



جامعة الشهيد حمة لخضر بالوادي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية



تقدير الذات كمدخل لتحسين التحصيل الدراسي

لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية: تخصص إرشاد وتوجيه

إشراف الأستاذة:

إعداد الطالبة:

د. الزهرة الأسود

حياة شرقي

لجنة المناقشة

مناقشا ورئيسا	جامعة الوادي	أستاذ محاضر (ب)	د. سلاف مشري
مشرفا ومقررا	جامعة الوادي	أستاذ محاضر (ب)	د. الزهرة الأسود
عضوا مناقشا	جامعة الوادي	أستاذ محاضر (أ)	أ. محمد سبع

السنة الجامعية: 2014 - 2015

شكر وتقدير

نحمد الله أولاً ودائماً، ونشكره كثيراً على منه وفضله حتى تم إخراج هذه الرسالة بصورتها الحالية، ونسأل المولى عز وجل أن نكون قد ساهمنا ولو بشيء قليل في إثراء الأبحاث المستقبلية بالمعلومات.

وبعد الثناء لا يسعني إلا أن أتقدم بالشكر الخاص للأستاذة الدكتورة: الزهرة الأسود التي حظيت بإشرافها وتقديرنا وعرفانا لكل ما قدمته لنا في مشوارنا العلمي، وما كان لتوجيهاتها القيمة والبناءة ولجهودها فضل كبير في إنجاز هذه الدراسة.

كما أشكر أساتذتي الكرام على توجيهاتهم وعلى كل ما قدموه لنا من معارف وعلوم.

وأقدم بالشكر إلى من كانوا عينة الدراسة التلاميذ المعيدين للسنة الرابعة متوسط و مدير متوسطة ونيسي الأمين والمساعدین التربويين بها ، والى أسرتي على ما قدموه لي من مساعدة لانجاز هذا العمل.

وأخير اشكر كل من كانت له يد في انجاز وإتمام هذه الرسالة من زملاء وأصدقاء لما قدموه لي من تشجيع ونصائح ، وكافة عمال مكتبة السلام فجزاهم الله خير الجزاء.

الصفحة	العنوان
أ	شكر وتقدير.....
ب	ملخص الدراسة باللغة العربية.....
ج	ملخص الدراسة باللغة الفرنسية.....
هـ	فهرس المحتويات.....
ح	فهرس الجداول.....
7	مقدمة.....

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

11	إشكالية الدراسة.....	-1
14	تساؤلات الدراسة.....	-2
15	فرضيات الدراسة.....	-3
15	أهمية الدراسة.....	-4
16	أهداف الدراسة.....	-5
16	التعريف الإجرائي للمتغيرات الدراسة.....	-6

الفصل الثاني: تقدير الذات

18	تمهيد.....	-
18	الذات و اعتباراتها.....	-1
18	تعريف الذات	1-1
20	بعض المفاهيم المرتبطة بالذات.....	2-1
21	مراحل تطور الذات	3-1
25	أبعاد الذات	4-1
27	تقدير الذات	- 2
27	تعريف تقدير الذات	1-2
28	الفرق بين الذات و تقدير الذات	2-2
29	أهمية تقدير الذات	3-2

30	مستويات تقدير الذات	4-2
33	خلاصة الفصل	

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

35	تمهيد	-
36	تعريف التحصيل الدراسي	-1
37	أهمية التحصيل الدراسي	-2
39	خصائص التحصيل الدراسي	-3
40	العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	-4
46	أنواع التحصيل الدراسي	-5
48	قياس التحصيل الدراسي	-6
51	خلاصة الفصل	

الجانب الميداني

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

54	تمهيد	-
54	منهج الدراسة	-1
55	حدود الدراسة	-2
55	عينة الدراسة	-3
57	أدوات الدراسة	-4
64	الأساليب الإحصائية	-5
65	خلاصة الفصل	-

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

67	تمهيد	-
67	عرض نتائج الدراسة	-1
67	عرض نتائج الفرضية الأولى	1-1
67	عرض نتائج الفرضية الثانية	2-1
68	عرض نتائج الفرضية الثالثة	3-1
69	عرض نتائج الفرضية الرابعة	4-1

69	 مناقشة نتائج فرضيات الدراسة	2-
69	 مناقشة نتائج الفرضية الأولى	1-2
70	 مناقشة نتائج الفرضية الثانية	2-2
71	 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	3-2
72	 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	4-2
74	 خلاصة عامة ومقترحات للدراسة	-
76	 قائمة المراجع	-
	الملاحق	-

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	56
02	جدول يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية	58
03	جدول يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات	59
04	جدول يوضح نتائج الفرضية الأولى	67
05	جدول يوضح نتائج الفرضية الثانية	68
06	جدول يوضح نتائج الفرضية الثالثة	68
07	جدول يوضح نتائج الفرضية الرابعة	69

ملخص الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى قياس علاقة تقدير الذات بمستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، ودراسة اختلاف كل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تقدير الذات.

وقد طرحت الدراسة الفرضيات الآتية:

- 1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عيني الدراسة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس تقدير الذات.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية في التحصيل الدراسي.

وقد تحددت الدراسة الحالية في مراحلها المختلفة بالمنهج الوصفي الارتباطي والمنهج التجريبي، واختيرت العينة بطريقة قصدية من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، وقد اعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: اختبار الذكاء لرافن، استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي، مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، البرنامج الإرشادي لتقدير الذات المعد من طرف الباحثة، وقد استخدمت عدة أساليب إحصائية مختلفة حيث تم التوصل إلى نفي الفرضيتين الأولى والثالثة وتأكيد الفرضيتين الثانية والرابعة، وقد تم تفسير النتائج في ضوء بعض الدراسات السابقة، وختمت الدراسة ببعض الاقتراحات الموجهة للمهتمين بالعملية التعليمية.

Rèsume:

La presente etude vise a mesurer la relation du niveau de reussite scolaire et l'estime de soi chez les eleves reasseurs moyenne du quatrieme annee . l'etude de l'ensemble des differntes estime de soi et la reussite scolaire de l'echantillon experimental en fonction de l'application et du programme dimensions trbale de

1. pas de différence statistiquement significatives entre les degrés de l'estime de soi

a mis en avant les hypothèses suivantes

L'étude de l'estime de soi et les scores de réussite scolaire chez les réassureurs allaient relation moyenne quatrième année.

2. il y a des différences statistiquement significatives entre les scores moyens des élèves étude des échantillons de réassureurs quatrième année moyen de l'année et femme .

3. il existe des différences statistiquement significatives entre la pré-moyenne et l'application en poste expérimentale de l'échantillon sur une échelle de scores d'estime de soi .

4. il existe des différences statistiquement significatives tribales et de l'échantillon après expérimentale de la réussite scolaire .

La présente étude a identifié à divers stades curriculum descriptive approche expérimentale correlative et l'échantillon sélectionné élèves réassurés délibérée de manière moyenne quatrième année l'étude repose sur les instruments suivants : texte de soi, Raven, le niveau économique et social forment une mesure de l'estime de soi à Cooper Smith Programme indicatif pour l'estime de soi préparé par le chercheur a été utilisé plusieurs méthodes différentes de termes statistiques a été attent à nier les premières et troisièmes hypothèses et confirmer des hypothèses .

Ces deuxième et quatrième a été interprété à la lumière des résultats de certaines études antérieures il a conduit l'étude avec certaines des propositions visant pour les propositions visant pour les personnes intéressées dans le processus éducatif.

