس المتغيرات التي تشتمل عليها الاستبانة.

- اختبار (Skewness) معامل الالتواء لاختبار التوزيع الطبيعي.

- اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف إلى الفروق في توافر توافر أبعاد تقدير الذات للطلاب تعزى للمتغيرات الشخصية والديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

يتمثل الهدف من الفصل الرابع في استعراض نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (SPSS)

للإجابة عن أسئلة الدراسة ولك من خلال إجراء عدداً من المعالجات الإحصائية المناسبة.

1.4 نتائج السؤال الأول: "ما مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من

وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين؟".

إنَّ التعرف على مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر

المديرين والمعلمين والمرشدين، يتطلب حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لمجالات تقدير

الذات والمتغير ككل من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وترتيبها تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها

الحسابية.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقدير الذات من وجهة نظر

المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية.

المستجيب	الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقدير الذات
وجهة نظر المديرين	1	3	تقدير الذات الأسري	3.33	0.54	مرتفع
	2	4	تقدير الذات بين الرفاق والزلاء	3.08	0.45	مرتفع
	3	1	تقدير الذات الدراسي	2.92	0.35	متوسط
	4	2	تقدير الذات الشخصي	2.90	0.47	متوسط
			تقدير الذات الكلي	3.08	0.34	مرتفع
وجهة نظر المرشدين	1	3	تقدير الذات الأسري	3.14	0.39	مرتفع
	2	2	تقدير الذات الشخصي	2.92	0.30	متوسط
	3	4	تقدير الذات بين الرفاق والزلاء	2.58	0.48	متوسط

متوسط	0.41	2.51	تقدير الذات الدراسي	1	4	
متوسط	0.33	2.80	تقدير الذات الكلي			
متوسط	0.46	2.66	تقدير الذات الأسري	3	1	من وجهة نظر المعلمين
متوسط	0.55	2.41	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء	4	2	
متوسط	0.45	2.40	تقدير الذات الدراسي	1	3	
متوسط	0.63	2.30	تقدير الذات الشخصي	2	4	
متوسط	0.45	2.46	تقدير الذات الكلي			

أفادت نتائج الجدول السابق بما يلي:

بالنسبة للمدراء، كان مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع مرتفعاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.08) والانحراف المعياري (0.34). مجال "تقدير الذات الأسري" جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.33) ومستوى مرتفع. تلاه المجال "تقدير الذات بين الرفاق والزملاء" بمتوسط حسابي بلغ (3.08) وبمستوى مرتفع. أما المجال "تقدير الذات الدراسي" فجاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.92) ومستوى متوسط. بينما المجال "تقدير الذات الشخصي" جاء أخيراً بمتوسط حسابي (2.90) ومستوى متوسط.

أما بالنسبة للمرشدين، كان مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع متوسطاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.80) والانحراف المعياري (0.33). مجال "تقدير الذات الأسري" جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.14) ومستوى مرتفع. تلاه المجال "تقدير الذات الشخصي" بمتوسط حسابي بلغ (2.92) وبمستوى متوسط. أما المجال "تقدير الذات بين الرفاق والزملاء" فجاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.58) ومستوى متوسط. بينما المجال "تقدير الذات الدراسي" جاء أخيراً بمتوسط حسابي (2.51) ومستوى متوسط.

في حين يرى المعلمين أن مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع متوسطاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.46) والانحراف المعياري (0.45). مجال "تقدير الذات الأسري" جاء بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.66) ومستوى متوسط. تلاه المجال " تقدير الذات بين الرفاق والزملاء" بمتوسط حسابي بلغ (2.41) وبمستوى متوسط. أما المجال "تقدير الذات الدراسي" فجاء بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.40) ومستوى متوسط. بينما المجال " تقدير الذات الشخصي" جاء أخيراً بمتوسط حسابي (2.30) ومستوى متوسط.

ولإعطاء صورة أكثر تفصيلاً حول استجابات عينة الدراسة بما يتعلق بفقرات ومجالات تقدير الذات تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات مجالات تقدير الذات، والجدول الآتية تعرض تلك القيم.

المجال الأول: تقدير الذات الدراسي

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقدير الذات الدراسي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية.

المستجيب	الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
من وجهة نظر المديرين	1	1	يشعر بأنه ذا قيمة شأنه شأن باقي طلبة صفه	3.20	0.55	مرتفع
	2	5	يشعر بالضيق عند تواجده في الصف	3.20	0.76	مرتفع
	3	6	يشعر بأن المعلمين يتوقعون منه الكثير	3.17	0.59	مرتفع
	4	2	يراوده الشعور بالفشل كثيراً	2.93	0.58	متوسط
	5	3	يشعر بأنه قادر على أن يُنجز المهام الموكلة إليه بسهولة	2.77	0.86	متوسط
	6	7	يعتقد بأن المعلمين يسارعون إلى توبيخه عند الخطأ	2.67	0.61	متوسط

متوسط	0.63	2.53	يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به	4	7	من وجهة نظر المرشدين
متوسط	0.35	2.92	تقدير الذات الدراسي			
مرتفع	0.64	3.07	يشعر بأنه قادر على أن يُنجز المهام الموكلة إليه بسهولة	3	1	
متوسط	0.84	2.90	يشعر بأن المعلمين يتوقعون منه الكثير	6	2	
متوسط	0.91	2.83	يشعر بأنه ذا قيمة شأنه شأن باقي طلبة صفه	1	3	
متوسط	0.82	2.47	يشعر بالضيق عند تواجده في الصف .	5	4	
متوسط	0.75	2.17	يعتقد بأن المعلمين يسارعون إلى توبيخه عند الخطأ	7	5	
متوسط	0.65	2.17	يراوده الشعور بالفشل كثيراً .	2	6	
متدني	0.76	1.97	يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به	4	7	
متوسط	0.41	2.51	تقدير الذات الدراسي			من وجهة نظر المعلمين
متوسط	0.65	2.83	يشعر بأن المعلمين يتوقعون منه الكثير .	6	1	
متوسط	0.86	2.60	يشعر بأنه ذا قيمة شأنه شأن باقي طلبة صفه	1	2	
متوسط	0.73	2.57	يعتقد بأن المعلمين يسارعون إلى توبيخه عند الخطأ .	7	3	
متوسط	0.85	2.37	يشعر بأنه قادر على أن يُنجز المهام الموكلة إليه بسهولة.	3	4	
متوسط	0.74	2.27	يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به	4	5	
متوسط	0.84	2.10	يشعر بالضيق عند تواجده في الصف .	5	6	
متوسط	0.80	2.10	يراوده الشعور بالفشل كثيراً .	2	7	
متوسط	0.45	2.40	تقدير الذات الدراسي			

بالنسبة للمديرين، أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير الذات المدرسي قد بلغ (2.51) وبانحراف معياري بلغ (0.41) وبمستوى متوسط، تبوّأت الفقرة "يشعر بأنه ذا قيمة شأنه شأن باقي طلبة صفه" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.20) ومستوى مرتفع، تلتها الفقرة "يشعر بالضيق عند تواجده في الصف" بمتوسط حسابي بلغ (3.20) ومستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة "يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.53) ومستوى متوسط.

أما بما يتعلق بتقديرات المرشدين، أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير الذات المدرسي قد بلغ (2.92) وبانحراف معياري بلغ (0.35) وبمستوى متوسط، تبوّأت الفقرة "يشعر بأنه قادر على أن يُنجز المهام الموكلة إليه بسهولة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.07) ومستوى مرتفع، تلتها الفقرة "يشعر بأن المعلمين يتوقعون منه الكثير" بمتوسط حسابي بلغ (2.90) ومستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة "يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.97) ومستوى متدني.

في حين يرى المعلمين أن مستوى تقدير الذات المدرسي لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع متوسطاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.40) والانحراف المعياري (0.45). تبوّأت الفقرة "يشعر بأن المعلمين يتوقعون منه الكثير" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.83) ومستوى متوسط، تلتها الفقرة "يشعر بأنه ذا قيمة شأنه شأن باقي طلبة صفه" بمتوسط حسابي بلغ (2.60) ومستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة "يراوده الشعور بالفشل كثيراً" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.10) ومستوى متوسط.

المجال الثاني: تقدير الذات الشخصي

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقدير الذات الشخصي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية.

المستجيب	الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
من وجهة نظر المديرين	1	8	يشعر بأنه طالب ذو قيمة .	3.53	0.57	مرتفع
	2	11	يشعر بأنه سعيد في حياته.	3.37	0.72	مرتفع
	3	10	يتمنى لو كان شخصاً آخر .	3.27	0.74	مرتفع
	4	9	يشعر بأنه قادر على إكمال أي عمل يُكلف به بنجاح.	2.93	0.78	متوسط
	5	13	عندما يمدح المعلم أحد من زملائي أحاول التنافس معه.	2.87	0.68	متوسط
	6	14	يستطيع حل أي واجب حتى لو كان صعباً	2.60	0.86	متوسط
	7	12	يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله .	1.73	0.45	متدني
			تقدير الذات الشخصي	2.90	0.47	متوسط
من وجهة نظر المرشدين	1	13	عندما يمدح المعلم أحد من زملائي أحاول التنافس معه.	3.67	0.61	مرتفع
	2	11	يشعر بأنه سعيد في حياته.	3.33	0.80	مرتفع
	3	9	يشعر بأنه قادر على إكمال أي عمل يُكلف به بنجاح.	3.00	0.45	مرتفع
	4	8	يشعر بأنه طالب ذو قيمة .	2.97	0.93	متوسط
	5	10	يتمنى لو كان شخصاً آخر .	2.93	0.74	متوسط

متوسط	0.66	2.80	يستطيع حل أي واجب حتى لو كان صعباً	14	6	
متدني	0.68	1.77	يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله .	12	7	
متوسط	0.30	2.92	تقدير الذات الشخصي			
متوسط	0.71	2.80	يشعر بأنه سعيد في حياته.	11	1	من وجهة نظر المعلمين
متوسط	0.82	2.57	يشعر بأنه طالب ذو قيمة .	8	2	
متوسط	0.89	2.40	يشعر بأنه قادر على إكمال أي عمل يكلف به بنجاح.	9	3	
متوسط	1.00	2.37	عندما يمدح المعلم أحد من زملائي أحاول التنافس معه.	13	4	
متوسط	0.85	2.20	يتمنى لو كان شخصاً آخر .	10	5	
متدني	0.74	1.93	يستطيع حل أي واجب حتى لو كان صعباً .	14	6	
متدني	0.70	1.83	يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله .	12	7	
متوسط	0.63	2.30	تقدير الذات الشخصي			

بالنسبة للمديرين، أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير الذات الشخصي قد بلغ (2.90) وبانحراف معياري بلغ (0.47) وبمستوى متوسط، تبوّأت الفقرة "يشعر بأنه طالب ذو قيمة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53) ومستوى مرتفع، تلتها الفقرة "يشعر بأنه سعيد في حياته" بمتوسط حسابي بلغ (3.37) ومستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة "يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.73) ومستوى متدني.

أما بما يتعلق بتقديرات المرشدين، أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير الذات الشخصي قد بلغ (2.92) وبانحراف معياري بلغ (0.30) وبمستوى متوسط، تبوّأت الفقرة "عندما يمدح

المعلم أحد من زملائي أحاول التنافس معه" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.67) ومستوى مرتفع، تلتها الفقرة "يشعر بأنه سعيد في حياته" بمتوسط حسابي بلغ (3.33) ومستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة "يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.77) ومستوى متدني.

في حين يرى المعلمين أن مستوى تقدير الذات الشخصي لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع متوسطاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.30) والانحراف المعياري (0.63). تبوّأت الفقرة "يشعر بأنه سعيد في حياته" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80) ومستوى متوسط، تلتها الفقرة "يشعر بأنه طالب ذو قيمة" بمتوسط حسابي بلغ (2.57) ومستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة "يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.83) ومستوى متدني.

المجال الثالث: تقدير الذات الأسري

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات مجال تقدير الذات الأسري من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية.

المستجيب	الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
من وجهة نظر المديرين	1	15	يحاول والداه تفهمه دائماً.	3.57	0.82	مرتفع
	2	23	يقضي وقتاً ممتعاً مع أمه وأبيه	3.53	0.78	مرتفع
	3	19	يتمنى لو أنه وُلد في عائلة أخرى	3.50	0.68	مرتفع
	4	18	يتوقع والداه منه الكثير	3.43	0.63	مرتفع
	5	16	يعتقد بأنه سيحقق النجاح في المستقبل	3.37	0.72	مرتفع
	6	17	يشعر بأنه غير مرغوب فيه في المنزل	3.33	0.80	مرتفع

	7	20	يشعر أن والديه كانا يُفضلان استبداله بطفل آخر	3.33	0.80	مرتفع
	8	22	يشعر أن والديه يفضلان إخوته عليه	3.00	0.69	مرتفع
	9	21	يشعر بالخوف عند الحديث مع والديه	2.93	0.83	متوسط
	تقدير الذات الأسري			3.33	0.54	مرتفع
من وجهة نظر المرشدين	1	18	يتوقع والداه منه الكثير	3.60	0.56	مرتفع
	2	15	يحاول والداه تفهمه دائماً.	3.50	0.51	مرتفع
	3	16	يعتقد بأنه سيحقق النجاح في المستقبل	3.47	0.57	مرتفع
	4	23	يقضي وقتاً ممتعاً مع أمه وأبيه	3.47	0.68	مرتفع
	5	20	يشعر أن والديه كانا يُفضلان استبداله بطفل آخر	3.20	0.48	مرتفع
	6	19	يتمنى لو أنه وُلد في عائلة أخرى	3.13	0.63	مرتفع
	7	22	يشعر أن والديه يفضلان إخوته عليه	3.00	0.83	مرتفع
	8	21	يشعر بالخوف عند الحديث مع والديه	2.47	0.86	متوسط
	9	17	يشعر بأنه غير مرغوب فيه في المنزل	2.40	1.13	متوسط
	تقدير الذات الأسري			3.14	0.39	مرتفع
من وجهة نظر المعلمين	1	15	يحاول والداه تفهمه دائماً.	2.97	0.67	متوسط
	2	18	يتوقع والداه منه الكثير	2.90	0.71	متوسط
	3	23	يقضي وقتاً ممتعاً مع أمه وأبيه	2.83	0.59	متوسط
	4	16	يعتقد بأنه سيحقق النجاح في المستقبل	2.70	0.70	متوسط
	5	20	يشعر أن والديه كانا يُفضلان استبداله بطفل آخر	2.60	0.62	متوسط
	6	17	يشعر بأنه غير مرغوب فيه في المنزل	2.57	0.50	متوسط

متوسط	0.73	2.53	يشعر بالخوف عند الحديث مع والديه	21	7
متوسط	0.67	2.40	يتمنى لو أنه وُلد في عائلة أخرى	19	8
متوسط	0.72	2.40	يشعر أن والديه يفضلان إخوته عليه	22	9
متوسط	0.46	2.66	تقدير الذات الأسري		

بالنسبة للمديرين، أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير الذات الأسري قد بلغ (3.33) وبانحراف معياري بلغ (0.54) وبمستوى مرتفع، تبوّأت الفقرة "يحاول والداه تفهمه دائماً" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.57) ومستوى مرتفع، تلتها الفقرة "يقضي وقتاً ممتعاً مع أمه وأبيه" بمتوسط حسابي بلغ (3.53) ومستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة "يشعر بالخوف عند الحديث مع والديه" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.93) ومستوى متوسط.