مقدمة:

كانت العملية التربوية كانت ولا تزال أساسا لتقدم المجتمعات وتطورها، لهذا حظيت باهتمام بالغ من قبل المختصين في المجال التربوي، ويعتبر التلميذ واحد من المحركات الأساسية لهذه العملية، لهذا فقد اهتم هؤلاء الباحثون في المجالات المختلفة للعلوم التربوية والنفسية بالتركيز على مساعدته واستغلال كل إمكانياته من أجل تحقيق تحصيل دراسي أمثل، ولعل أهم ما يعيق تحصيله الدراسي التقدير المتدني لذاته، وهذا ما يتسبب في مشكلة ارتفاع معدلات الرسوب أو إعادة السنة، والتي تعد من المشكلات التي عانت منها الدول المتقدمة، كما عانت منها الدول النامية على حد سواء، فهي مشكلة عالمية لذلك أثارت انتباه الكثير من التربويين والمخططين، حيث يرى بيونو (1996) أن "إعادة السنة بالنسبة للتلميذ عبارة عن عقوبة ورمز للعدوان المؤسساتي، فالتلميذ يجد نفسه في قسم به تلاميذ أقل منه سنا، فإعادة السنة ليست مثالا يقتدى به". (لويـزة أحمد، 2011)

ويرى بول (1996) أن موقف إعادة السنة عادة ما يكون شبيها بموقف الاستبعاد أو النبذ الذي يكون متبوعا بعقوبة أن يعيد التلميذ دراسة المنهاج من جديد.

(لويـزة أحمد، 2011)

وفي دراسة أجريت بفرنسا، يعتبر المراهقون إعادة السنة الحدث الأكثر خيبة في حياتهم بعد فقدان أحد أقربائهم.

إذن إعادة السنة ذات آثار نفسية وتربوية واجتماعية تؤثر مباشرة على نفسية التلميذ المعيد، فتكرار سنة واحدة قد يكون لها تأثير في انخفاض تقدير الذات لدى التلاميذ، ويعد هذا من بين الآثار السلبية المقلقة، كما أنها قد تؤثر سلبا على تحصيله حتى لو كانت تمنحه فرصة إعادة كل الدروس.

انطلاقا من هذا ركزت الباحثة في هذه الدراسة على قياس العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي للتلميذ المعيد، وكذلك قياس مستوى تقدير الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وما إذا كان يوجد هناك تحسن في نتائج التحصيل الدراسي أم لا بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

وتحقيقا لهذا تم تقسيم الدراسة إلى قسمين:

* الجانب النظري: ويضم ثلاث فصول وهي:

- الفصل الأول: والمتمثل في تقديم الدراسة، تضمن مشكلة الدراسة وفرضياتها، إضافة إلى كل من أهمية الدراسة وأهدافها، والتعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.

- الفصل الثاني: وقد تم تخصيصه إلى الذات وتقدير الذات، بحيث لا يمكن التكلم عن تقدير الذات دون التطرق إلى مفهوم الذات، وقد جاء في هذا الفصل: تعريف الذات، بعض المفاهيم المرتبطة بالذات، مراحل تطور الذات، أبعاد الذات، تعريف تقدير الذات، الفرق بين الذات وتقدير الذات، أهمية تقدير الذات، مستويات تقدير الذات.

- الفصل الثالث: تم التطرق فيه إلى التحصيل الدراسي لأن النتائج الضعيفة للتلميذ هي التي تؤدي به إلى إعادة السنة، وقد جاء في هذا الفصل: مفهوم التحصيل الدراسي، أهميته وخصائصه، وكذا العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي، أنواع وقياس التحصيل الدراسي.

* الجانب التطبيقي: ويضم فصلان:

- الفصل الرابع: وهو خاص بمنهجية الدراسة؛ ويضم منهج الدراسة وحدودها، وصف عينتي الدراسة الاستطلاعية والتجريبية، وصف الأدوات المستعملة في الدراسة وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية.

- الفصل الخامس: تم فيه عرض نتائج الدراسة وتفسيرها، إضافة إلى الاستنتاج العام، وقد تم ختم الدراسة بقائمة للمراجع وبعض الملاحق المرفقة.

مقدمة

الفصل الأول:

تقديم موضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. تساؤلات الدراسة
3. فرضيات الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. التعريف الإجرائي للمتغيرات الدراسة

الفصل الثاني:

تقدير الذات

تمهيد.

1. الذات

1.1. تعريف الذات

2.1. بعض المفاهيم المرتبطة بالذات

3.1. مراحل تطور الذات

4.1. أبعاد الذات

2. تقدير الذات

1.2. مفهوم تقدير الذات

2.2. الفرق بين الذات ومفهوم الذات

3.2. أهمية تقدير الذات

4.2. مستويات تقدير الذات

خلاصة الفصل.

الفصل الثالث:

التحصيل الدراسي.

تمهيد

1. مفهوم التحصيل الدراسي.
2. أهمية التحصيل الدراسي.
3. خصائص التحصيل الدراسي.
4. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.
5. أنواع التحصيل الدراسي.
6. قياس التحصيل الدراسي.

خلاصة الفصل

الفصل الرابع:

الإجراءات المنهجية للدراسة.

تمهيد:

1. منهج الدراسة.
 2. حدود الدراسة
 3. عينة الدراسة.
 4. أدوات الدراسة.
 5. الأساليب الإحصائية.
- خلاصة الفصل.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

تمهيد

1. عرض نتائج الدراسة.
 - 1.1 عرض نتائج الفرضية الاولى .
 - 2.1 عرض نتائج الفرضية الثانية.
 - 3.1 عرض نتائج الفرضية الثالثة.
 - 4.1 عرض نتائج الفرضية الرابعة.
2. مناقشة نتائج فرضيات الدراسة .
 - 1.2 مناقشة نتائج الفرضية الأولى.
 - 2.2 مناقشة نتائج الفرضية الثانية.
 - 3.2 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة .
 - 4.2 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة .

قائمة المراجع

الملاحق

1- مشكلة الدراسة:

تعد المراهقة من أهم المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، إذا أنها تعتبر مرحلة ميلاد جديدة لشخصية الفرد بالغة النفسية، فهي حلقة تصل بين فترة الطفولة وبداية الرشد وتتفرد بتغيرات البلوغ وما يرتبط بها من تغيرات في أبعاد الجسم ومظهره، علاوة على ما يشعر به المراهق من أحاسيس جديدة ورغبة في الاستقلال.

فيبدأ المراهق في محاولات بناء الشخصية التي يرغب فيها وأن لا اعتبار للقيم التي ورثها عن الأسرة والمكتسبات الأخرى في عملية البناء.

(حياة بورنان، 2011، 12)

فالمراهق هنا ليس طفلا كما ليس رجلا؛ فهو ينتقل في هذه المرحلة من طور يكون فيه معتمدا على الغير إلى طور يعتمد فيه على نفسه، كالنبته التي تنتقل من فترة الاعتماد على الفلقتين إلى الاعتماد على نفسها لتصبح حاجاتها مختلفة فتحتاج إلى الماء، الهواء، الشمس، كذلك المراهق تصبح حاجاته مختلفة عن حاجات الطفولة؛ فهو يحتاج للأمن والرعاية والاحترام، كما يحتاج إلى تقدير لذاته.

(أحمد محمد الزعبي، ب س، 71)

يحتل تقدير الذات أهمية كبرى حيث يعتبر "هيل" (1989) تقدير الذات أمرا ضروريا للنجاح المدرسي، كما يبدو أن هناك علاقة وثيقة بين تقدير الذات والإدراكات التي يضعها التلميذ عن مهاراته، فحسب مارشبو (1993) فكل نقص في هذا المستوى قد يسبب انخفاضاً في الأداء المدرسي.

كما أن إعادة سنة واحدة قد يكون لها تأثيرا في انخفاض تقدير الذات لدى التلاميذ، ويعد هذا من بين الآثار السلبية المقلقة حيث أن تقدير الذات الإيجابي هو عامل حاسم لنجاح التلميذ.

كما بينت دراسات أخرى من بينها دراسة "لوبرت وديشوس" (1990) أن إعادة السنة تعمل على عدم التكيف مع المدرسة وعلى إدراك التلميذ لنفسه، هذا أمر

مؤكد بصفة خاصة لدى تلاميذ الطور الثاني في المدرسة الابتدائية والثانوية، وهؤلاء التلاميذ بحاجة لتحديد أصدقائهم وتطوير صورة إيجابية عن أنفسهم.

(لويذة أحمد، 2011، 14)

ولعل أهم ما تؤثر فيه إعادة السنة التحصيل الدراسي الذي يرتبط بتقدير التلميذ لذاته، وهذا ما تؤكد بعض الدراسات التي استهدفت معرفة العلاقة بينهما، ففي دراسة "جيرني" والتي هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة في تنمية تقدير الذات، إذ بينت أن التحصيل الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقديرهم لذاتهم، وكما نجد في دراسة أمريكية قام بها كل من "بوندان" (1992) و"بلادسو" (1964) أظهرت أن تقدير الذات هو تشكيل مهم للنجاح المدرسي وحتى الميادين الأخرى، فالأطفال الذين لديهم تقدير مرتفع للذات يحصلون على نتائج جيدة.

(لويذة أحمد، 2011، 45)

كما جاء في دراسة "أوكن" و"فورنت" (1993) التي قامت على عينة مكونة من 281 طالبا جامعيًا، وبعد أن استخدمنا تحليل الانحدار المتعدد للبيانات التي قاما بجمعها، توصلنا إلى أن المعدل التراكمي وتقدير الذات مترابطان ببعضهما إلى درجة كبيرة .

كما كشفت دراسة "جيهان العمران" (1995) التي هدفت إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات مثل الجنس، والمرحلة الدراسية على تقدير الذات، وكذلك معرفة العلاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات، وتكونت عينة الدراسة من (380) طالبا وطالبة من المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمدارس البحرين، وتبين من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية على مقياس تقدير الذات بين الذكور والإناث لصالح الإناث، ووجود علاقة دالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

(نسرين جيمي، 2008، 68)

كما جاء في دراسة "كاشف زايد" (2004) حول تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية البدنية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي، حيث أوجدت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة بين تقدير الذات والمعدل التراكمي.

(كاشف زايد، 2004)

وعليه، يتّضح من الدراسات السابقة أن هناك علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم العام بمراحلته المختلفة وحتى طلبة الجامعات، لذلك ارتأت الدراسة الحالية قياس العلاقة الارتباطية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، ودراسة الفروق الجنسية على مقياس تقدير الذات، وكذا دراسة اختلاف كل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبرنامج تنمية تقدير الذات، وعليه تم طرح تساؤلات الدراسة على النحو الآتي:

2- تساؤلات الدراسة:

تمكّنت الدراسة من اختيار بعض المتغيرات التي تمّ بواسطتها صياغة التساؤلات الآتية:

- 1- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط ؟
- 2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عيني الدراسة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات ؟
- 3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي و البعدي للعينة التجريبية على مقياس تقدير الذات ؟
- 4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي و البعدي للعينة التجريبية في التحصيل الدراسي ؟

3- فرضيات الدراسة:

وللإجابة على تساؤلات الدراسة صيغت الفرضيات الآتية:

- 1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط .
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عيني الدراسة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات .
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعيينة التجريبية على مقياس تقدير الذات.
- 4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعيينة التجريبية في التحصيل الدراسي.

4- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية متغير تقدير الذات، ذلك أن حصيلة ما يصل إليه الفرد من نجاح أو رسوب خلال خبراته الدراسية هي من يحدد أو ضعف الحاجة إلى التقدير عند هذا الفرد، فتحقيق النجاح يؤدي إلى زيادة تقدير التلميذ لذاته في حين يؤدي الفشل إلى ضعف ثقته بنفسه وبالأخرين، وهذا يؤدي إلى انخفاض تقديره لذاته، وإن التقدير العالي للذات يساعد التلميذ على اقتحام المواقف الجديدة بشجاعة وثقة، أما تقدير الذات المنخفض فيؤدي إلى الشعور بالهزيمة والفشل عند التلميذ حتى قبل مواجهة المواقف، فالنجاح والفشل وتقدير الذات لهم علاقة دائرية فكل منها يؤثر بالآخر .

5- أهداف الدراسة:

تحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

- الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط.
- الكشف عن الفروق في تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط باختلاف الجنس.
- تبين اختلاف كل من تقدير الذات والتحصيل الدراسي باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية تقدير الذات.
- بناء برنامج إرشادي إنمائي يستهدف تنمية تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

* تقدير الذات:

هو التقييم الذي يضعه التلميذ المعيد للسنة الرابعة متوسط لذاته بما فيها من صفات، وذلك كما تعكسه الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مقياس تقدير الذات المستخدم في هذه الدراسة.

* التحصيل الدراسي:

هو معدلا الفصل الأول والفصل الثاني لأفراد عينة الدراسة للموسم الدراسي: 2014\2015.

تمهيد:

إن مفهوم الفرد عن ذاته ينمو نتيجة تفاعله مع البيئة وخاصة البيئة الاجتماعية، ويعتبر هذا المفهوم المسؤول عن سلوك الفرد الذي يكون نشاطا دائما من أجل تحقيق أهدافه في الحياة الواقعية، والذات كجزء من كيان الفرد تعمل على تحقيق نفسها من خلال ذلك النشاط .

إن تقدير الذات هو الميل إلى النظر إلى الذات على أنها قادرة على تغلب على تحديات الحياة وإنها تستحق النجاح والسعادة، كما أنه مجموع المشاعر التي يكونها الفرد عن ذاته بما في ذلك الشعور باحترام الذات وجدارتها، حيث تستند هذه المشاعر إلى الاقتناع بأن الذات جديرة بالمحبة وجديرة بالأهمية.

* أولا: الذات:

إن لكلمة الذات معنيين فهي تعرف من جهة باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه، ومن جهة أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق؛ فالمعنى الأول يحدد الذات باعتبارها موضوعا، أما المعنى الثاني يعتبر الذات كصيرورة.

ويعتبر "سارلين"(1952) الذات بناء معرفيا يتكون من أفكار الفرد عن جميع مناحي وجوده، وتكتسب هذه الذوات التي تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفي الكلي خلال الخبرة. (سليم كتاش مختار، 2001، 100)

1- تعريف الذات:

تعددت تعريف الذات حسب اتجاهات العلماء، منها:

- تعريف "وليام جيمس"(1908): اعتبر الذات ظاهرة شعورية تماما، ويرى أنها المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له، وقد قسم الهوية أو ما يسميها بالأنثا إلى ثلاث أقسام وهي:

- الأنا المادية: والتي تشير إلى جسم الإنسان وممتلكاته وأسرته وكل الماديات التي يمكن أن يشعر الفرد بوحدة وانسجام معها.

- الأنا الاجتماعية: والتي تشير إلى الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه من خلال تصورات الآخرين له.

- الأنا الروحية: وهي حالة من الشعور والعواطف التي يدركها الفرد.

وأضاف "جيمس" أنه لفهم الأنا يجب عدم التركيز على مكوناتها، بل يجب النظر إلى المشاعر والعواطف التي تحدث مثل تقبل الذات، والأفعال التي تحدث مثل البحث عن الذات وحفظ الذات. (صالح الغامدي، 2009، 57)

- تعريف "ليكي" (1945): الذات فكرة الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به تحدد شخصية الفرد والتي هي نتاج للخبرة التي مر بها.