أما بما يتعلق بتقديرات المرشدين، أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير الذات الأسري قد بلغ (3.14) وبانحراف معياري بلغ (0.39) وبمستوى مرتفع، تبوّأت الفقرة "يتوقع والداه منه الكثير" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.60) ومستوى مرتفع، تلتها الفقرة "يحاول والداه تفهمه دائماً" بمتوسط حسابي بلغ (3.50) ومستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة "يشعر بأنه غير مرغوب فيه في المنزل" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.40) ومستوى متوسط.

في حين يرى المعلمين أن مستوى تقدير الذات الأسري لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع متوسطاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.66) والانحراف المعياري (0.46). تبوّأت الفقرة "يحاول والداه تفهمه دائماً" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.97) ومستوى متوسط، تلتها الفقرة "يتوقع والداه منه الكثير" بمتوسط حسابي بلغ (2.90) ومستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة "يشعر أن والديه يفضلان إخوته عليه" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.40) ومستوى متوسط.

المجال الرابع: تقدير الذات بين الرفاق والزملاء

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تقدير الذات بين الرفاق والزملاء من وجهة نظر المديرين والمرشدين مرتبة تنازلياً وفقاً لقيم متوسطاتها الحسابية.

المستجيب	الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
من وجهة نظر المديرين	1	25	يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه.	3.47	0.63	مرتفع
	2	27	يبحث في بداية كل عام عن أصدقاء جدد.	3.30	0.75	مرتفع
	3	30	يحاول زملاؤه التقليل من قدره/ دوره شأنه.	3.17	0.65	مرتفع
	4	31	يحب أن يرافق من هم أصغر منه سناً .	3.17	0.59	مرتفع
	5	26	يشعر باهتمام من زملائه برأيه.	3.10	0.66	مرتفع
	6	29	يعجز عن تكوين صداقات مع زملائه.	2.90	0.66	متوسط
	7	28	يتشاجر معه زملاؤه.	2.87	0.73	متوسط
	8	24	يستعين زملاؤه به لمساعدتهم.	2.70	0.65	متوسط
	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء			3.08	0.45	مرتفع
من وجهة نظر المرشدين	1	25	يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه.	3.33	0.76	مرتفع
	2	24	يستعين زملاؤه به لمساعدتهم.	2.97	0.67	متوسط
	3	27	يبحث في بداية كل عام عن أصدقاء جدد.	2.93	1.01	متوسط
	4	26	يشعر باهتمام من زملائه برأيه.	2.60	0.86	متوسط
	5	28	يتشاجر معه زملاؤه.	2.30	0.70	متوسط
	6	30	يحاول زملاؤه التقليل من قدره/ دوره شأنه.	2.27	0.83	متوسط
	7	31	يحب أن يرافق من هم أصغر منه سناً .	2.23	1.07	متوسط
	8	29	يعجز عن تكوين صداقات مع زملائه.	2.03	0.96	متوسط
	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء			2.58	0.48	متوسط

متوسط	0.75	2.83	يحب أن يرافق من هم أصغر منه سناً .	31	1
متوسط	0.95	2.70	يبحث في بداية كل عام عن أصدقاء جدد.	27	2
متوسط	0.92	2.67	يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه.	25	3
متوسط	1.01	2.53	يشعر باهتمام من زملائه برأيه.	26	4
متوسط	0.92	2.30	يتشاجر معه زملاؤه.	28	5
متوسط	0.75	2.17	يحاول زملاؤه التقليل من قدره/ دوره شأنه.	30	6
متوسط	0.96	2.10	يعجز عن تكوين صداقات مع زملائه.	29	7
متوسط	0.91	2.00	يستعين زملاؤه به لمساعدتهم.	24	8
متوسط	0.55	2.41	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء		

من وجهة نظر المعلمين

بالنسبة للمديرين، أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير الذات بين الرفاق والزملاء قد بلغ (3.08) وبانحراف معياري بلغ (0.45) وبمستوى مرتفع، تبوّأت الفقرة "يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.47) ومستوى مرتفع، تلتها الفقرة "يبحث في بداية كل عام عن أصدقاء جدد" بمتوسط حسابي بلغ (3.30) ومستوى مرتفع، في حين جاءت الفقرة "يستعين زملاؤه به لمساعدتهم" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.70) ومستوى متوسط.

أما بما يتعلق بتقديرات المرشدين، أظهرت نتائج الجدول السابق أن المتوسط العام لتقدير الذات بين الرفاق والزملاء قد بلغ (2.58) وبانحراف معياري بلغ (0.55) وبمستوى متوسط، تبوّأت الفقرة "يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.33) ومستوى مرتفع، تلتها الفقرة "يستعين زملاؤه به لمساعدتهم" بمتوسط حسابي بلغ (2.97) ومستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة "يعجز عن تكوين صداقات مع زملائه" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.03) ومستوى متوسط.

في حين يرى المعلمين أن مستوى تقدير الذات بين الرفاق والزملاء لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع متوسطاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.41) والانحراف المعياري (0.55). تبوّأت الفقرة "يحب أن يرافق من هم أصغر منه سناً" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.83) ومستوى متوسط، تلتها الفقرة "يبحث في بداية كل عام عن أصدقاء جدد" بمتوسط حسابي بلغ (2.70) ومستوى متوسط، في حين جاءت الفقرة "يستعين زملاؤه به لمساعدتهم" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.00) ومستوى متوسط.

2.4 نتائج السؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟". بداية لا بد من اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة لتحديد نوع الاختبارات المناسبة (معلمية/لا معلمية)، وذلك من خلال إجراء اختبار شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) حيث تتبع البيانات للتوزيع الطبيعي إذا كانت قيم شابيرو ويلك أكبر من (0.05). الجدول الآتي يعرض نتائجه.

جدول (6.4): قيم معامل شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) لبيانات الدراسة

تقدير الذات	تقدير الذات	تقدير الذات	تقدير الذات	
الدراسي	الشخصي	الأسري	الرفاق والزملاء	
استجابات المديرين	0.303	0.160	0.041	0.229
استجابات المرشدين	0.726	0.354	0.694	0.030
استجابات المعلمين	0.355	0.262	0.733	0.619

إنّ نتائج الجدول السابق تفيد أن غالبية قيم معامل شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk) لمجالات الدراسة كانت عند مستويات دلالة أكبر من (0.05) إلا أنّ بعضها كان عند مستوى دلالة أقل من (0.05)

وهذا يعني أن غالبية مجالات الدراسة تتبع للتوزيع الطبيعي وبالتالي من الأفضل استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة عن أسئلة الدراسة.

للكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية، قامت الباحثة باستخدام ت- لعينتين مستقلتين (T-Test).

جدول (7.4): نتائج اختبار ت-لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
من وجهة نظر المديرين	تقدير الذات الدراسي	ذكر	2.85	1.374	0.180
		أنثى	3.02		
	تقدير الذات الشخصي	ذكر	2.82	1.148	0.261
		أنثى	3.01		
	تقدير الذات الأسري	ذكر	3.25	0.904	0.374
		أنثى	3.44		
	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء	ذكر	3.07	0.235	0.816
		أنثى	3.11		
	الدرجة الكلية	ذكر	3.02	1.178	0.249
		أنثى	3.16		
من وجهة نظر المرشدين	تقدير الذات الدراسي	ذكر	2.55	0.685	0.499
		أنثى	2.45		
	تقدير الذات الشخصي	ذكر	2.97	0.894	0.379

		0.24	2.87	أنثى		من وجهة نظر المعلمين
0.763	0.304	0.39	3.12	ذكر	تقدير الذات الأسري	
		0.41	3.16	أنثى		
0.599	0.533	0.51	2.63	ذكر	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء	
		0.47	2.53	أنثى		
0.639	0.474	0.33	2.83	ذكر	الدرجة الكلية	
		0.33	2.77	أنثى		
0.659	0.446	0.38	2.44	ذكر	تقدير الذات الدراسي	
		0.54	2.36	أنثى		
0.337	0.978	0.69	2.20	ذكر	تقدير الذات الشخصي	
		0.53	2.43	أنثى		
0.414	0.828	0.57	2.59	ذكر	تقدير الذات الأسري	
		0.26	2.74	أنثى		
0.154	1.466	0.56	2.29	ذكر	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء	
		0.52	2.58	أنثى		
0.370	0.912	0.49	2.39	ذكر	الدرجة الكلية	
		0.38	2.54	أنثى		

تُفيد نتائج الجدول السابق بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية، استناداً إلى قيم (T) التي كانت عند مستويات دلالة أكبر من (0.05). فمن وجهة نظر المديرين، تراوحت قيم (T) لمجالات الدراسة والدرجة الكلية ما بين (0.235-1.374) وجميعها غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05). أما من وجهة نظر المرشدين، تراوحت قيم (T) لمجالات الدراسة والدرجة الكلية ما

بين (0.304-0.894) وجميعها غير دالة احصائياً عند مستوى (0.05). بينما تراوحت ذات القيم لمجالات الدراسة من وجهة نظر المعلمين ما بين (0.446-1.466) وهي ذات مستويات دلالة أكبر من (0.05).

3.4 نتائج السؤال الثالث: "ما مستوى تدني التحصيل لدى طلاب العسر القرائي في المدارس الفلسطينية؟".

اعتمدت الباحثة على التصنيف المعتمد للتقدير من قبل الوزارة لتصنيف المعدل العام للتحصيل الدراسي، والجدول الآتي يعرض ذلك.

جدول (8.4): التصنيف المعتمد للتقدير من قبل الوزارة لتصنيف المعدل العام للتحصيل الدراسي

المعدل	التقدير
أقل من 50%	راسب
من 50% - أقل من 60%	ضعيف
من 60% إلى أقل من 70%	مقبول
من 70% إلى أقل من 80%	جيد
من 80% إلى أقل من 90%	جيد جداً
90% وأكثر	ممتاز

وللتعرف على مستوى التحصيل الدراسي لطلبة العسر القرائي تم استخراج المتوسط الحسابي لمعدلات الطلبة والجدول الآتي يبين ذلك.

جدول (9.4): مستوى التحصيل الدراسي لطلبة العسر القرائي

المبحث الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة	التقدير
التربية الدينية	69.3	6.25	59	79	مقبول
اللغة العربية	67.7	5.64	58	77	مقبول
اللغة الإنجليزية	67.4	7.34	53	81	مقبول
الرياضيات	67.3	4.94	61	78	مقبول
العلوم والحياة	73.6	2.86	67	79	جيد
التنشئة الوطنية والإجتماعية	72.4	3.00	67	78	جيد
المعدل العام	69.6	3.76	62.8	76.8	مقبول

أفادت نتائج الجدول السابق بأن المتوسط الحسابي لمستوى التحصيل الدراسي لطلبة العسر القرائي قد بلغ (69.6%) وبتقدير مقبول وبلغت قيمة الانحراف المعياري (3.76). وأعلى معدل لتحصيل الطلبة بلغ (76.8%) وبتقدير جيد، بينما بلغت قيمة أقل معدل (62.8%) وبتقدير مقبول. ويتضح من نتائج الجدول السابق، أن أعلى تحصيل دراسي للطلبة كان في مبحث العلوم والحياة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (73.6%) وبتقدير جيد، وتراوحت قيم معدلات الطلبة في هذا المبحث ما بين (67%-79%). تلاه تحصيل الطلبة في مادة التنشئة الوطنية والإجتماعية حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (72.4%) وبتقدير جيد، وتراوحت قيم معدلات الطلبة في هذا المبحث ما بين (67%-72.4%). وبلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في مادة التربية الدينية (69.3%) وبتقدير مقبول وتراوحت قيم معدلات الطلبة في هذا المبحث ما بين (59%-79%). في حين بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في مادة اللغة العربية (67.7%) وبتقدير مقبول وتراوحت قيم معدلات الطلبة في هذا المبحث ما بين (58%-77%). كذلك بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في مادة اللغة

الإنجليزية (67.4%) وبتقدير مقبول وتراوح قيم معدلات الطلبة في هذا المبحث ما بين (53%-81%). وكان أقلّ تحصيل للطلبة في مبحث الرياضيات حيث بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في هذا المبحث (67.3%) وبتقدير مقبول وتراوح قيم معدلات الطلبة في هذا المبحث ما بين (61%-78%).