(أحمد الظاهر قحطان، 2004، 22)

- تعريف "أكيان" و"قرودان": الذات هي بنية كلية متعددة الأبعاد مركبة في بعض البنيات الأساسية التي تحدد النواحي العامة لصورة الذات، كل واحد منها يعطي جانباً محدداً من الذات والتي تتميز بأوجه متعددة من صورة الذات مستمدة من التجربة ذاتها مباشرة محسوسة ثم مدركة، وأخيراً مرموزاً لها من طرف الشخص.

(عبد السلام زهران، 1995، 65)

- تعريف "ألفرد أدلر": الذات عبارة عن تنظيم وتحديد شخصية وفردية الفرد، وهذا التنظيم يفسر خبرات الكائن العضوي ويعطيها معناها.

(عبد السلام زهران، 1995، 65)

- تعريف "كارل روجرز": الجشطات (شكل) منظم ثابت يتكون من مدركات لخصائص الأنا ومدركات عن العلاقات بين الأنا بالآخرين وبمختلف جوانب الحياة، بالإضافة إلى القيم المرتبطة بتلك المدركات.

(مصطفى خليل الشرقاوي، ب س، 116)

- تعريف "مصطفى فهمي" (1980): الذات هي مجموع الكلي لأفكار واتجاهات الفرد عمن هو ومن هو، وأنها تتضمن كل الخبرات التي تكون إدراك الشخص وإحساسه بوجوده. (أبو بكر مرسي محمد مرسي، 2002،

(53)

ومن هنا، فالذات هي مجموع الأفكار والأحاسيس والمشاعر التي يمكن أن يعرفها الفرد عن نفسه من خلال جمعه وتقييمه لها في جميع جوانبها الجسمية والأخلاقية والانفعالية والأكاديمية مع وضع هدف يحققه في الواقع.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالذات:

2-1- تحقيق الذات:

وهي عملية تنمية قدرات ومواهب الذات الإنسانية وفهم الفرد لذاته وتقبله لها، مما يساعد على تحقيق الاتساق والتكامل والتناغم ما بين مقومات الشخصية وتحقيق التوافق بين الدوافع والحاجات والحاجة الناتجة عن ذلك. (الشيخ، 2003، 26)

2-2- تحقير الذات:

هو إذلال الذات وما يصاحبها من شعور بالنقص، وهو كذلك حط المرء من شأن نفسه أو الإحساس بالدونية . (زبيدة أمزيان، 2007، 24)

2-3- صورة الذات:

يرى "ألبرت" أن صورة الذات هي أن الذات تنظر لنفسها، ذات الشخص الظاهرية أو الشعورية وتنقسم إلى قسمين: كما يراها هو (حقيقية)، وذات كما يتصورها (مثالية). (كمال الدسوقي، 1979، 948)

2-4- تأكيد الذات:

يرى "إبراهيم أحمد أبو زيد" أن تأكيد الذات هو ذلك الدافع الذي يجعل الإنسان في حاجة إلى التقدير والاعتراف، الاستقلال والاعتماد على النفس، وهي أيضا تلك الرغبة في السيطرة على الأشياء والرغبة في التزعم، والسعي الدائم لإيجاد المكانة والقيمة الاجتماعية، ويعمل حافز تأكيد الذات على إشباع تلك الرغبة.

(ربيع العبوزي، 2001، 65)

2-5- فاعلية الذات:

يرى "العدل" أنها ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قوة الشخصية مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاوت.

(عادل العدل، 2001، 131)

3- مراحل تطور الذات:

يتطور مفهوم الذات عند الشخص حسب المراحل العمرية على النحو التالي:

3-1- مرحلة انبثاق الذات وبروزها (من الميلاد إلى سنتين):

إن الجانب المسيطر في هذه المرحلة هو انبثاق الذات من خلال سياق التباين بين الذات واللذات يبدأ على مستوى الصورة الجسدية ثم يزداد التفاعل مع أمه ثم مع الآخرين وهنا تبدو فردية الطفل، ثم من خلال العامين يزداد تميز الطفل لذاته، لا يفرق بين جسمه وجسم أمه لكنه عن طريق الاتصالات الحسية المتعددة يتعرف تدريجيا على الحدود الخارجية لجسمه ويصبح يميز بينه وبين الأجسام الأخرى.

(زبيدة أمزيان، 2007، 28)

3-2- مرحلة تأكيد الذات (من سنتين إلى 5 سنوات):

في هذه المرحلة ينمو الوعي بالذات مع تطور اللغة، حيث يظهر الاستعمال التدريجي لضمائر الشخصية وأدوات التعبير عن الملكية "أنا"، "أنت"، "لي"،

و"ملكي"، "ملكك"، وهذا يدل على أن الطفل يفرق بين "الذات" و"ذوات" من يحيطون به، بل يدل على وعيه بذاته من خلال تعبيرات المعارضة والمطالبة، مما يجعله يحس بقيمته الذاتية ضمن من يتفاعل معهم وعن طريق هذه العملية يقرب منه بعضهم ويبعد عنه البعض الآخر الذين يشكلون بالنسبة له مصدر إزعاج وقلق.

(سليم كتاش مختار، 2001، 117)

3-3- مرحلة توسيع وتشعب الذات (من 5 إلى 12 سنة):

ينتج هذا التوسع والتشعب من تعدد التجارب وتنوعها (الجسمية، العقلية، الاجتماعية) التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة، وكذا من خلال الأدوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتشكل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الطفل بنفسه؛ هذه الثقة تسمح له بالاندماج في مجتمعات أخرى غير عائلية كالمدرسة مثلا، وهكذا يتسع مفهوم الذات ليشمل التجارب الجديدة سواء كانت إيجابية أو سلبية، لأن المفهوم الذي كونه من قبل كان ناقصا.

فانتقال الطفل من الجو الأسري إلى المدرسة، وذلك بالتعامل مع الزملاء وكذا شخصية الأستاذ، حيث ينظم تدريجيا صورا متنوعة للذات وينظر إلى العلاقات الاجتماعية في حدود المشاعر والسمات والتصرفات والأفعال، وهنا يوسع الطفل مجال إدراكه لذاته وخروجه من مجال الأسرة وتوسيع الذات الاجتماعية، ويتبين للطفل أن الإدراكات الأولية التي حصل عليها في الجو الأسري لا تعد كافية، وبالتالي تتضح له أهمية توسيع الذات، وأهمية توسيع تجارب جديدة توسع تصوره لذاته.

3-4- مرحلة تمايز الذات (من 12 إلى 18 سنة):

يحدث هذا التمايز والتفريق على مستوى عال من النضج، وبعد تجارب متعددة قبل الدخول في سن الرشد أين يبحث الفرد على الاستقلالية يكون في هذه المرحلة العمرية مفهومها أكثر ثباتا وترابطا حول الذات، من أجل تدعيم هوية ذاته والوصول إلى الهوية الكاملة.

ويقول "توم" أن مؤشر التمايز بين الصورة الحقيقية والصورة الاجتماعية للذات تنمو بصفة منظمة مع سن الرشد، ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتمييز مفهوم الذات هناك النضج الجنسي، فالتغيرات التي يعرفها جسم المراهق حتى يحقق تكيفاً مقبولا بالنسبة لجنسه والجنس الآخر، كما أن انتقال المراهق من فترة التفكير الملموس إلى مرحلة التفكير الإجرائي الاستنباطي يجعله يعيد النظر في ذاته وصياغتها وفق معطيات جديدة تتعدى مستوى الواقع الملموس، ويأخذ التفكير في الذات في مرحلة المراهقة خاصة حسب بعض المفكرين شكل المواجهة بين الصورة الذاتية للذات والذات الاجتماعية، تظهر خاصة هذه المواجهة على مستوى الأدوار الاجتماعية، ووضعيته غالبا ما تكون متناقضة، فهو أحيانا يمنح دور الراشد، وأحيانا أخرى يمنح دور طفل غير قادر على أخذ القرارات، وتدعم المعطيات الاجتماعية والثقافية التي يعيشها حاليا أو وضعيته هذه المواجهة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية، وتزيد بالتالي من وحدة أزمة التفريديّة بصفة عامة في هذه المرحلة العمرية. (زبيدة أمزيان، 2007، 30)

3-5- مرحلة النضج والرشد (من 20 إلى 60 سنة):

في هذه المرحلة مفهوم الذات لا يتطور فقط على أعلى مستوى من التنظيم والتكوين وإنما يمكن أن يتغير نتيجة لعدة متغيرات وأحداث في حياة الشخص، ويكون هناك تركيز كبير على خارج الذات، أي على الجانب الاجتماعي، فيمكن أن يكون موضوع لإعادة التشكيل بالنسبة للتغيرات والأحداث الآتية: التكيف، المهنة المختارة، الكفاءة والنجاح والفشل في الزواج، المكانة الاجتماعية والاقتصادية، ثقافة الجنس، الصورة الجسدية حسب تغيرات الصحة، التكيف في الزواج والعزوبية، فدرجة النجاح والفشل في الزواج وحالة الطلاق يؤثر على نمو مفهوم الذات وعلى المستوى تصور الذات في السنوات بين 40 و 50 داخل الشخصية، بحيث أنه في عمر الراشد بالتمركز أكبر حول السياق الداخلي ويعطي "زيلر" نتائج أخرى تبين أن تقدير الذات يزيد في سن الأربعين ليبدأ في المتقمصات، بعد ذلك قام "تورنر" بدراسة

نمو الذات على أربع عيّنات فتوصل إلى: الشعور بالصلاحية الشعور بالكسل والحيرة ومن لهو الفكر.

- تصبح العلاقة بين الأشخاص إيجابية.

- زيادة الثقة بالنفس. (زبيدة أمزيان، 2007، 31)

3-6- مرحلة الأفراد الكبار (من 60 سنة فما فوق):

عموما يكون مفهوم الذات عند هذه الفئة من الأفراد سلبيا، وذلك لتأثرهم بعدة عوامل كإدراكهم أن قدراتهم الجسدية تتدهور، فقدان الانشغالات اليومية الاجتماعية، كالتقاعد مع الشعور بالوحدة الناتج عن ذهاب الأبناء.

(زبيدة أمزيان، 2007، 31)

من خلال ما تقدم ذكره حول مراحل تطور الذات تبين لنا أن هناك ست مراحل تتطور وفقها الذات؛ أولها مرحلة انبثاق الذات وبروزها وهنا يميز الطفل بين ذاته والآخرين، وثانيها مرحلة تأكيد الذات وهنا يكون الإحساس بقيمته الذاتية مع من يتفاعل معهم ويستعمل الضمائر تدريجيا، وثالثها مرحلة توسّعها وتشعبها وهنا يكتمل فيها مفهوم تكوين الذات الذي كان ناقصا؛ أي تسمح له بالاندماج في مجتمعات أخرى غير العائلة وتكون لديه تجارب جديدة، أما المرحلة الرابعة فهي مرحلة تمايز الذات وهنا يكون مفهوم الذات أكثر ثباتا وترابطا حول ذاته، والخامسة مرحلة النضج والرشد وهنا يكون التركيز على الجانب الاجتماعي بدل الذات، أما المرحلة الأخيرة فيكون مفهوم الذات لهذه الفئة سلبيا.

4- أبعاد الذات:

للذات عدة أبعاد؛ من بينها:

- الذات الجسدية:

تؤدي صورة الجسد التي تتضمن الذات الجسمية والذات الجنسية دورا رئيسيا في النمو السيكولوجي النفسي عن صورة الجسد، حيث هي تصوير مكثف لاختيارات الأفراد لأجسادهم في الحاضر والماضي وفي أعماق الخيال، وهي تحتوي صورة الجسد من الجانب الواعي والجانب اللاواعي من الذات.

ويذكر "عادل الأشول" أن صورة الجسد تشير إلى مفهوم الفرد عن مظهره الجسمي وهيئته العامة ومدى اقتناعه بما هو عليه من خصائص جسمية وأن صورة الجسم تشمل الشكل الظاهري، وينظر الأطفال إلى أجسامهم على أنها جذابة وذات كفاءة حتى يتحقق لهم النظر إلى ذواتهم الجسمية نظرة إيجابية، وكل طفل يكون مريدا بذاته الجسمية. (محمد عبد العزيز، 2000،

(37)

- الذات الاجتماعية:

تتكون من ذوات أخرى هي الذات المعرفية والذات الثقافية والذات الدينية، وأن المجتمع الذي يعيش فيه الأطفال يؤثر في مشاعرهم بذواتهم لأن تلك المجموعة؛ الأسرة، المدرسة، المسجد والمجتمع ككل، تتمتع أفرادها بمنزلة ولديها توقعات أن يندمج فيها الأطفال ويواصلون الكفاح للعيش من أجل تحقيقها.

إن هذه التوقعات تمنح للأطفال الذين يشكلون الربط بين البيئة الاجتماعية والشخصية الفردية و لاحقا المعلمون والأصحاب أن كل إحساس بالذات الاجتماعية محدود بالتوقعات التي تطرحها أو تتبناها مجموعة أو أخرى من المجموعات التي ينتمي إليها الناس والتي بها يندمجون. (محمد عبد العزيز، 2000،

(39)

- الذات المعرفية:

إن تطور الذات المعرفية المختلفة في مرحلة الطفولة المبكرة يتم خلال العلاقة المتبادلة مع الأشياء والناس في أوقات مختلفة في مرحلة النضوج والنمو الشخصي، ويتم بناء ذوات تجريبية معتمدة على الملاحظة والاختبار وإنشاء أسس معرفية مختلفة، فالناحية الأولى التي يجب تطويرها هي مفاهيم الفرد لجسده أي الذات الجسمية ذلك تطوير أعضاء الحواس (الذات المتلقية المؤثرة)، وأخيرا مفهومه لسلوكه الاجتماعي عن الذات الاجتماعية. (محمد عبد العزيز، 2000،

(40)

- الذات النفسية:

يقصد بها نظرة الفرد العميقة إلى ذاته النفسية والتي يتكوّن مفهومه عنها من خلال إدراكه لمشاعره وعواطفه وأحاسيسه وانفعالاته الخاصة ورغباته وشعوره بالضعف أو القوة ودرجة ثقته بنفسه وتقديره لها واحترامه لكيانها ومكانتها ومعرفته لدوره وتمسّكه بكرامته والاعتزاز بنفسه، وهذه المكونات تعتبر عناصر أساسية في تكوينه النفسي المركب للذات النفسية والتي تعتبر من أهم مكونات المفهوم الكلي أو العام لذات الفرد إذا اختل توازنها انحرف مفهوم الفرد عن ذاته في الاتجاه الموجب أو السالب وفقا لطبيعة هذا الاختلال. (محمد عبد العزيز، 2000،

(41)

أما أبعاد الذات عند "جيمس" فقد حددها بأربع أبعاد هي:

- الذات الواقعية: وهي عبارة عن إدراك الفرد لقدراته ومكانته وأدواره في العالم الخارجي.

- الذات الاجتماعية: وهي الذات كما يعتقد الشخص أن الآخرين يرونها.

- الذات الإدراكية: وهي عبارة عن تنظيم للاتجاهات الذاتية.

- الذات الميثالية: إن الذات الميثالية هي مفهوم الفرد كما يود أن يكون.