4.4 نتائج السؤال الرابع: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لطلاب

الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي في المدارس الفلسطينية؟". بداية لا بد من اختبار التوزيع الطبيعي لمعدل تحصيل الطلبة لتحديد نوع الاختبارات المناسبة (معلمية/لا معلمية)، وذلك من خلال إجراء اختبار شايبرو ويلك (Shapiro-Wilk) حيث تتبع البيانات للتوزيع الطبيعي إذا كانت قيم شايبرو ويلك أكبر من (0.05). الجدول الآتي يعرض نتائج.

جدول (10.4): قيم معامل شايبرو ويلك (Shapiro-Wilk) لمعدل التحصيل الدراسي للطلبة

معدل التحصيل الدراسي للطلبة	القيمة الإحصائية	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	.958	30	.269

إنّ نتائج الجدول السابق تفيد أن غالبية قيمة معامل شايبرو ويلك (Shapiro-Wilk) لمعدل التحصيل الدراسي كانت عند مستوى دلالة أكبر من (0.05) وهذا يعني أنها تتبع للتوزيع الطبيعي وبالتالي من الأفضل استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة عن هذا السؤال.

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي في المدارس الفلسطينية، قامت الباحثة باستخدام ت- لعينتين مستقلتين (T-Test).

جدول (11.4): نتائج اختبار ت-لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الاكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي

المجال	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
التحصيل الاكاديمي	ذكر	17	69.7	4.03	0.087	0.932
	أنثى	13	69.6	3.55		

تُفيد نتائج الجدول السابق بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل الاكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي في المدارس الفلسطينية، استناداً إلى قيمة (T) التي كانت عند مستويات دلالة أكبر من (0.05). وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية لكلا الجنسين، يُلاحظ أن المتوسط الحسابي للذكور قد بلغ (69.7) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (69.6) وهذه قيم مقاربة جداً وبالتالي لا يوجد أية فروق.

5.4 نتائج السؤال الخامس: "هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمشرفين من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟".

لتحديد فيما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمشرفين من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson's correlation coefficient) لتحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرات، والجدول الآتي يعرض تلك النتائج.

جدول (12.4): معاملات ارتباط بيرسون (Pearson's correlation coefficient) بين متغيرات الدراسة

التحصيل الدراسي		المجال	
مستوى الدلالة	معامل ارتباط بيرسون		
0.044	-0.369*	تقدير الذات الدراسي	من وجهة نظر المديرين
0.141	-0.275	تقدير الذات الشخصي	
0.982	-0.004	تقدير الذات الأسري	
0.035	-0.386*	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء	
0.101	-0.305	الدرجة الكلية	
0.846	0.037	تقدير الذات الدراسي	من وجهة نظر المرشدين
0.826	-0.042	تقدير الذات الشخصي	
0.369	0.170	تقدير الذات الأسري	
0.417	0.154	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء	
0.525	0.121	الدرجة الكلية	
0.349	-0.177	تقدير الذات الدراسي	من وجهة نظر المعلمين
0.753	0.060	تقدير الذات الشخصي	
0.912	-0.021	تقدير الذات الأسري	
0.316	-0.189	تقدير الذات بين الرفاق والزملاء	
0.644	-0.088	الدرجة الكلية	

* دال احصائياً عند مستوى (0.05)

بالنظر إلى نتائج الجدول السابق يتبين ما يلي:

1. وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى تقدير الذات الدراسي ومستوى الذات بين الرفاق

والزملاء من ناحية ومستوى تدني التحصيل الدراسي من ناحية أخرى لدى طلاب العسر

القرائي من وجهة نظر المديرين في المدارس الفلسطينية، استناداً إلى قيم معاملات ارتباط بيرسون التي بلغت (-0.369، -0.386) وجميعها عند مستويات دلالة أصغر من (0.05)، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى تقدير الذات الدراسي وتقدير الذات بين الرفاق والزملاء كلما انخفض مستوى تدني التحصيل الدراسي.

2. عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات الشخصي ومستوى الذات الأسري ومستوى الدرجة الكلية ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين في المدارس الفلسطينية، استناداً إلى قيم معاملات ارتباط بيرسون التي تراوحت ما بين (0.004-0.305) وجميعها عند مستويات دلالة أكبر من (0.05).

3. عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات بجميع مجالاته ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المرشدين في المدارس الفلسطينية، استناداً إلى قيم معاملات ارتباط بيرسون التي تراوحت ما بين (0.037-0.170) وجميعها عند مستويات دلالة أكبر من (0.05).

4. عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات بجميع مجالاته ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الفلسطينية، استناداً إلى قيم معاملات ارتباط بيرسون التي تراوحت ما بين (0.021-0.189) وجميعها عند مستويات دلالة أكبر من (0.05).

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، متضمناً تفسير هذه النتائج وإبداء الرأي حولها ومقارنتها بما توصلت إليها الدراسات السابقة من نتائج، وتقديم التوصيات استناداً على النتائج المحققة، وذلك على النحو التالي:

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول: "ما مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين كان مرتفعاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.08)، أما بالنسبة للمرشدين، كان مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع متوسطاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.80)، في حين يرى المعلمين أن مستوى تقدير الذات لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع متوسطاً حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.46).

كما أظهرت النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المديرين والمرشدين والمعلمين أجمعوا بأن تقدير الذات الأسري جاء بالمرتبة الأولى من حيث ترتيب الأبعاد، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك أسر طلبة العسر القرائي لأهمية الدعم النفسي والعاطفي لتعزيز ثقة الطالب بنفسه وشعورهم بالاحترام والقبول، كما أن توفير بيئة مستقرة وآمنة تساعدهم على تطوير هويتهم الشخصية والشعور بالأمان. من ناحية أخرى، أجمع كل من المديرين والمعلمين على أن تقدير الذات الشخصي كان بالترتيب الأخير، بينما يرى المرشدين بأن تقدير الذات الدراسي قد احتل المرتبة الأخيرة، قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المديرين والمعلمين ينظرون إلى تقدير الذات الشخصي بصورة شاملة وقدرة الطلبة على الانصهار في البيئة المدرسية والتفاعل مع الآخرين ومدى ثقتهم بأنفسهم، في حين يركز المرشدون على الأداء الأكاديمي والتحديات الخاصة بالتعلم.

وتعزو الباحثة النتائج السابقة المتعلقة بتقييم المدراء بناء على الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال، الى أن المدراء يرون بأن طلبة العسر القرائي يتلقون دعماً قوياً من قبل أسرهم وتعبيرهم وتشجيعهم لهم بهدف تحفيزهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم لتجاوز التحديات ودعمهم نفسياً وعاطفياً لإدراكهم لدور الدعم المقدم لأبنائهم في تعزيزي ثقتهم بأنفسهم وتشجيعهم على بذل مزيداً من الجهود لتجاوز التحديات. كذلك تظهر هذه النتيجة حرص المديرين على دمج الطلبة من هذه الفئة مع غيرهم من الطلبة وشعورهم بقبولهم لهم وحرص المدرسة على تقديم الأنشطة المدرسية اللامنهجية التي تعزز الروابط الاجتماعية مما يجعلهم أكثر شعور بالقبول والتقدير الاجتماعي. ومن الممكن أن يعزى مجيء المجال تقدير الذات الدراسي بالمرتبة الثالثة ومستوى متوسط إلى أن إدراك المديرين إلى أن العسر القرائي قد يتسبب بوجود عدة تحديات أكاديمية مما يؤثر على تقدير الطلبة لذاتهم، فالقراءة مهمة جداً لاستيعاب المنهاج الدراسي وحل الواجبات وتقديم الاختبارات. بينما تُرجع الباحثة مجيء المجال تقدير الذات الشخصي بالمرتبة الأخيرة إلى أن المديرين يرون أن التحديات الشخصية المتعلقة بالعسر القرائي قد ينعكس سلباً على إدراك الطلبة لذاتهم نتيجة التحديات الأكاديمية وحاجتهم إلى الدعم الإضافي مما قد ينعكس على ثقة الطالب بنفسه وبإمكانياته.

أما بالنسبة للمعلمين، فإن الباحثة تعزو النتائج السابقة بناء على الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال إلى أن المعلمين يتواصلون مع الطلبة عن كثب مما يجعلهم أكثر إدراكاً للتحديات والصعوبات التي يواجهونها والتي تنعكس بشكل سلبي على ثقتهم بأنفسهم، فضلاً عن تقييم المعلمين لسلوكيات الطلبة ومستوى تحصيلهم الأكاديمي ورصد استجاباتهم ومشاعرهم وعلاقاتهم الاجتماعية مما يجعلهم أكثر تقديراً لحجم الدعم النفسي والشخصي والاجتماعي التي تحتاج إليها هذه الفئة. وقد تعود هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لحاجة هذه الفئة إلى جهود تعليمية إضافية لتحسين قدراتهم ومهاراتهم وبما ينعكس على تصورهم لذاتهم. كذلك يدرك المعلمين لصوبة تكيف هذه الفئة مع

الطرق التقليدية في التعليم التي قد لا تراعي الاحتياجات الفردية مما ينعكس على ثقتهم بأنفسهم، ناهيك عن حاجتهم لبرامج دعم فردية وصعوبة تفاعلهم مع الآخرين خاصة اذا ما واجهوا لأي نوع من الانتقاد والتثمر نتيجة لأدائهم الأكاديمي وصعوبة الانخراط في العملية التعليمية مما ينعكس سلباً على تقديرهم لذاتهم.

أما بالنسبة للمرشدين فإن الباحثة تعزو النتائج السابقة بناء على الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة في هذا المجال إلى النظرة الشاملة للمرشدين حول التحديات التي قد يواجهها هؤلاء الطلبة في الجوانب الشخصية والأكاديمية، فضلاً عن إدراك المرشدين للصعوبات المرتبطة بالتكيف والتعلم داخل البيئة التعليمية الأمر الذي ينعكس على تقديرهم لذاتهم على الرغم من وجود الدعم اللازم من قبل المدرسة والأسرة، كما ترى الباحثة أن المرشدين يلمس شعور هذه الفئة خلال الجلسات الإرشادية وبالتالي قد يروا بأن الدعم الاجتماعي والعاطفي المقدم لا يزال غير كافٍ لتخطي التحديات التي تواجه هذه الفئة بكل ثقة. كما أن المرشدين لديهم القدرة لرصد التحديات النفسية كالتوتر والقلق الناتجة عن صعوبات التعلم وقد يرى المرشدين بأن طلبة هذه الفئة قد يواجه صعوبات في تكوين علاقات قوية مع زملائهم الطلبة.

والنتائج السابقة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها عدد من الدراسات السابقة وإن اختلفت في مجتمع الدراسة التي بحثت فيها، إضافة إلى اختلافها في المادة الدراسية التي بحثت فيها وكذلك الفئة العمرية للطلبة، إلا أنها تتفق في ذات الموضوع وهو تحديد مستوى تقدير الذات، فقد كشفت دراسة علي وآخرون (2019) والتي هدفت إلى معرفة علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدارس الحكومية والخاصة بمدينة جبل أولياء - ولاية الخرطوم، أن تقدير الذات لدى الطلبة يتسم بالارتفاع لدى مجتمع الدراسة، كذلك دراسة الدوايدة (2020) التي هدفت إلى الكشف عن علاقة تقدير الذات بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة

الجامعية ذوي اضطرابات الكلام والتي توصلت نتائجها إلى مستوى متوسط من تقدير الذات والذي بلغ (46.79).

أما بما يتعلق بترتيب فقرات مجالات الدراسة أظهرت النتائج ما يلي:

بالنسبة للمجال الأول "تقدير الذات الدراسي، أفاد المديرين بأن الفقرة "يشعر بأنه ذا قيمة شأنه شأن باقي طلبة صفه" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.20) جاءت بالمرتبة الأولى ومستوى مرتفع، هذه النتيجة تعزى إلى إدراك المديرين لوجود بيئة تعليمية تشجع الطلبة وتدعم تقديرهم لذاتهم وتعزز من قيم المشاركة والتعاون. في حين جاءت الفقرة "يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.53) ومستوى متوسط. ربما تعزى هذه النتيجة إلى إدراك المديرين لأهمية أن يكون المعلمين أكثر انفتاحاً على مشاركة وتفاعل الطلبة لدوره في بناء تقدير ايجابي حول الذات، وبالتالي اذا لم يتمكن الطالب من استشعار دعم المعلم سينعكس ذلك على تقديره لذاته.

بينما أفاد المرشدون بأن الفقرة "يشعر بأنه قادر على أن يُنجز المهام الموكلة إليه بسهولة" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.07) ومستوى مرتفع، هذه النتيجة تعزى إلى أن المرشدين أكثر قرباً من الطلبة كما أن طبيعة وظيفتهم تمكنهم من التواصل مع الطلبة وتبادل الحديث بكل وضوح وصدق وبالتالي يمكن لهم تحديد مدى انجازهم للمهام المطلوبة منهم. في حين جاءت الفقرة "يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.97) ومستوى متدني، ربما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدين مقربين للطلبة ويستشعرون مشاكلهم ويمكن للطلبة التعبير عن استيائهم حول عدم اهتمام المعلمين بأرائهم.

في حين يرى المعلمين بأن الفقرة "يشعر بأن المعلمين يتوقعون منه الكثير" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.83) ومستوى متوسط، تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يضعون توقعات إيجابية حول طلبتهم باعتبارها نوعاً من التحفيز والتشجيع لبذل قصارى جهودهم وهذا يعزز من شعورهم بالثقة، في

حين جاءت الفقرة "يرأوده الشعور بالفشل كثيراً" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.10) ومستوى متوسط، قد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن شعور الطلبة بالفشل سيؤثر سلباً على تقدير الذات لذلك يرى الطالب متخوفاً من الفشل وهذا يُظهر حاجتهم للدعم النفسي والاجتماعي.

بالنسبة للمجال الثاني "تقدير الذات الشخصي"، أفاد المديرون بأن الفقرة "يشعر بأنه طالب ذو قيمة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53) ومستوى مرتفع، تعزى هذه النتيجة إلى حرص المدرسة على توفير بيئة مدرسية داعمة تنمي شخصياتهم دون تمييز وبذل جهود إضافية لتطوير سياسات تُشعر الطلبة بقيمتهم وتمكنهم من إبراز إمكانياتهم. في حين جاءت الفقرة "يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.73) ومستوى متدني. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى وجود فجوة تتعلق بالتواصل الفعال بين المعلمين والطلبة فضلاً عن شعورهم بأن أفكارهم ليست محل تقدير من قبل المعلم.

في حين أفاد المرشدين، بأن الفقرة "عندما يمدح المعلم أحد من زملائي أحاول التنافس معه" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.67) ومستوى مرتفع، هذه النتيجة تعزى إلى أن طلبة العسر القرائي لديهم دافع قوي للتنافس لا سيما عندما يرون أن زملائهم محل تقدير من قبل المعلم. بينما جاءت الفقرة "يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.77) ومستوى متدني، هذه النتيجة تعزوها الباحثة إلى ميل الطلبة لتحقيق ذاتهم والاستقلالية واتخاذ القرارات الخاصة بهم دون الاعتماد على الآخرين.

بينما يرى المعلمين، بأن الفقرة "يشعر بأنه سعيد في حياته" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.80) ومستوى متوسط، هذه النتيجة ربما تعزى إلى شعور الطلبة برضا عام عن حياتهم نتيجة للدعم الاجتماعي والنفسي والأسري الذي يتلقونه. في حين جاءت الفقرة "يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (1.83) ومستوى متدني. ربما

تعزى هذه النتيجة إلى ميل الطلبة للاعتماد على أنفسهم وتحقيق الاستقلالية واعتقادهم بأنهم قادرون على التصرف واتخاذ القرارات دون أي إرشاد أو توجيه.

بالنسبة للمجال الثالث "تقدير الذات الأسري، أفاد المديرين بأن الفقرة "يحاول والداه تفهمه دائماً" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.57) ومستوى مرتفع، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قيام الأهل بتقديم الدعم العاطفي والمعنوي لأبنائهم ومحاولة فهم احتياجاتهم والتحديات الشخصية والأكاديمية التي يواجهونها. في حين جاءت الفقرة "يشعر بالخوف عند الحديث مع والديه" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.93) ومستوى متوسط. ربما تعزى هذه النتيجة إلى قد تعزو هذه النتيجة انخفاض مستوى التوتر والقلق عند حديث الطلبة مع والديهم ووجود ثقة وعلاقة تواصل بينهم، وقد يحاول الأهل تجنب توجيه الضغوط السلبية لأبنائهم وبالتالي لا يشعر بمستوى مرتفع من الخوف عند الحديث معهم.

بينما أفاد المرشدين بأن الفقرة "يتوقع والداه منه الكثير" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.60) ومستوى مرتفع، هذه النتيجة تعزى إلى أن الأهل يظهرون توقعات مرتفعة من أبنائهم ذوي العسر القرائي وهذا يمكن أن يعزز من ثقة الطلبة بأنفسهم وإيمانهم بقدرتهم ليكونوا على قدر من المسؤولية ولتحقيق طموحات أهاليهم، في حين جاءت الفقرة "يشعر بأنه غير مرغوب فيه في المنزل" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.40) ومستوى متوسط، من الممكن أن تعود هذه النتيجة إلى حرص الأهل على عدم إبداء أي إشارات سلبية للطلبة عند مواجهة أي صعوبات أكاديمية وتفهمهم لوضعهم وعملهم على تطوير قدراتهم بشكل مدروس وعقلاني.

ويرى المعلمين بأن الفقرة "يحاول والداه تفهمه دائماً" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.97) ومستوى متوسط، هذه النتيجة قد تعود إلى أن الأهل يقدمون الدعم العاطفي والمعنوي لأبنائهم ويحاولون تفهم احتياجاتهم الخاصة، فضلاً عن وجود علاقة قوية تركز على الفهم والدعم

المتبادل بين الطلبة وذويهم. في حين جاءت الفقرة "يشعر أن والديه يفضلان إخوته عليه" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.40) ومستوى متوسط، تعكس هذه النتيجة إلى شعور الطالب بالعدالة الأسرية وعدم تفضيل أي من إخوته إليه وبأنهم ليسوا أقل أهمية من إخوانهم نتيجة تقديم دعماً متساوي من قبل الأهل.

بالنسبة لفقرات المجال الرابع "تقدير الذات بين الرفاق والزملاء"، فقد بينت النتائج أن الفقرة "يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه" قد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.47) ومستوى مرتفع، ربما تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة ذوي العسر القرائي يجدون متعة في التواصل مع الآخرين ويشعرون بأنهم مقبولين داخل المجموعة ويستمتعون بقضاء وقت مع الآخرين وبالتالي يحققون مستوى مرتفع من الاندماج الاجتماعي. في حين جاءت الفقرة "يستعين زملاؤه به لمساعدتهم" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.70) ومستوى متوسط. ربما تعزى هذه النتيجة إلى شعور زملائهم بأنهم غير قادرين على تقديم المساعدة لهم لكونهم لا يمتلكون المهارات الأكاديمية التي يحتاجها الآخرون.

في حين أفاد المرشدين بأن الفقرة "يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه" قد جاءت بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.33) ومستوى مرتفع، هذه النتيجة قد تعزى إلى قيام المدرسة بتقديم أنشطة لا منهجية تسهم في دمج الطلبة وتعزيز روح العمل ضمن الفريق والعمل الجماعي. في حين جاءت الفقرة "يعجز عن تكوين صداقات مع زملائه" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.03) ومستوى متوسط، ربما تؤكد هذه النتيجة تمتع طلبة ذوي العسر القرائي بمهارات اجتماعية تمكنهم من تكوين صداقات مع زملائهم وشعورهم بالتقدير من قبل الآخرين.

بينما يرى المعلمين بأن الفقرة "يحب أن يرافق من هم أصغر منه سناً" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.83) ومستوى متوسط، هذه النتيجة تعزى إلى ميلهم للتفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية واللعب وممارسة الأنشطة مع الآخرين بغض النظر عن العمر، وشعورهم بالراحة

عند التعامل مع من يحتاجون المساعدة، في حين جاءت الفقرة "يستعين زملاؤه به لمساعدتهم" بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.00) ومستوى متوسط، قد تعزى هذه النتيجة إلى ربما تعزى هذه النتيجة إلى أن التحديات الأكاديمية قد تجعل الآخرين يعتقدون بأنهم غير قادرين على المساعدة والاعتماد عليهم.

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟".

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقدير الذات لدى طلاب الرابع تعزى للنوع الاجتماعي من وجهة نظر المديرين والمرشدين والمعلمين في المدارس الفلسطينية، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المدارس قد وفرت بيئات تعليمية تقدم دعم متساوي لكلا الجنسين وتعزيزها للتعاون والتفاعل الإيجابي مما يقلل من التباين في مستوى تقدير الذات بين الجنسين، وقد تُرجعها الباحثة إلى تبني المرشدين والمعلمين لاستراتيجيات تدريس وأساليب تعليمية تراعي الفروق بين الجنسين مما يعزز تقدير الذات لدى الجنسين بشكل متشابه، كما يحرص كل من المديرين والمرشدين والمعلمين على توزيع فرص المشاركة بالأنشطة المنهجية واللامنهجية بشكل متساوٍ. فضلاً عن ذلك، تدعم القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع الفلسطيني فكرة المساواة بين الجنسين حيث يتلقون الدعم المعنوي والعاطفي والاجتماعي والأسري نفسه مما يقلل من وجود فجوات في تقدير الذات. كم ناحية أخرى، قد يعتمد مستوى تقدير الذات لدى الطلبة على القدرات والمهارات الفردية عوضاً عن النوع الاجتماعي. وفي هذه المرحلة العمرية يمر الطلبة بمرحلة تطور تتسم بالمرونة وبالتالي يتشكل تقديرهم لذاتهم وهويتهم اعتماداً على التفاعلات اليومية والملاحظات من المعلمين والوالدين. وهذه النتيجة

تختلف مع نتيجة دراسة Noronha et al. (2018) التي أكدت على وجود فروق بين الجنسين، حيث تتمتع الإناث بتقدير الذات أكثر من الذكور.

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث: "ما مستوى تدني التحصيل لدى طلاب العسر القرائي في المدارس الفلسطينية؟".

أفادت النتائج بأن المتوسط الحسابي لمستوى التحصيل الدراسي لطلبة العسر القرائي قد بلغ (69.6%) وبتقدير مقبول وبلغت قيمة الانحراف المعياري (3.76). تُرجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن طلبة العسر القرائي قد يعانون من صعوبات تعلم أساسية أثرت على قدرتهم على الكتابة والقراءة، الأمر الذي أدى إلى تراجع تحصيلهم الدراسي، وقد تكون الأساليب والاستراتيجيات التعليمية غير ملائمة لاحتياجات هذه الفئة، مما يؤدي إلى عدم تحقيقهم لما هو متوقع منهم، أي أن هناك حاجة لتبني استراتيجيات تعليمية تلبي احتياجات هذه الفئة. ومن الممكن أن هذه الفئة لا تتلقى دعماً أكاديمياً كافياً كمساعدة فردية أو دروس تقوية، وقد تفتقر المدرسة أو المنزل للموارد التعليمية المناسبة. ومن المحتمل أن يكون لدى الطلبة نقص في الدافعية للتعلم وشعورهم بعدم القدرة على المنافسة مع زملائهم وشعورهم بالعجز، ومن الممكن أن تؤدي العوامل النفسية كالاكتئاب والقلق دوراً في تدني التحصيل الدراسي.

وأشارت النتائج إلى أن أعلى تحصيل دراسي للطلبة كان في مبحث العلوم والحياة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (73.6%) وبتقدير جيد، وتراوح قيم معدلات الطلبة في هذا المبحث ما بين (67%-79%). من الممكن أن تعزى هذه النتيجة إلى مبحث العلوم والحياة يتضمن أنشطة وتجارب تعليمية تشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل مما يزيد من دافعيتهم وتحسين مستواهم التحصيلي في هذا المبحث، وقد توفر المدرسة موارد إضافية لتعليم مبحث العلوم والحياة كالمختبرات العلوم

والمصادر التعليمية التي تزيد من فاعلية التعلم، وقد ينسجم هذا المبحث مع التوجهات الحديثة للتعليم التي تركز المعرفة العلمية والتطبيقات العملية.

وكان أقلّ تحصيل للطلبة في مبحث الرياضيات حيث بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل الطلبة في هذا المبحث (67.3%) وبتقدير مقبول وتراوح قيم معدلات الطلبة في هذا المبحث ما بين (61%-78%)، وهذه النتيجة قد تعزى إلى أن مبحث الرياضيات يعتبر من المواد الدراسية الصعبة التي تتطلب مهارات منطقية وتحليلية مما يجعلها أكثر صعوبة، كما تتطلب فهماً عميقاً للمفاهيم، وأساليب تدريس الرياضيات غير تفاعلية وتقليدية مما ينعكس سلباً على اهتمام الطلبة بها وتحصيلهم الدراسي. كذلك قد يواجه الطلبة قلة الموارد التعليمية كالأنشطة التفاعلية والتطبيقات العملية مما يحد من فهم الطلبة لهذا المبحث.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي في المدارس الفلسطينية؟".

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الرابع الذين يعانون من العسر القرائي تعزى للنوع الاجتماعي في المدارس الفلسطينية، ربما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العسر القرائي يعتبر عقبة رئيسية في تعلم المواد التعليمية لكلا الجنسين، وقد تكون الأساليب والاستراتيجيات التعليمية غير فعالة لتلبية احتياجات طلبة العسر القرائي مما يؤدي إلى تدني التحصيل للذكور والإناث، وقد يواجه كلا الجنسين قلة في الدعم الأكاديمي والموارد المتاحة لهم مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي، من ناحية أخرى، يعاني كل من الذكور والإناث من التوتر والقلق والضغط النفسي نتيجة تدني تحصيلهم العلمي مما يؤثر على أدائهم بشكل

متساوي بين الذكور والإناث، ومن المحتمل أن يجد طلبة العسر القرائي صعوبات في التفاعل مع زملائهم مما ينعكس سلباً على تجربتهم التعليمية مما يؤدي إلى تدني تحصيلهم العلمي بالقدر نفسه سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً.

وقد بينت الدراسات السابقة وجود تباين واختلاف في النتائج التي تم التوصل إليها مقارنة مع نتائج هذه الدراسة، فقد بينت نتائج دراسة ججقة (2018) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في عسر القراءة ولصالح الإناث، كما بينت نتائج دراسة الشيخ وجروني (2022) أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في عسر القراءة تبعاً لمتغير الجنس.

5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس: "هل هناك علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمشرفين من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟".

فيما يتعلق بهذا السؤال فقد أظهرت النتائج وجود تباين فيها على النحو التالي:

1. وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مستوى تقدير الذات الدراسي ومستوى الذات بين الرفاق والزملاء من ناحية ومستوى تدني التحصيل الدراسي من ناحية أخرى لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين في المدارس الفلسطينية، وهذا يعني أنه كلما زاد مستوى تقدير الذات الدراسي وتقدير الذات بين الرفاق والزملاء كلما انخفض مستوى تدني التحصيل الدراسي. كما قد تعزى هذه النتيجة إلى أن العسر القرائي يؤثر على تقدير الذات لدى طلاب المدارس ويضعف التحصيل الدراسي للطالب المصاب بها، وتؤثر في شخصيته واتجاهاته وذكائه وعلاقته بالآخرين حيث يعيش صراعاً بين الرغبة في التواصل مع الآخرين وتجنب اضطرابات القراءة، مما قد يكون

سبباً في ضعف تقديره لذاته وتولد مشاعر الدونية المصحوبة بالحدز والقلق والغضب وهو ما يؤثر سلباً على علاقة الطالب بأقرانه ومدرسته والآخرين.