(الحمدي محمد الضيدان، 1424، 16)

* ثانيا: تقدير الذات:

تعتبر الذات أساس التوافق بالنسبة للفرد، فهو يسعى إلى تحقيق ذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة دون حدوث تعارض مع متطلبات وظروف البيئة المحيطة، فإذا نجح الفرد في تحقيق التوازن بين حاجاته وبين متطلبات بيئته وظروفه، انعكس ذلك بدوره على مفهومه نحو ذاته فيراها بصورة يحبها ويرتضيها وعندئذ يتكون لديه التقدير الإيجابي نحو ذاته، ولا شك أن تقدير الذات يعتبر من الأبعاد المهمة في حياة الفرد التي يعبر فيها عن اعتزازه بنفسه وثقته بها، والذي بدوره ينعكس على أفعاله وسلوكياته في كثير من المواقف والظروف التي يتعرض لها.

1- تعريف تقدير الذات:

تعددت تعريفات تقدير الذات حسب اتجاهات العلماء؛ من بينها:

- تعريف "روجرز" (1951): تقدير الذات هي عبارة عن اتجاهات الذات التي تنطوي على مكونات انفعالية وسلوكية. (أحمد صالح، 1995، 215)

- تعريف "فرينج" (1962): تقدير الذات هي الأبعاد التي يضعها الفرد ومن خلالها يرى ذاته والآخرين، وتتصف هذه الأبعاد بأنها ليست كلها على نفس الدرجة من الأهمية للشخص وإنما تختلف في درجة مركزيتها. (مهنا بشير، 2007، 68)

- تعريف "كاتل" (1964): إن تقدير الذات هو حكم شخص لقيمة الذات حيث يقع بين نهايتين أحدهما موجبة والآخرى سالبة. (أحمد صالح، 1995، 215)

- تعريف "كوبر سميث" (1967): تقدير الذات هو تقييم يضعه الفرد لنفسه وب نفسه ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد أنه قادر وهام وكفاء. (أحمد صالح، 1995، 215)

(215)

كما يصنف "كوبر سميث" (1991) بأنه الحكم على صلاحية الفرد من خلال اتجاه تقويمين نحو الذات في المجالات الاجتماعية والشخصية والأكاديمية.

(زبيدة أمزيان، 2007، 33)

- **تعريف جبريل (1983):** تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في خصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم في ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته. (مهنا بشير، 2007، 68)

- **تعريف الموسوعة النفسية:** تقدير الذات هو سمة شخصية تتعلق بالقيمة التي يعطيها الفرد لشخصيته، فهو يتحدد كوظيفة للعلاقة بين الحاجات المشبعة ومجمل الحاجات التي نشعر بها. (فؤاد شاهين، 1997، 431)

وقد أكد "عكاشة" أن العلماء قد استخدموا مصطلح تقدير الذات على أنه مجموعة من الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه كمحصلة خصائصه الانفعالية والعقلية والجسمية فهو أقرب إلى مصطلح "تقويم الذات" من خلال المكونات السلوكية والانفعالية الشخصية، لذا نجد أن "بونر" (1981) قد أكد على أن تقدير الذات هو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد أنفسهم في علاقاتهم مع الآخرين. (محمد عكاشة، 1990، 10)

2- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس. (ليلى عبد الحافظ، 1982، 2)

وقد قدم "كوبر سميث" تعريفا للفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات تم إيجازه فيما يلي: "مفهوم الذات" يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يضعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه مع اعتباره لذاته، ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض، ويشير إلى معتقدات الفرد تجاه ذاته، وباختصار يكون تقدير الذات هو الحكم على مدى صلاحيته معبرا عنها بواسطة الاتجاه الذي يحمله نحو ذاته، فهو خبرة ذاتية ينقلها للآخرين عن طريق التقارير اللفظية، ويعبر عنها بالسلوك الظاهر. (ليلى عبد الحافظ، 1982، 7)

وفي الأبحاث التي قام بها "فوكس" (1990) ميّز بين الاصطلاح الوصفي "مفهوم الذات" والاصطلاح العاطفي الوجداني "تقدير الذات"؛ ففي تعليق يقول: إن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلاله استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: "أنا رجل"، "أنا طالب"، وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب.

(الحميدي محمد ضيدان، 2003، 20)

أما تقديرا لذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات، حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها. وببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة، أما تقدير الذات فيهتم بالقيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة.

(حياة بورنان، 2011، 71)

وبميز "هاماشيك" بين ثلاث مصطلحات في هذا المجال: "الذات" وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري، و"مفهوم الذات" ويشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أية لحظة من الزمن؛ أي أنها ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبراتنا بأنفسنا والوعي بها، أما تقدير الذات فيمثل الجزء الانفعالي منها.

(53)

ويتضح مما سبق، أن هناك فرقا بين مفهوم الذات وتقدير الذات؛ فمفهوم الذات هو التعريف الذي يضعه الفرد لذاته أو الفكرة التي يكونها الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات.

3- أهمية تقدير الذات:

كلما ينمو الطفل تزداد حاجته إلى تقدير ممن حوله في المدرسة من أقرانه ومدرسيه ليحظى بهذا التقدير فيعمل وينشط في مجالات كثيرة في المدرسة، وفي

أوجه النشاط المدرسي وفي النظام، حيث يلفت إليه الأنظار ويحظى بالتقدير الاجتماعي المرغوب.

وقد يتمثل تقدير الفرد من الآخرين بمدحه أو الثناء عليه... ونجد كذلك عند البالغين حيث يمثل الفرد إلى أن يثاب على عمل أجاده أو مشروع قام به إثابة مادية كالحصول على علاوة من رئيسه أو على درجة أو على تشجيع، فحصوله ما يصل إليه الفرد من نجاح أو فشل خلال خبرات حياته هي من تحديد شدة أو ضعف الحاجة إلى التقدير لدى هذا الفرد، فعندما يبدأ الفرد في إحداث التغيرات في البيئة المحيطة به فإن أصابه الفشل عاود المحاولة فيما هو أكثر تعقيدا أو مخاطرة، فنتيجة ما يصل إليه الفرد من موازنة بين ما أصاب محاولاته من نجاح وفشل في معالجة أمور البيئة والتحكم فيها فإنه يكتسب الإقدام أو الإحجام عن مثل هذه المحاولات.

ويرى "بلمرد" أنه إذا كانت الحاجات النرجسية لم تشبع فإن تقدير الذات ينقص، وأغلب الباحثين يؤكدون على أن تقدير الذات السوي هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف، وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة. (زبيدة أمزيان، 2007، 34)

إن الحاجة لتقدير الذات أو الشعور بالقيمة الذاتية، وهي في الواقع موجودة في أساس كل سلوك بشري، وبمعنى آخر فإن كل فرد يرى نفسه شخصا مهما في نظرها، وهذا يعني شيئا كبيرا من سلوكنا مدفوعا بنظراتنا إلى أنفسنا، ونحن حين نتصرف نأخذ بعين الاعتبار ذوات وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليها... فمن الممكن أخيرا التأكيد على أن الفرد يدرك ذاته بأصالة على أنها جديرة بالتقدير والاهتمام لديه أقوى مما لدى الشخص ذي مشاعر دونية. (كمال دسوقي، 1979، 87)

4- مستويات تقدير الذات:

لتقدير الذات مستويين هما:

4-1- التقدير المرتفع للذات:

أكدت الدراسات التي قام بها "مرفال" و"فاركش" و"قابل" أن الأفراد الذين لديهم مستوى عال في تقدير الذات يدركون مشاعر الآخرين اتجاههم بصفة إيجابية

ومستعدون لمبادلته نفس المشاعر كما يمتازون بالمبادرة الفردية، إضافة إلى هذا فهم يتصفون بالرغبة في المشاركة والنقاش والتأثير على الآخرين، وهذا ما أثبتته دراسة "كوهن" و"كورمان".