والنتائج السابقة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها عدد من الدراسات السابقة وإن اختلفت في مجتمع الدراسة التي بحثت فيها، إضافة إلى اختلافها في المادة الدراسية التي بحثت فيها وكذلك الفئة العمرية للطلبة، كدراسة مرعي (2023) التي أشارت إلى أن هناك علاقة وثيقة بين العسر القرائي وتقدير الذات لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ودراسة الشيخ وجروني (2022) التي كشفت عن وجود علاقة قوية بين عسر القراءة والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة الابتدائي، ودراسة علي وآخرون (2019) التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات بمجتمع الدراسة الحالية.

2. عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى تقدير الذات الشخصي ومستوى الذات الأسري ومستوى الدرجة الكلية ومستوى تدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمرشدين والمعلمين في المدارس الفلسطينية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة بناء على مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة إلى أن تقدير الذات والتحصيل الدراسي يعتمد على العديد من العوامل كالبيئة التعليمية والدعم الاجتماعي والمواقف النفسية، كما أن طلبة العسر القرائي لديهم فهم مختلف حول مفهوم تقدير الذات فمن الممكن أن يتأثر تقدير الذات بتجاربهم الأكاديمية وليس بتحصيلهم الدراسية. فضلاً عن ذلك يُبنى التقدير الذاتي على معايير اجتماعية وشخصية لا ترتبط بشكل مباشر بالتحصيل الأكاديمي. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها عدد من الدراسات السابقة وإن اختلفت في مجتمع الدراسة التي بحثت فيها، إضافة إلى اختلافها في المادة الدراسية التي بحثت فيها وكذلك الفئة العمرية للطلبة. كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المرشدين والمعلمين يرون بأن تقدير الذات لا يؤثر بشكل مباشر

على التحصيل الدراسي، بل يتأثران بعوامل خارجية كالبينة المدرسية والدعم الأسري. ومن الممكن أن تكون مستويات تقدير الذات والتحصيل الدراسي متباينة لدى طلبة العسر القرائي، فبعضهم يتمتع بتقدير ذات مرتفع ولكن يعانون من صعوبات أكاديمية وبعضهم يتمتعون بمستوى متوسط من تقدير الذات ومستوى تحصيلهم جيد، كما قد يرى المرشدون والمعلمون بأن هناك عوامل أكثر تأثيراً على التحصيل الدراسي من تقدير الذات كالدعم التعليمي وأساليب واستراتيجيات التدريس. كذلك يعتمد تقدير الذات بشكل رئيسي على تصور الطلبة لذواتهم وإيمانهم بقدراتهم وإمكانياتهم، كذلك هناك العديد من العوامل النفسية كالاكتئاب والقلق ومشاعر الإحباط التي تؤثر على التحصيل الدراسي مقارنة بتأثير تقدير الذات. كما أن المعلمون قد يركزون على تحسين التقنيات الدراسية والمهارات الأكاديمية باعتبارها عوامل أكثر تأثيراً على التحصيل الدراسي عوضاً عن تقدير الذات.

والنتائج السابقة تتفق مع النتائج التي توصلت إليها عدد من الدراسات السابقة بالرغم من أنها اختلفت في مجتمع الدراسة التي بحثت فيها، إضافة إلى اختلافها في المادة الدراسية التي بحثت فيها وكذلك الفئة العمرية للطلبة، كدراسة (Noronha et al., 2018) التي أكدت على عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

الخاتمة

تعد القراءة أحد أهم انعكاسات اللغة ومن أهم المهارات الأساسية التي تعلم في المراحل العمرية الأولى للأطفال ومما لا شك فيه ان أهمية القراءة بالغة في جميع المراحل العمرية، باعتبارها الجسر الموصل إلى المعارف والنشاطات الأخرى فحتى تلك القراءة الهادفة للتسلية لا تقدم فن اللامبالاة وانما تتحى بعقلك نحو التفكير أيضا، وعلى الرغم من أهمية القراءة الا أن جميع المؤشرات تدل على تراجع وقصور وصعوبة في اكتسابها لدى العديد من الطلبة. وهنا يبرز لدينا مفهوم صعوبة القراءة كجزء من صعوبات التعلم واضطرابات اللغة والقراءة ويأتي عسر القراءة في الواجهة حيث يعتبر العسر القرائي اضطرابا تعليميا بالدرجة الأولى والمسبب الأول للتعثر الدراسي والأكاديمي وللرسوب في كثير من الأحيان، كما يرتبط العسر القرائي بعدد من السمات الشخصية التي يغلب عليها الطابع السلبي مثل تقدير الذات المنخفض والعدوان، والشعور بالنقص وحب العزلة والانطواء المصحوب بالتوتر النفسي، والتحسس من المشاركة في المواقف الاجتماعية كما أنه كثيراً ما يصاحب اضطرابات الكلام أمراض نفسية مثل الخجل. لذلك برزت الحاجة لدراسة العلاقة بين تقدير الذات ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة العسر القرائي واقتراح برنامج علاجي قائم على نظرية ألبرت، حيث تلعب البرامج العلاجية المدرسية دورا حاسما في دعم الصحة العقلية ورفاهية الطلاب. حيث يتم تصميم هذه البرامج لتزويد الطلاب بالأدوات والاستراتيجيات اللازمة للتعامل مع التوتر والقلق وتحديات الصحة العقلية الأخرى التي قد تؤثر على أدائهم الأكاديمي ورفاههم العام.

التوصيات

إنَّ التوصل إلى نتائج هذه الدراسة دفعت الباحثة إلى تقديم جملة من التوصيات لتعزيز تقدير الذات وتحسين التحصيل الدراسي، وهي:

1. تنظيم برامج تدريبية لتعريف المعلمين باستراتيجيات التدريس الفعالة لذوي العسر القرائي وتمكينه من استخدامها، بهدف تعزيز تقدير الذات وتقديم الدعم النفسي والعاطفي.

2. تنظيم أنشطة لامنهجية لتعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم كالمسابقات لتعزيز روح المنافسة الإيجابية بينهم.

3. توظيف التطبيقات والبرمجيات التعليمية التي تدعم التعلم الذاتي وتحسن المهارات اللغوية.

4. تشجيع الطلبة على تقييم قدراتهم ومهاراتهم بشكل دوري لتعزيز الوعي الذاتي وتقدير الذات.

5. استخدام أساليب واستراتيجيات تعليمية كالتعلم بالمشاركة والتعلم باللعب لتعزيز التفاعل بين الطلبة.

6. خلق بيئة صفية تدعم الانفتاح والدعم بين الطلبة ليشعر الطلبة بالأمان والتعبير عن التحديات والمشاعر التي يواجهونها.

7. تقديم موارد تعليمية مخصصة لاحتياجات طلبة ذوي العسر القرائي كالتطبيقات التعليمية والكتب المسموعة والموارد الرقمية التفاعلية.

المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

- ابراهيم، عبد الستار (1994). العالج النفسي الحديث - قوة الانسان. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- أبو شعر، عبد الفتاح (2007). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة ، فلسطين .
- أبو علام، رجاء محمود (2006). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط5، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الأحمد، أمل (2004). مشكلات وقضايا نفسية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان.
- أحمد، علي (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الاسلامية والتربوية، مكتبة حسين العصرية، بيروت.
- ألبرت، إليس (2004). إجعل حياتك سعيدة، ترجمة : مركز التعريب والبرمجة، بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الآلوسي، وفاء(2018). تقدير الذات وعلاقته بمستوى التحصيل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(10)، 456-485.
- أمزيان، زبيدة (2007). علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية، رسالة دكتوراه، جامعة باتنة، الجزائر.
- بخاري، أبراهيم(2016). تدني التحصيل الأكاديمي لبعض طلاب قسم علم المعلومات. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 1(22)، 230-283.
- بدور، غيثاء علي (2001). مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية.
- البكري، أمل (2007). علم النفس المدرسي، المعتر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- بن لادن، سامية محمد (2001). المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض، مجلة كلية التربية وعلم النفس، الجزء الاول العدد 25.
- تونسية، يونس (2012)، تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين، دراسة ميدانية بولايي تيزي وزو والجزائر العاصمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر.
- ججيقة، محالي(2018). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والأجتماعية، 1(35)، 447-458.

- الجميل، محمد عبد السميع (2000). التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح (1999). صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- الحامد، محمد بن معجب (1996). التحصيل الدراسي دراساته نظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه، الطبعة الاولى، الدار الصولتية، الرياض.
- حسين، كمر كرم (2019). اثر ظاهرة عسر القراءة على اداء طلبة الجامعة العراقيين دارسي اللغة الانجليزية لغة اجنبية بأدائهم في استيعاب القراءة. *lark*, 11(2), 64-73.
- حمدان، هشام (2003). أثر المعلم في معالجة التأخير الدراسي، مجلة بنات الاجيال، سورية، المكتب التنفيذي لنقابة المعلمين، العدد 49.
- حنا، عزيز والطيب، محمد والعبدي، ناظم (1991). الشخصية بين السواء والمرض. القاهرة مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حوامدي، سعيده (2018). علاقة التفاعل الصفّي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بمتوسطة احمد التجاني بالوادي، رسالة ماجستير، جامعة حمه لخضر، الوادي.
- الخالدي، أديب محمد (2003). سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- الداهري، صالح حسن (2005). مبادئ الصحة النفسية، الطبعة الاولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ربيع، هادي شعلان والغول، اسماعيل محمد (2006)، المرشد التربوي ودوره الفاعل في حل مشاكل الطلبة، عمان، دار عالم الثقافة.
- الرفاعي، تغريد حميد مفرج (2019). الاغتراب النفسي وعلاقته بمستوى التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية الاساسية، مجلة كلية الأزهر، 38(183 ج1)، 203-220.
- زهران، حامد عبد السالم (1998). التوجيه والإرشاد النفسي. ط.3 القاهرة: عالم الكتب.
- زهران، سماح خالد (2006). دراسات في علم النفس الاجتماعي التربوي على الأطفال والراشدين (العلم من اجل مجتمع إنساني أفضل)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- زيدان، مصطفى (1980). معجم مصطلحات علم النفس، الانجلو المصرية للطبع والنشر، القاهرة.
- سالم، هبة الله (2016). قلق الاختبار وعلاقته بموضع الضبط والضغط النفسية والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية الدراسات العليا للتربية، 24 (3)، 327-356.
- سعفان، محمد أحمد إبراهيم (2005). العملية الإرشادية. مصر: دار الكتاب الحديث.

- السيد، احمد محمود (2002). مشكلات النظام التربوي العربي، المطبعة الجديدة، دمشق.
- شارلز، شيفر (2010). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. ترجمة: نسيم داوود وآخرون. عمان: منشورات الجامعة الأردنية.
- شاهين، محمد (2007). فاعلية برنامج تدريبي معرفي في تحسين التفكير العقلاني وتقدير الذات وخفض ضغوط ما بعد الصدمة لدى الطلبة الجامعيين في فلسطين، أطروحة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الشايب، خالد (2017). علاقة الصلابة النفسية بالتحصيل الدراسي لطالب التربية الرياضية والبدنية. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرياح ورقلة، الجزائر.
- الشربيني، زكريا أحمد (2002). الأفكار العقلانية وبعض مصادر اكتسابها. مجلة دراسات نفسية. 15 (4). 567-531.
- شعبان، عبدربه (2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- شكير، زينب (2002). علم النفس العيادي، التشخيص النفسي العلاج النفسي الإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
- الشناوي، محمد (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن.
- الشيخ، خلود عازب وجروني، وئام (2022). عسر القراءة وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ابتدائي، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي، الجزائر.
- طه، فرج عبد القادر (2003). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار غريب للنشر، القاهرة.
- الطيب، محمد (2000). تيارات جديدة في العلاج النفسي. القاهرة: دار المعارف.
- عامر، طارق (2018). مفهوم وتقدير الذات. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع .
- عبد اللوي، سعدية (2011). المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثالثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، الجزائر.
- عبد الهادي، جودة (2004). مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- عبدالكريم، أحمد حمزة (2008). سيكولوجية النمو والارتقاء. القاهرة: دار المعرفة.
- عبدالله، أديب وطه، ايمان (2015). النمو اللغوي والمعرفي للطفل، دار الاعصار للنشر، عمان، الأردن.
- عبدالمطلب، عبد القادر (2019). بعض الخصائص النفسية والشخصية لدى طلاب المرحلة الثانوية المصابين باضطراب الجلجة في الكلام، مجلة العلوم الاجتماعية، 43 (2)، 15-11.

العتوم، عدنان وسائيس، روزانا (2013). أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية "ألبرت إيليس" في التفكير العقلاني في مستوى الضغوط النفسية وأساليب التدبر فيها، المجلة الدولية لأنظمة إدارة التعليم، 1(1)، 27-54 .

العزة، سعيد حسن (2006). دليل المرشد التربوي في المدرسة. عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر. عكاشة، أحمد (2003). الطب النفسي المعاصر. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية. العلوان، بشير (2015). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الجامعات الأردنية دراسة مقارنة بين الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي، مجلة علوم الرياضة، 1 (22)، 19-1 .

عيد، محمد إبراهيم (2005). مقدمة في الإرشاد النفسي. القاهرة: مكتبة الانجلو مصرية. عيد، يوسف (2019). اضطرابات الكلام وعلاقتها بتقدير الذات والقلق بمصر والسعودية دراسة عبر ثقافية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، 1(1)، 127-151 . عيسوي، عبد الرحمن (2000). اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، الطبعة الأولى، دار الراتب الجامعية، بيروت.

العيسوي، عبد الرحمن والزعبلاوي، محمد السيد محمد والجسماني، عبد العلي (2006). القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي، منشورات وزارة التربية و التعليم، سلطنة عمان. الغامدي، صالح (2009). اضطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس وتقدير الذات لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، السعودية. الغامدي، علي (2019). تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب قسم التربية البدنية بجامعة أم القرى، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(2)، 1-16 .

الغريب، رمزية (1975). التعلم، دراسة نفسية وتفسيرية وتوجيهية، مكتبة الانجلو المصرية، مصر. القوصي، عبدالعزيز (1982). اسس الصحة النفسية، ط7، دار النهضة العربية للنشر، القاهرة. كاملي، خديجة وبوشوارب، آية (2020). أثر طرق التدريس على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر. الكايند، ديفيد (1996). نمو الطفل، الجزء الأول، ترجمة ناظم الطحان، سلسلة الدراسات النفسية، منشورات وزارة الثقافة، دمشق.

الكبيسي، عبد الواحد (2007) ، القياس والتقويم/ تجديدات ومناقشات، الطبعة الاولى ،دار جرير للنشر والتوزيع، عمان.

كفافي، علاء الدين (1999). الإرشاد والعلاج النفسي الأسري المنظور النسقي الاتصالي. القاهرة مصر :دار الفكر العربي.

محمد، خلود(2018). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثاني والثالث للتعليم الثانوي بمدينة سبها. كلية الآداب، جامعة سبها.

مراكشي، مريم، ورمزي، مراد (2018). جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين. دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة سطيف2، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (13)، 59-75 .

مرعي، يوستينا سمير(2023). العسر القرائي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية، مجلة كلية الآداب.1(27)، 1-40 .

مقبرحي، شيماء (2018). علاقة دافعية التعلم ومستوى الطموح بتقدير الذات لدى التلاميذ المتفوقين دراسياً دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية الوادي، رسالة ماجستير، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر

النملة، عبدالرحمن(2017). تقدير الذات. مجلة الفكر،1(19)، 34- 35 .

نوفل، ابراهيم (2001)، علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي، رسالة دكتوراه، جامعة دمشق، كلية التربية.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية

- Alves-Martins (1998). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational psychology*, 22(1), 51-62.
- Al-Zyoud, Nader Fahmy. (2008). Counseling theories and psychotherapy. Amman: Dar Al Masirah for publication and distribution.
- Arshad, M., Zaidi, S. M. I. H., & Mahmood, K. (2015). Self-Esteem & Academic Performance among University Students. *Journal of Education and Practice*, 6(1), 156-162.
- Baharudin, R., & Zulkefly, N. S. (2009). Relationships with father and mother, self-esteem and academic achievement amongst college students. *American Journal of Scientific Research*, 6, 86-94.
- Bahrami, D., & Bahrami, M. A. (2015). The relationship of self-esteem and achievement goals with academic performance. *African Journal of Basic & Applied Sciences*, 7(1), 65-72.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
- Baron RA, Byrne D.(1991). Social Psychology: understanding human interactions. Boston: Allyn & Bacon.
- Battle, J. (2002). Culture-Free Inventories Examiner's Manual. (3rd edn.). Austin, TX: Pro-Ed.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: WH freeman.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-concepts, self-esteem, and academic achievement of minority and majority north American elementary school children. *Child development*, 89(4), 1099-1109.

- Dian, M. D. (2017). Specific learning disability –dyslexia: A technical assistance document Education of Department Arizona.
- Ellis, A. W. (2016). Reading, writing and dyslexia (classic edition): a cognitive analysis. Psychology Press.
- Friedmann, N., & Coltheart, M. (2018). 35. Types of developmental dyslexia. E. Dattner & D. Ravid (Éds.), Handbook of Communication Disorders, 721-752.
- Horowitz, S. H., Rawe, J., & Whittaker, M. C. (2017). The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Iverach, L., Rapee, R. M., Wong, Q. J., & Lowe, R. (2017). Maintenance of social anxiety in stuttering: a cognitive-behavioral model. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 26(2), 540-556
- Jirdehi, M. M., Asgari, F., Tabari, R., & Leyli, E. K. (2018). Study the relationship between medical sciences students' self-esteem and academic achievement of Guilan University of medical sciences. *Journal of education and health promotion*, 7
- Körük, S. (2017). The effect of self-esteem on student achievement. In *The factors effecting student achievement* (pp. 247-257). Springer, Cham.
- Kraft, I., Schreiber, J., Cafiero, R., Metere, R., Schaadt, G., Brauer, J., ... & Skeide, M. A. (2016). Predicting early signs of dyslexia at a preliterate age by combining behavioral assessment with structural MRI. *Neuroimage*, 143, 378-386.
- Lönnqvist, J. E., Verkasalo, M., Helkama, K., Andreyeva, G. M., Bezmenova, I., Rattazzi, A. M. M., ... & Stetsenko, A. (2009). Self-esteem and values. *European Journal of Social Psychology*, 39(1), 40-51.
- Malbi, R. S., & Reasoner, R. W. (2000). *Self-Esteem, Enhancing*. Kuala Lumpur: Self-Esteem Seminars Sdn. Bhd.
- Manning MA, Bear CG, Minke KM. (2006) *Self-concept and self-esteem*. Washington: National association of school psychologist, 2006.
- Marsh, H. W., & O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and social psychology bulletin*, 34(4), 542-552.
- Mohamedi-Amaruch, A., & Rico-Martín, A. M. (2020). Assessment of reading comprehension in primary education: Reading processes and texts. *Lenguas Modernas*, (55), 37-52.
- Moussa, Najat Zaki. (2019). The direct and indirect effects of self-esteem, point of view, optimism, and self-efficacy on psychological and academic adjustment. *Journal of Research in Education and Psychology*, 12 (3), pp. 269-311.
- Noronha, L., Monteiro, M., & Pinto, N. (2018). A Study on the Self Esteem and Academic Performance Among the Students. *International Journal of Health Sciences and Pharmacy (IJHSP)*, 2(1).
- Peixoto, F. (1998). Auto-conceito(s), auto-estima e resultados escolares: A influência da repetência no(s) auto-conceito(s) e na auto-estima de adolescentes [Self-concept(s), self-esteem and school achievement: The influence of retention in adloescents' self-concept(s) and self-esteem]. In M. Alves-Martins (Ed.), *Actas do IX Colóquio de Psicologia e Educação* (pp. 51–69). Lisboa: I.S.P.A.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences*, 45(6), 559-564.
- Richie, D. J., & Aten, J. L. (1976). Auditory retention of nonverbal and verbal sequential stimuli in children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 9(5), 312-318.

- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Auto-estima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária [Self-esteem, disinvestment and school failure in students from secondary school]. *Análise Psicológica*, 5, 105–113.
- Senos, J. (1997). Identidade social, auto-estima e Resultados Escolares [Social identity, self-esteem and school achievement]. *Análise Psicológica*, 15, 123–137.
- Skaalvik, E. M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of the school—some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53(3), 299-306.
- Smith-Spark, J. H., Henry, L. A., Messer, D. J., & Ziecik, A. P. (2017). Verbal and non-verbal fluency in adults with developmental dyslexia: Phonological processing and executive control problems? *Dyslexia*. doi:10.1002/ dys.1558
- Snowling, M., Hulme, C. (2016). Annual research review: the nature and classification of reading disorders--a commentary on proposals for DSM-5. *Child Psychol Psychiatry*.53(5).593-607.
- Spear-Swerling, L. (2016). Common types of reading problems and how to help children who have them. *The reading teacher*, 69(5), 513-522.
- Stanley, C., & Pestscher, Y. (2017). Defining dyslexia. Washington , DC: U.S. Department of Education, office – of Elementary and secondary Education, office of special Education .
- Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of educational psychology*, 82(2), 306.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of learning Disabilities*, 43(3), 229-243.
- Tunmer, W., & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of learning Disabilities*, 43(3), 229-243.
- Ward, A., Bush, H., & Braaten, E. B. (2019). Reading disorders/dyslexia. *The Massachusetts General Hospital Guide to Learning Disabilities: Assessing Learning Needs of Children and Adolescents*, 21-37.
- Werth, R. (2019). What causes dyslexia? Identifying the causes and effective compensatory therapy. *Restorative neurology and neuroscience*, 37(6), 591-608.
- Zoubrinetzky, R., Bielle, F., & Valdois, S. (2014). New insights on developmental dyslexia subtypes: Heterogeneity of mixed reading profiles. *PloS one*, 9(6), e99337.

الملحقات

ملحق رقم (1): أداة الدراسة

الجامعة العربية الأمريكية



كلية الدراسات العليا

استبانة بصورتها الأولى

حضرة الدكتور تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج علاجي مقترح مستند على نظرية ألبرت أليس " لاستكمال الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص تربية خاصة في الجامعة العربية الأمريكية.

املة من سيادتكم وفق ما تتمتعون به من خبرات كبيرة في هذا المجال، بأن تتكرموا وتتفضلوا بإبداء آرائكم ومقترحاتكم لتحكيم الاستبانة بوضع إشارة (1) أمام الفقرة التي ترونها مناسبة، وتقديم الآراء بما يتعلق بمدى وضوح هذه الفقرات وسلامتها اللغوية راجيا إجراء التعديل المناسب إن لزم.

مع جزيل الشكر والعرفان

الباحثة : الاء حسن رزق

البريد الإلكتروني: Rizeqalaa@gmail.com :

0592924410: رقم الجوال

بإشراف الأستاذ الدكتور وائل شرمان

كلية الدراسات العليا، برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة / الجامعة العربية الأمريكية

2025/2024

بيانات المحكم

الاسم :

التخصص:

سنوات الخبرة: جهة العمل

القسم الأول عبارة عن معلومات معبأ الاستمارة :

أعد هذه الاستبيان لقياس درجة تقدير الذات لدى طلب العسر القرائي، وتتعهد الباحثة بضمان سرية المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق أحياناً	لا أوافق	لا بشدة
البعد الأول: تقدير الذات الدراسي					
1	يشعر بأنه ذا قيمة شأنه شأن باقي طلبة صفه				
2	يرأوده الشعور بالفشل كثيراً. (-)				
3	يشعر بأنه قادر على أن يُنجز المهام الموكلة إليه بسهولة.				
4	يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به. (-)				
5	يشعر بالضيق عند تواجده في الصف. (-)				
6	يشعر بأن المعلمين يتوقعون منه الكثير.				
7	يعتقد بأن المعلمين يسارعون إلى توبيخه عند الخطأ. (-)				

البعد الثاني: تقدير الذات الشخصي				
				8 يشعر بأنه طالب ذو قيمة .
				9 يشعر بأنه قادر على إكمال أي عمل يُكلف به بنجاح.
				10 يتمنى لو كان شخصاً آخر (-).
				11 يشعر بأنه سعيد في حياته.
				12 يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله (-).
				13 عندما يمدح المعلم أحد من زملائي أحاول التنافس معه.
				14 يستطيع حل أي واجب حتى لو كان صعباً .
البعد الثالث: تقدير الذات الأسري				
				15 يحاول والداه تفهمه دائماً.
				16 يعتقد بأنه سيحقق النجاح في المستقبل
				71 يشعر بأنه غير مرغوب فيه في المنزل (-)
				81 يتوقع والداه منه الكثير
				91 يتمنى لو أنه وُلد في عائلة أخرى (-)
				20 يشعر أن والديه كانا يُفضلان استبداله بطفل آخر (-)
				21 يشعر بالخوف عند الحديث مع والديه (-)
				22 يشعر أن والديه يفضلان إخوته عليه (-)

				يقضي وقتاً ممتعاً مع أمه وأبيه	23
البعد الرابع: تقدير الذات بين الرفاق والزملاء					
				يستعين زملاؤه به لمساعدتهم.	24
				يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه.	25
				يشعر باهتمام من زملائه برأيه.	62
				يبحث في بداية كل عام عن أصدقاء جدد.	72
				يتشاجر معه زملاؤه (-).	82
				يعجز عن تكوين صداقات مع زملائه (-).	29
				يحاول زملاؤه التقليل من قدره/ دوره شأنه (-).	30
				يحب أن يرافق من هم أصغر منه سناً (-).	31

(-) فقرات سالبة، تصحح عكسياً

ملحق رقم (2) إجابة السؤال الخامس

ما البرنامج العلاجي المقترح والمستند على نظرية ألبرت في تحسين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين في المدارس الفلسطينية؟

تند على نظرية ألبرت في تحسين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين

قبل التطرق إلى البرنامج العلاجي المقترح والمستند على نظرية ألبرت في تحسين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي لا بد من التعريف بنظرية ألبرت.

نظرية ألبرت

نظرية نفسية طورها العالم (ألبرت إيليس) تقوم على افتراض أساسي يتلخص في أن مجموعة من الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية مسؤولة عن معظم الاضطرابات النفسية وأن هذه الأفكار والمعتقدات شائعة في الحضارة الغربية (شكير، 2002)، وتتعلق نظرية العلاج العقلي العاطفي ابتداء من الافتراض بأن الناس مهيوون أساساً لأن يسلكوا الطرق السلبية الهدامة للذات وأن مثل هذه النزعة تستمر وتعزز من قبل المجتمع، وتتضح أهمية الجانب المعرفي أو العقلي في تقرير عواطف وانفعالات الفرد في مئات الدراسات والأبحاث التي راجعها أليس وذلك لدعم نظريته فيما يتعلق بتطور العصاب وعلاقته بالتفكير اللاعقلاني واللامنطقي بالاضطرابات الانفعالية (أبو شعر، 2007). ويرى ألبرت أن السبب وراء الانفعال والسلوك هو أفكار الفرد واعتقاداته حول الأحداث، فالناس يخلقون لأنفسهم مشكلات نفسية من خلال حديثهم مع ذواتهم، ومن تقويمهم لأنفسهم، ومن خلال تحويل تفضيلاتهم إلى حاجات ملحة، فمثلاً هناك فرق بين الجملة العقلانية التي تقول : إنني أفضل أن يكون

دخلي مرتفعاً والمعتقد اللاعقلاني الذي يقول : يجب أن أحصل على دخل مرتفع . " ويقتبس عن (شكسبير) قوله في مسرحية (هاملت) : "لا يوجد هناك شيء جيد أو سيء ولكن التفكير هو الذي يجعله كذلك " ، فالمعتقدات قد تكون عقلانية تؤدي إلى انفعالات معتدلة الشدة وتعتبر صحية، أو غير عقلانية تؤدي إلى انفعالات شديدة تقود إلى الاضطراب وتعيق الوصول إلى الأهداف أو الشعور بالرضا والسعادة (ألبرت، 2004). ولنظرية ألبرت العديد من التطبيقات والتدخلات العلاجية التي يمكن الاستفادة منها في زيادة تقدير الذات وتعديل مفهوم الذات وعلاج اللجاجة الكلامية، وعلاج التوتر الزائد لدى ذوي الإعاقة، وتعديل بعض السلوكيات (شاهين، 2007).