كما يجد "كارل روجرز" أن جماعة مفهوم الذات الإيجابي يرتبط ارتباطاً جوهرياً بالتوافق النفسي السليم، حيث يتميز أفراد هذه الجماعة بالبهجة والراحة النفسية والتوافق الاجتماعي والأسري.

إن التقدير الإيجابي للذات يشق من خبرات سابقة متشعبة وغير مؤلمة في هذه الحالة يكون مفهوم الذات مرتفعاً أو إيجابياً يستنتج حيث الفارق بين مستويات تقييم الأنا المدرك والأنا المثالي.

وحسب "بيرو" فإن الفارق البسيط بين الأنا المثالي والأنا المدرك مؤشر لتقبل الذات، وهذا دليل على توازن الشخصية ونجاح التكيف والاندماج.

(نعيمه مزرارة، 2009، 76)

كما بين كل من "تبيي" و"سيل بريث" أن التقدير المرتفع للذات يعكس إحساس الفرد بالرضا عن نفسه وكذلك التوافق بين صورة الذات المثالية وبين صورة الذات الواقعية، وفي هذا الصدد يقول "البستاني" عن التقدير المرتفع للذات: أن نظرتنا لذاتنا قد تكون إيجابية على نحو الإحساس بأنها ذات كفاءة وثقة واستقلال وتفاؤل.

وحسب "كوبر سميث" فإن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات يعتبرون أنفسهم أشخاص مهمين يستحقون الاحترام والاعتبار فضلاً على أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يضمنونه صواباً، كما أنهم يملكون فهماً طيباً لنوع شخصيتهم التي يكونونها ويتمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد. (مريم سليم، 2003، 10)

4-2- التقدير المنخفض للذات:

أما أصحاب التقدير المنخفض للذات فهم يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلاً للتأثر بضغط الجماعة والانصياع لأرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع، حيث يسجلون درجات أعلى

على مقياس المراقبة الذاتية، وهي ذات تأثير سلبي على الأداء حيث تقلل من الانتباه الموجه نحو المهمة. (هند القسوس، 1985، 15)

وهم كذلك يعانون من مشاعر العجز والدونية والتفاهة وعدم التقبل ويفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة، حيث يعتقدون أنهم فاشلون، غير جديري بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم.

(محمد شوكت، 1993، 53)

كما يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط، ويشعرون أن تحصيلهم أقل، وكذلك يعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، كذلك هم يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم ويشعرون بالخجل وأنهم فاشلون.

(إبراهيم عبد الله، 1994، 58)

ويميل أصحاب التقدير المنخفض للذات إلى إرجاع فشلهم إلى أسباب ذاتية، وكذلك هم يميلون إلى عدم استخدام أساليب المواجهة المركز على التفكير الإيجابي، والأفراد ذوي التقدير المنخفض يميلون إلى أن يطلبوا مكافأة أقل لمهام مشابهة للمهام التي يقوم بها الأفراد مرتفعوا التقدير للذات، وهم يميلون إلى المعلومات التي تؤكد تقديرهم المنخفض لذواتهم عن المعلومات التي تفيد في أنهم أفضل مما يعبر لهم عن مشاعرهم. (وفاء الماضي، 1993، 59)

خلاصة الفصل:

إن حكم الفرد على ذاته يعتبر حصيلة ما وصل إليه من نجاح أو فشل خلال خبراته في الحياة، ويستخدم بعدا من أبعاد الذات ردا لمعاناته من تقدير أو تحقير أو تأكيد أو تحقيق أو تقبّل، وتقدير الذات يعتبر بعدا هاما وأساسيا في التحصيل الأكاديمي للفرد وحتى في المجالات الأخرى من حياته.

تمهيد:

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات المهمة التي شغلت علماء النفس والتربية ولا تزال نظرا لارتباطه الوثيق بحياة الفرد ومستقبله الدراسي والمهني، والتحصيل الدراسي لا يكون نتاج عامل واحد فحسب وإنما هو مرهون بجملة من العوامل الأخرى التي تؤثر فيه اعتمادا على مختلف النتائج التي أسفرت عنها البحوث المعدة في هذا المجال، كما انصب الاهتمام على كيفية قياسه سواء كان في نهاية وحدة تعليمية أو فصل دراسي أو حتى سنة دراسية ووضعت له الشروط اللازمة لذلك.

1- تعريف التحصيل الدراسي:

* التحصيل لغة:

ورد في معجم لسان العرب مادة "حصل" هو الشيء الحاصل من كل شيء وهو ما بقي وثبت وذهب ما سواه، وحصل الشيء يحصل حصولاً والتحصيل تمييز ما يحصل أي تحصيل الشيء، والتحصيل يقصد به الجمع والتمييز بين الأشياء. (المهيزع، 1994، 14)

* التحصيل اصطلاحاً:

- **تعريف أيزنك:** عرف التحصيل الدراسي على أنه " التحقيق الناجح لهدف معين يتطلب جهداً خاصاً ودرجة النجاح التي تحقق في واجب معين، كما أنه نتيجة نشاط عقلي وجسمي يتحدد طبقاً للمطالب الفردية أو الموضوعية أو كليهما ". (المهيزع، 1994، 14)

- **تعريف قاموس التربية:** عرف قاموس التربية التحصيل الدراسي بأنه " المعرفة المكتسبة أو تطور المهارات في المواضيع المدرسية، والتي تتحدد عن طريق درجات الاختبار المدرسي، أو بتقديرات المعلمين أو بكليهما". (المهيزع، 1994، 14)

- **تعريف تشابلن:** التحصيل الدراسي هو " مستوى محدد من الإنجازات أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة ".

(سامية بن لادن، 2001، 210)

- **تعريف أحمد والمراغي:** التحصيل الدراسي يعني الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية ما أو مجموعة من المواد الدراسية مقدراً بالدرجات تطبيقاً للامتحانات المحلية التي تجري بالمدرسة آخر العام أو نهاية فصل دراسي. (أحمد، مراغي، 2000، 7)

- **تعريف علام:** التحصيل الدراسي هو " ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو ما اكتسبه بالفعل في معارف ومهارات في برنامج معين، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية . (علام، 2000، 306)

- **تعريف الحامد:** التحصيل الدراسي هو ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسته مادة مجتمع، وما يدركه المتعلم من العلاقات بين هذه المعلومات، وما يستتبطه منها

من حقائق تنعكس في أداء المتعلم في اختبار يوضع وفق قواعد مجتمع تمكن من تقدير أداء المتعلم بما يسمى بدرجات التحصيل.

(الحامد، 1996، 1)

- **تعريف بخش:** التحصيل الدراسي هو مقدار ما يكتسبه المتعلم من معلومات ومعارف، وقد يكون التحصيل مهارياً، أو علمياً، أو دراسياً، والمعيار لاكتساب المعارف هو درجة الطالب في الاختبار التحصيلي. (بخش، 1996، 10)

- **تعريف بدوي:** التحصيل الدراسي هو عملية تركيز الانتباه على موضوع ما وتحصيله ولا سيما إذا كان مكتوباً أو مطبوعاً. (أحمد بدوي، 1980، 35)

- **تعريف عريفج ومصلح:** التحصيل الدراسي هو مدى ما يتحقق من أهداف تعلم موضوع أو مساق سبق للفرد دراسة أو تدريب عليه. (سامي عريفج، مصلح، 1987، 67)

- **تعريف قاسم علي الصراف:** التحصيل الدراسي هو المستوى الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه. (قاسم علي الصراف، 2002، 210)

- **تعريف سعد الله:** التحصيل الدراسي هو مجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع التلميذ أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة مستخدماً في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتكرار الموزع على فترات زمنية معينة.

(الطاهر سعد الله، 1991، 46)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن التحصيل الدراسي هو مدى استيعاب التلميذ لما اكتسبه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة.