مقدمة عن البرنامج العلاجي

إنَّ صعوبات التعلم خاصة العسر القرائي تعتبر من أبرز التحديات التي تنعكس سلباً على النمو الاجتماعي والأكاديمي للطلبة، حيث تعاني هذه الفئة عادةً من تراجع في مستويات تقدير الذات نتيجة الصعوبات المستمرة التي تواجههم في مجالات الفهم والقراءة وبالتالي سينعكس ذلك بشكل مباشر على ثقتهم بقدراتهم وإمكاناتهم الشخصية وتحصيلهم الدراسي. لذلك برزت الحاجة لتطوير برنامج علاجي يسعى إلى تحسين مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي لطلبة العسر القرائي اعتماداً على نظرية ألبرت التي تعرف أيضاً بنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت إليس، وترتكز هذه النظرية على تعديل وتغيير المعتقدات السلبية والأفكار غير المنطقية التي تشكل عائقاً أمام التطور الشخصي والتحصيل الدراسي. ويسعى هذا البرنامج لمساعدة الطلبة على اكتشاف الأفكار السلبية التي يعتقدون بها حول أنفسهم والآخرين، ومن ثم تعلم وتطبيق استراتيجيات التفكير الإيجابي، وتطوير مهارات القراءة بطريقة مبتكرة، الأمر الذي يساعد في تحسين الأداء الدراسي وتعزيز ثقتهم بقدراتهم وإمكاناتهم. ومن خلال تطبيق استراتيجيات سلوكية وعلاجية فعالة، يهدف هذا

البرنامج إلى تحقيق تغيير مستدام ودائم في حياة الطلبة، حيث يمكنهم تجاوز الصعوبات الشخصية والأكاديمية التي تواجههم وتعزز لديهم الرغبة في التميز والنجاح.

مكونات البرنامج العلاجي

يتضمن هذا البرنامج العلاجي من (15) جلسة علاجية، بواقع جلسة إلى جلستين اسبوعياً، مدة كل جلسة (40) دقيقة، وتتضمن هذه الجلسات مجموعة من الاستراتيجيات الإجرائية والعلاجية تتيح للطلبة التغلب على التحديات المترتبة على العسر القرائي وتعزيز تقديرهم لذاتهم وتحسين تحصيلهم الدراسي وذلك من خلال توظيف أساليب مستمدة من نظرية العلاج العقلان الانفعالي السلوكي لألبرت إليس. وكل جلسة تتضمن عدداً من الأدوات التي تحتاجها المدربة في الجلسة.

أهداف البرنامج العلاجي

إن تطبيق هذا البرنامج يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسية من أبرزها:

1. تعزيز تقدير الذات لدى الطلبة عن طريق تعزيز ثقتهم بأنفسهم ومهاراتهم وشعورهم بالقدرة على النجاح والتعلم.
2. توجيه الطلبة لكيفية التعامل مع الأفكار السلبية الخاصة بقدراتهم الدراسية وثقتهم بأنفسهم وتحويلها إلى أفكار إيجابية.
3. مساعدة الطلبة على تحديد المعتقدات غير المنطقية المرتبطة بالعسر القرائي وشرح كيفية تأثيرها على سلوكياتهم ومشاعرهم.
4. تعزيز مهارات التخطيط الدراسي ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلبة.
5. استخدام استراتيجيات تدريسية مبتكرة وتفاعلية لتعزيز مهارة القراءة لدى الطلبة.
6. تشجيع الطلبة على تطوير أفكار صحية وإيجابية تدعم تحصيلهم العلمي.

7. تزويد الطلبة باستراتيجيات فعالة للتعامل مع التحديات النفسية والأكاديمية لتعزيز قدرتهم على تجاوز التحديات والصعوبات.

8. خلق بيئة تعليمية داعمة ومشجعة لتعزيز ثقة وتقدير الطلبة لذاتهم وتحسين تحصيلهم الدراسي وإجراء تقييم دوري لمستوى تقدم الطلبة على مقياس تقدير الذات والتحصيل الدراسي واستخدام هذه النتائج كتغذية راجعة لتطوير وتحسين البرنامج.

9. تعزيز التعاون بين المعلمين والأهل وتقديم المعلومات والتدريب اللازم حول دعم الطلبة ذوي العسر القرائي في المدرسة والمنزل.

الفئة المستهدفة:

1. الطلبة ذوي العسر القرائي

2. الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض

3. الطلبة ذوي تقدير الذات المنخفض

• سير البرنامج العلاجي المستند على نظرية ألبرت حسب تنظيم معين خلال الجلسات التدريبية

الجلسة الأولى والثانية (جلسات تعريفية) المدة الزمنية (40) دقيقة

الرقم	أهداف الجلستين الأولى والثانية
1	تحديد المكان الذي سيتم تطبيق البرنامج العلاجي فيه.
2	تحديد الخصائص النمائية والسمات الشخصية للطلبة
3	توفير بيئة داعمة وآمنة ليتمكن الطلبة من التفاعل مع المدربة وزملائهم
4	الاجتماع مع الطلبة وتبادل التحية والانخراط بأنشطة كسر الجمود بينهم
5	جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالطلبة المشاركين
الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت

1	التوضيح المبسط للبرنامج العلاجي وأهدافه ونتائجه المتوقعة
3	كسر الجمود لإزالة العوائق السلوكية والنفسية التي قد تمنع الطلبة من المشاركة الفعالة في التعلم
3	التعلم التفاعلي من خلال تعزيز التفاعل بين الطلبة والمدرسة وزملائهم لتبادل ومشاركة الأفكار وتعزيز المهارات الاجتماعية
4	التحفيز الذاتي وتطوير دوافع داخلية لدى الطلبة كالفضول والاهتمام الشخصي
الرقم	الأدوات
1	الترحيب وكسر الجمود: الترحيب بالطلبة و توفير جو آمن وودي يمنحهم الشعور بالراحة، يمكن استخدام نشاط بسيط كسؤال الطلبة ما الشيء الذي تحبه، بهدف تكوين علاقات ودية مع الطلبة.
2	تقديم البرنامج وأهدافه: شرح مختصر لماهية البرنامج ودوره في تعزيز تقدير الذات لديهم وتحسين مستواهم الأكاديمي بلغة مفهومة وسهلة وتوضيح أن الهدف الرئيس يتمثل في تطويرهم ودعمهم وليس تحديد أخطائهم لتشجيعهم على التفاعل الإيجابي.
3	التعريف بالنموذج ABC لألبرت اليس: توضيح نموذج ABC (A: الحدث، B: الأفكار، C: النتائج) من خلال مثال بسيط أو قصة قصيرة لتوضيح كيف تؤثر الأفكار على السلوكيات والمشاعر.
4	اكتشاف الأفكار الإيجابية والسلبية: تطلب المدرسة من الطلبة كتابة فكرة سلبية تراودهم على ورقة، ومن ثم يُطلب كتابة فكرة إيجابية على ورقة، ومناقشة الفرق بين الأفكار الإيجابية والسلبية وكيف تؤثران على أدائهم ومشاعرهم.

5	نشاط عملي: دفتر الإيجابيات: يتم إعطاء كل طالب دفتر لكتابة كل شيء إيجابي حققه حتى موعد الجلسة اللاحقة لتعزيز الشعور بالثقة بالنفس والإنجاز.
6	التذكير بالقواعد وتوضيح التوقعات: توضيح القواعد العامة للبرنامج وضرورة الحفاظ على سرية المعلومات وتبادل الاحترام والالتزام بحضور الجلسات، وشكرهم على التفاعل والمشاركة وتشجيعهم على التفكير بإيجابية.

الجلسات العلاجية ذات العلاقة بتقدير الذات الدراسي

الجلسة الثالثة: (تعزيز تقدير الذات الدراسي) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الثالثة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تعزيز شعور الطالب بقيمته شأنه شأن بقية الطلبة
2	التغلب على الشعور بالفشل
3	تعزيز ثقة الطالب بنفسه وإيمانه بقدرته على انجاز المهام المطلوبة منه

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	التعزيز الإيجابي من خلال استخدام كلمات إيجابية لتحفيز الطلبة
3	العصف الذهني لمشاركة الأفكار الإيجابية
4	لعب الأدوار لتشجيع الطلبة على التحدث ومشاركة أفكارهم
5	الاسترخاء للتخلص من الأفكار السلبية التي قد تؤثر على تقدير الذات المدرسي

الرقم	الأدوات
1	السبورة
2	كرسي
3	الموسيقى الهادئة
4	بطاقات تحفيزية

التقييم: استخدام أدوات لتقييم تقدير الذات المدرسي بعد الجلسة الثالثة ومن أهمها: بطاقات

ملاحظة، بطاقات سلوكية، سلام تقدير.

الجلسة الرابعة: (تعزيز تقدير الذات المدرسي) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الرابعة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تعزيز شعور الطالب بالاحترام والاهتمام
2	تقليل مشاعر القلق والتوتر والضييق لدى الطلبة عند تواجدهم بالصف
3	تقليل الضغوطات الأكاديمية
4	تعزيز العلاقة بين الطالب والمعلم من خلال التفاعل الإيجابي

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	المراقبة الذاتية
2	المناقشة والمشاركة النشطة
3	التدريب على مهارة حل المشكلات
4	التدريب على الاسترخاء
5	الغمر

الرقم	الأدوات
1	الألعاب التعاونية
2	السبورة
3	دفتر ملاحظات خاصة بالطلبة
4	بطاقات تعبيرية

التقييم: استخدام أدوات لتقييم تقدير الذات المدرسي بعد الجلسة الرابعة ومن أهمها: بطاقات ملاحظة، المقابلات، مقاييس سلوكية، سلاسل تقدير.

الجلسة الخامسة: (تعزيز تقدير الذات المدرسي) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الخامسة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تعزيز التفكير العقلاني والايجابي
2	تقليل الشعور بالضغط نتيجة التوقعات العالية من المعلمين
3	مساعدة الطلبة على فهم أن الأخطاء جزء من عملية التعلم

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	لعب الأدوار
2	العصف الذهني
3	المناقشة والحوار
4	الانشطة التعاونية
الرقم	الأدوات
1	السبورة
2	بطاقات تتضمن أنشطة تدريجية يقوم الطالب بتنفيذها
3	مكافآت معنوية ومادية كالهدايا والشوكولاته

التقييم: استخدام أدوات لتقييم تقدير الذات المدرسي بعد الجلسة الخامسة ومن أهمها: بطاقات ملاحظة، استبانات قصيرة، سلاسل تقدير.

الجلسات العلاجية ذات العلاقة بتقدير الذات الشخصي

الجلسة السادسة: (تعزيز الذات الشخصي) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة السادسة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تعزيز الشعور بالقيمة الذاتية
2	تعزيز ثقة الطالب بقدرته على اتمام المهام بنجاح
3	مساعدة الطالب على التعامل مع التحديات بشكل ايجابي
4	تعديل فكرة أن الطالب ليس له قيمة نتيجة مقارنة نفسه بغيره
الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	العصف الذهني
2	لعب الأدوار
3	الأنشطة الجماعية التعاونية

الرقم	الأدوات
1	السبورة
2	بطاقات التقدير الذاتي حيث يكتب الطلبة عبارات تقدير لذاتهم ولزملائهم
3	أقلام ملونة
4	كراسي

التقييم: استخدام أدوات لتقييم تقدير الذات المدرسي بعد الجلسة السادسة ومن أهمها: بطاقات

ملاحظة، استبانات قصيرة، سلالم تقدير .

الجلسة السابعة: (تعزيز الذات الشخصي) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة السابعة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تعديل الأفكار السلبية حول الذات واستبدالها بأخرى ايجابية
2	تعزيز القبول الذاتي وتقليل المقارنات السلبية مع الآخرين
3	مواجهة الأفكار السلبية بالمنطق عوضاً عن العواطف
4	مساعدة الطلبة على تحسين تعاملهم مع مشاعر التنافس وتوجيههم لإدارة هذه المشاعر بإيجابية

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	لعب الأدوار
2	التفكير العقلي المنطقي
3	الاسترخاء
4	ممارسة تمارين التركيز والتأمل لتعزيز التفكير الإيجابي والصفاء الذهني

الرقم	الأدوات
1	مقاطع فيديو تحفيزية
2	السبورة
3	الورق المقوى
4	بطاقات تحدي
5	كرسي

التقييم: استخدام أدوات لتقييم تقدير الذات المدرسي بعد الجلسة السابعة ومن أهمها: بطاقات ملاحظة،
سلام تقدير .

الجلسة الثامنة: (تعزيز الذات الشخصي) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الثامنة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تشجيع الطلبة على أن ينظروا الى التنافس كمحفز للتطور والتحسين
2	تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم عن القيام بالمهام الصعبة
3	تعليم الطالب كيفية التعامل مع المشكلات التي قد تواجهه

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	اللعب الجماعي
2	حل المشكلات
3	العصف الذهني
الرقم	الأدوات
1	مقاطع فيديو وشرائح بوربوينت
2	أنشطة تفاعلية كالمسابقات والألغاز
3	السبورة والورق المقوى
4	كراسي أو سجاد أرضي

التقييم: استخدام أدوات لتقييم تقدير الذات المدرسي بعد الجلسة الثامنة ومن أهمها: بطاقات ملاحظة،
سلام تقدير .

الجلسات ذات العلاقة بتقدير الذات الأسري

الجلسة التاسعة: (تقدير الذات الأسري) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة التاسعة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	مساعدة الطلبة على تحديد الأفكار السلبية حول علاقتهم بأسرتهم
2	توعية الطلبة بتأثير الأفكار السلبية على سلوكه ومشاعره
3	مساعدة الطلبة على التغلب ومواجهة الأفكار السلبية وتعديلها.

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	المناقشة والحوار
2	لعب الأدوار
3	حل المشكلات
4	التأمل والاسترخاء

الرقم	الأدوات
1	السبورة
2	بطاقات ملونة
3	اقلام ملونة
4	كراسي - فرشات - سجاد ارضي

التقييم: استخدام أدوات لتقييم تقدير الذات المدرسي بعد الجلسة التاسعة ومن أهمها: بطاقات ملاحظة،

مقابلات مع الطلبة وأسره، سلام تقدير.

الجلسة العاشرة: (تقدير الذات الأسري) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة العاشرة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	مواجهة التوقعات العالية من قبل الوالدين والتقليل من الضغوطات المرتبطة بها
2	مساعدة الطلبة على تطوير رؤية عقلانية ومتوازنة لهذه التوقعات
3	تعزيز ثقة الطلبة بقدراتهم ومهاراتهم

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	المناقشة والحوار
2	لعب الأدوار
3	الاسترخاء والتأمل
4	حل المشكلات

الرقم	الأدوات
1	السبورة
2	ورق وأقلام ملونة
3	كراسي أو سجاد أرضي

التقييم: استخدام أدوات لتقييم تقدير الذات المدرسي بعد الجلسة العاشرة ومن أهمها: بطاقات ملاحظة،

مقابلات مع الطلبة وأسرهم، استبانات قليلة وبعديّة، سلاّم تقدير .

الجلسة الحادية عشر: (تقدير الذات الأسري) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الحادية عشر في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تعزيز التواصل الأسري وتقوية العلاقة مع الوالدين
2	تعليم الطلبة التعبير عن مشاعره تجاه والديه بصراحة
3	تعزيز قدرة الطلبة على مواجهة القلق والخوف عند التحدث مع الوالدين
4	تشجيع الطلبة على بناء علاقات صحية مع والديهم

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تقنيات الحوار المفتوح
2	لعب الأدوار
3	تقنيات التنفس العميق والاسترخاء

الرقم	الأدوات
1	ورق مقوى ملون
2	كراسي
3	اقلام ملونة

التقييم: استخدام أدوات للتقييم: بطاقات ملاحظة، مقابلات مع الطلبة وأسرهم، استبانات قبلية وبعديّة،

سلام تقدير.

الجلسات ذات العلاقة بتقدير الذات بين الرفاق والزملاء

الجلسة الثانية عشر: (تقدير الذات بين الرفاق والزملاء) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الثانية عشر في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تعزيز ثقة الطلبة بقدرتهم على بناء علاقات اجتماعية طيبة مع الزملاء
2	تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم وبقدرتهم على تعلم المشاركة الايجابية في الانشطة الاجتماعي
3	تعزيز قدرة الطلبة على ادارة التواصل الاجتماعي بشكل ايجابي
الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	اللعب الجماعي
2	لعب الأدوار
3	حل المشكلات
4	المناقشة والحوار

الرقم	الأدوات
1	دفاتر صغيرة وأقلام
2	السبورة
3	بطاقات ملونة
4	ألعاب تعليمية تتضمن عناصر من الدعم والتنافس بين الطلبة
5	مقاطع فيديو

التقييم: استخدام أدوات للتقييم: بطاقات ملاحظة، سلام تقدير.

الجلسة الثالثة عشر: (تقدير الذات بين الرفاق والزملاء) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الثالثة عشر في ظل نظرية ألبرت اليس
1	مساعدة الطلبة على مواجهة التحديات الاجتماعية بشكل إيجابي
2	تعزيز قدرة الطالب على التعامل مع الخلافات بين الزملاء
3	تحسين مهارات التواصل الاجتماعي لحل المشكلات بطريقة بناءة

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	التفكير الجماعي
2	لعب الأدوار
3	التعزيز الإيجابي
4	حل المشكلات

الرقم	الأدوات
1	السبورة
2	اقلام ملونة
3	بطاقات ملونة

التقييم: استخدام أدوات للتقييم: بطاقات ملاحظة، سلاسل تقدير.

الجلسة الرابعة عشر: (تقدير الذات بين الرفاق والزملاء) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الرابعة عشر في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تعزيز قدرة الطلبة على بناء صداقات جديدة
2	تطوير مهارات التواصل الاجتماعي
3	تشجيع الطالب على أن يكون مبادراً لتكوين علاقات صداقة جديدة

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	الألعاب الجماعية
2	التفكير الجماعي
3	لعب الأدوار

الرقم	الأدوات
1	السبورة
2	اقلام ملونة
3	لعبة شد الحبل
4	كرات ملونة

التقييم: استخدام أدوات للتقييم: بطاقات ملاحظة، سلم تقدير.

الجلسة الخامسة عشر: (الجلسة الختامية) الوقت: 40 دقيقة

الرقم	أهداف الجلسة الثانية عشر في ظل نظرية ألبرت اليس
1	تقييم مستوى تقدير الذات للطلبة بعد انتهاء البرنامج العلاجي
2	تشجيع الطلبة على مشاركة الانجازات والتحديات
3	تعزيز التفكير الإيجابي وتقدير الانجازات الشخصية

الرقم	الاستراتيجيات المستخدمة في ظل نظرية ألبرت اليس
1	استراتيجيات التعزيز الإيجابي لتقدير انجازات الطلبة
2	تعزيز التواصل والتفاعل المباشر بين الطلبة والمدرسة لتبادل الأفكار
3	تشكيل مجموعات صغيرة ليتمكن الطلبة من مشاركة انجازاتهم وتقديم التشجيع والدعم

الرقم	الأدوات
1	مقياس تقدير الذات بعد انتهاء البرنامج العلاجي
2	شهادات تقدير وجوائز رمزية للطلبة
3	قوالب جاهزة للتخطيط للأهداف والتأكد من تحقيقها
4	إنشاء مجموعات باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي للتواصل بين الطلبة بعد انتهاء البرنامج
5	مقاطع فيديو ملهمة عن تقدير الذات وتحقيق الأهداف

ملحق (3) استبانة بصورتها الأولى



الجامعة العربية الأمريكية

كلية الدراسات العليا

حضرة الدكتور تحية طيبة وبعد,,,

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " العلاقة بين تقدير الذات وتدني التحصيل الدراسي لدى طلاب العسر القرائي في الصف الرابع من وجهة نظر المديرين والمعلمين والمرشدين وبرنامج علاجي مقترح مستند على نظرية ألبرت أليس " لاستكمال الحصول على درجة الدكتوراه في كلية التربية تخصص تربية خاصة في الجامعة العربية الأمريكية.

املة من سيادتكم وفق ما تتمتعون به من خبرات كبيرة في هذا المجال، بأن تتكرموا وتتفضلوا بإبداء آرائكم ومقترحاتكم لتحكيم الاستبانة بوضع إشارة (1) أمام الفقرة التي ترونها مناسبة، وتقديم الآراء بما يتعلق بمدى وضوح هذه الفقرات وسلامتها اللغوية راجيا إجراء التعديل المناسب إن لزم.

مع جزيل الشكر والعرفان

الباحثة : الاء حسن رزق

البريد الإلكتروني : Rizeqalaa@gmail.com

رقم الجوال: 0592924410

بإشراف الأستاذ الدكتور وائل شرمان

كلية الدراسات العليا، برنامج الدكتوراه في التربية الخاصة / الجامعة العربية الأمريكية

2025/2024

بيانات المحكم

الاسم :

التخصص:

سنوات الخبرة: جهة العمل

القسم الأول عبارة عن معلومات معبأ الاستمارة :

أعد هذه الاستبيان لقياس درجة تقدير الذات لدى طلب العسر القرائي، وتتعهد الباحثة بضمان سرية المعلومات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	أوافق أحياناً	لا أوافق	لا بشدة
البعد الأول: تقدير الذات الدراسي					
1	يشعر بأنه ذا قيمة شأنه شأن باقي طلبة صفه				
2	يراوده الشعور بالفشل كثيراً. (-)				
3	يشعر بأنه قادر على أن يُنجز المهام الموكلة إليه بسهولة.				
4	يتضايق لعدم اهتمام المعلمين لما يفكر به. (-)				
5	يشعر بالضيق عند تواجده في الصف. (-)				
6	يشعر بأن المعلمين يتوقعون منه الكثير.				
7	يعتقد بأن المعلمين يسارعون إلى توبيخه عند الخطأ. (-)				

البعد الثاني: تقدير الذات الشخصي				
				8 يشعر بأنه طالب ذو قيمة .
				9 يشعر بأنه قادر على إكمال أي عمل يُكلف به بنجاح.
				10 يتمنى لو كان شخصاً آخر (-).
				11 يشعر بأنه سعيد في حياته.
				12 يرى بأنه يحتاج إلى شخص آخر ليرشده لما يجب أن يفعله (-).
				13 عندما يمدح المعلم أحد من زملائي أحاول التنافس معه.
				14 يستطيع حل أي واجب حتى لو كان صعباً .
البعد الثالث: تقدير الذات الأسري				
				15 يحاول والداه تفهمه دائماً.
				16 يعتقد بأنه سيحقق النجاح في المستقبل
				71 يشعر بأنه غير مرغوب فيه في المنزل (-)
				81 يتوقع والداه منه الكثير
				91 يتمنى لو أنه وُلد في عائلة أخرى (-)
				20 يشعر أن والديه كانا يُفضلان استبداله بطفل آخر (-)
				21 يشعر بالخوف عند الحديث مع والديه (-)
				22 يشعر أن والديه يفضلان إخوته عليه (-)

				يقضي وقتاً ممتعاً مع أمه وأبيه	23
البعد الرابع: تقدير الذات بين الرفاق والزملاء					
				يستعين زملاؤه به لمساعدتهم.	24
				يستمتع بقضاء الوقت مع زملائه.	25
				يشعر باهتمام من زملائه برأيه.	62
				يبحث في بداية كل عام عن أصدقاء جدد.	72
				يتشاجر معه زملاؤه (-).	82
				يعجز عن تكوين صداقات مع زملائه (-).	29
				يحاول زملاؤه التقليل من قدره/ دوره شأنه (-).	30
				يحب أن يرافق من هم أصغر منه سناً (-).	31

(-) فقرات سالبة، تصحح عكسياً

ملحق (4): لجنة التحكيم

الرقم	اسم المحكم	الجامعة	التحكيم
1-	أ.د. جلتان حجازي	الجامعة العربية الأمريكية جامعة فلسطين التقنية إخضوري	علم نفس تربوي تم التعديل على بعض العبارات لغويا وحذف عبارة لعدم ملائمتها ,
2-	أ.د. أحمد فتحي أبو كريم	جامعة جرش	إدارة تربوية. لا يوجد اعتراض على العبارات.
3-	د. محمد نايف عياصرة	جامعة البلقاء التطبيقية	تربية خاصة . لا يوجد تعديل موافق على العبارات و وجدها ملائمة .
4-	د .يوسف ذياب	جامعة القدس المفتوحة طولكرم الجامعة العربية الأمريكية .	قام يتدقيق العبارات لغويا وتغيير بعض الكلمات مثل دوره الى شأنه.
5-	د . عصام الجدوة		تعديل صياغة بعض العبارات من حيث توحيد الفعل المستخدم واستخدام الفعل المضارع في جميع عبارات الاستبانة.
6-	د, محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	ارشاد نفسي وتربوي تعديل لغوي فقط .
7-	د. محمد قاسم مقابلة .	جامعة جرش	إدارة تربوية . موافق على العبارات و وجدها ملائمة .
8-	د, محمد علي أبو عاشور	جامعة جدارا	إدارة تربوية موافق على العبارات و وجدها ملائمة .
9-	د. سهام ملاعبي	كلية أونو تربية خاصة	تعديل على عنوان الاستبانة .
10	أحمد فتيحة	جامعة بيرزيت	أدارة تربوية موافق على العبارات و وجدها ملائمة .

Self-esteem among students in Palestinian schools and its relationship to their academic achievement from the point of view of principals, teachers and counselors and a proposed treatment program based on Albert Ellis's theory

Alaa Hassan Ahmed Rizk

Dissertation Committee:

Prof. Wael Alsharman

Prof. Mohammad Abu Sherah

Dr. Mahmoud Samir Obeid

Abstract

This study aimed to determine the relationship between self-esteem among students in the fourth grade in Palestinian schools from the point of view of principals, teachers and counselors, and to present a proposed treatment program based on Albert's Ellis's theory. To achieve the study's objective, researcher used the descriptive analytical approach, and the questionnaire was used as a tool to collect data from the purposive study sample consisting of (10) individuals, who represent principals, teachers and counselors of fourth grade students with dyslexia in primary schools in the Ramallah and Al-Bireh Governorate for the academic year 2024-2025, with (3) principals, (3) counselors and (4) teachers. The study reached a number of results, the most prominent of which was that the level of self-esteem among dyslexic students in the fourth grade from the point of view of principals was high, as the arithmetic mean value reached (3.08), while for counselors, the level was average at (2.80), while the level from the point of view of teachers was average at (2.46). The results also showed an inverse correlation between the level of self-esteem and the level of low academic achievement among dyslexic students from the point of view of principals in Palestinian schools. The study recommended organizing training programs to familiarize teachers with effective teaching strategies for dyslexic students and enable them to use them, with the aim of enhancing self-esteem and providing psychological and emotional support, in addition to employing educational applications and software that support self-learning and improve language skills.

Keywords: Dyslexia, self-esteem, Albert's Ellis's theory, fourth grade students