2- أهمية التحصيل الدراسي:

أشار "مصطفى فهميم" (1976) إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي

يحظى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلاميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة.

(مصطفى فهم، 1976، 20)

ويهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة، فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكوناته الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي، أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤشرا للتطور والرفق الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي آخر، ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقديره.

وتتجلى 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 والاستعباد والنزعات الدينية المتطرفة، وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية في فجر القرن الحادي والعشرين؛ وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي الازدهار العام للمعارف.

ويمكن القول أن أي مجتمع يسعى للنمو والتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور، فلكي يحقق أي بلد التنمية ينبغي أن يكون سكانه المتمدرسون أو العاملون قادرين على استخدام التكنولوجيا المعقدة وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتبط إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد، ومن ثم فإن الاستثمار في مجال التعليم شرط لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد.

(إبراهيم نوفل، 2001، 29)

ومما لا شك فيه أن التحصيل الدراسي له أثر كبير في شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكاناته، كما أن وصول

الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يثبت الثقة في نفسه ويدعم فكرته في ذاته ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية، أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته فإنه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والنقص والتوتر والقلق، وهو من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد.

(غيثاء علي بدور، 2001، 173)

وعليه فإن التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظرا للأهمية التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر، وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات وجامعات التعليم العالي، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكييف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها، الذي قد يتمثل في استخدام الطالب حصيلة معرفية في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه أو اتخاذ القرارات.

(كريمة يونس، 2001، 105)

3- خصائص التحصيل الدراسي:

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديميا نظريا وعمليا يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة والتربية المدرسية عامة كالعلوم والرياضيات والجغرافيا والتاريخ.

(عبد العزيز النشواني، 1980، 180)

ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها:

- يمتاز بالتخصص بمعنى أنه يخص محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.
- التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل لدى أغلبية التلاميذ أي التلاميذ العاديين داخل الصف ولا يهتم بالميزات الخاصة.

- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة لصناعة أحكامه التقويمية. (يوسف مصطفى القاضي، 1981، 107)

4- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

إن التحصيل الدراسي يجب أن ينظر إليه على أنه حصيلة تفاعل بين العوامل الداخلية المتعلقة بالتلميذ والعوامل الخارجية المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها؛ وهي كآلاتي:

أولاً: العوامل الداخلية (الشخصية) المتعلقة بالتلميذ:

- العوامل الصحية والجسمية:

لقد ذكر "جيش" أن الأطفال الذين يعانون من مشكلات صحية هم في الغالب محرومون من الألعاب وضروب النشاطات الاجتماعية العادية، وهم أكثر بطئاً في عملهم المدرسي، ويفضلون الانكماش كوسيلة للخلاص من المواقف الصحية.

(العميرة، محمد حسن، 2002، 05)

أي أن المشاكل الصحية غالباً ما تؤدي إلى عدم الانتباه والتركيز والشروء أثناء الدرس، مما يؤثر سلباً في التحصيل الدراسي وتأخر الطفل عن مجموعته الطبيعية، ففي دراسة أجراها "عماد الدين سلطان" (1980) وجد أن التلميذ المتأخر دراسياً يعاني غالباً من مشكلات أخرى مصاحبة للتأخر الدراسي وقد تكون سبباً له، ومن بين هذه المشكلات الصحة العامة.

(عبد الفتاح غزال، 2001، 15)

وقد يكون العامل هو عدم إشباع الحاجات الأساسية؛ ففي هذا الشأن يقول "ماسلو": "غالباً ما يكون السبب الذي يمنع الأطفال الفقراء من إحراز ما هو منتظر منهم من تقدم تربوي، ويمنع كذلك الدول الفقيرة من إحراز نفس التقدم الذي تحرزه الدول الغنية غالباً ما يكون السبب هذا راجعاً إلى عدم إتباع الحاجات الفيزيولوجية الأساسية يحول دون بروز أو ظهور ما يفوقها مستوى من الحاجات التي تقف وراء التحفيز التربوي والاكتشاف العلمي لدى الأشخاص".

(بودخيلي، 2004، 363)

وهذا الرأي يذهب إليه كثير من علماء النفس كـ "مرغريت شارب" التي ترى بأن التقدم التربوي في البلدان المتخلفة المتواجدة في إفريقيا وآسيا وغيرها من القارات يمر قطاعا عبر إمداد الأطفال المحتاجين بفطور جيد وغذاء مناسب. (بودخيلي، 2004، 363)

كما أن هناك من التلاميذ من يعاني أمراضا تؤدي إلى الغيابات المتكررة ويمنعه ذلك من متابعة دروسه، وخاصة إذا كان المرض مزمنًا أو دوريا كالربو والقلب والسكري والصرع... أو من إعاقة سمعية أو بصرية، زيادة على ذلك اضطرابات النطق كالتأتأة واللججة والخمخة... فهذه جملة من الأمراض والاضطرابات تؤثر ولا شك على بنية الطفل وتخلف آثارا ذات طبيعة مدمرة للنمو وخاصة في مجالات التحصيل الدراسي والشخصية في المستقبل إن لم تجد العلاج الملائم في الوقت المناسب. (بودخيلي، 2004، 366)

أما المشكلات الجسمية فيمكن تصنيفها إلى مشكلات عصبية كالشلل، والصرع أو إعاقات عضلية عظيمة كبتر الأطراف أو التهاب المفاصل الروماتيزمي... وبالرغم من ذلك كله يكون الطالب سوبا من الناحية العقلية وقد تؤثر الإعاقات الحركية على مستوى تعلم وتحصيل الطالب وتكيفه الاجتماعي في المواقف المدرسية إذا لم توفر له التسهيلات والرعاية التربوية المناسبة، وقد تواجه الطلبة المعوقين حركيا صعوبة في الانضباط الصفّي والتكيف مع متطلبات التعلم الصفّي إذا ما كانت استجابات المعلمين والطلبة الآخرين تقوم على الشفقة أو السخرية أو الرفض. (العمامرة، محمد حسن، 2002،

(106)

- العوامل العقلية:

هناك ارتباط قوي بين الذكاء والتحصيل المدرسي وهو الارتباط الذي يشير إليه "فاخر عاقل" عندما يقول: "وأيا ما كان فإن مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم وكل دوائر الذكاء من متهاتات أو علب معضلة أو دوائر لفظية تبرز التعلم أثناء حصوله، وهكذا يكون معيار الذكاء السرعة في التعلم والدقة فيه". (بودخيلي، 2004، 332)

والنتائج المتواصل إليها تدل على أن ذوي الذكاء المنخفض يكون إنجازهم في المدرسة أقل من غيرهم، غير أن القدرات العقلية يجب أن تستعمل كأحد الوسائل التي يمكن أن تساعد على التنبؤ بالنجاح المدرسي، لأنه يوجد من يمتلك قدرة عالية من الذكاء لكن مستواه التحصيلي منخفض لأنه كما قيل سابقا أن التحصيل لا يرجع لعامل واحد فقط، ويذكر "بلوم" أن الإنجازات يجب أن ينظر إليها على أنها نتائج تفاعلات عدة بين المتعلم والمحيط التعليمي لا على أنها نتائج اختلافات فردية محددة كالذكاء.

(بودخيلي، 2004، 335)

- العوامل النفسية والانفعالية:

تتضمن السمات والعواطف والاتجاهات والاهتمامات... وهي تؤثر على القدرة التحصيلية للتلميذ، ففي بحث أجراه كل من "قادية عبد السلام" و"سليمان الخضري" (1979) عن العلاقة بين التحصيل الدراسي وبعض سمات الشخصية؛ أثبتت نتائج دراستهما أن ثمة علاقة معينة توجد بين بعض سمات الشخصية وبين التحصيل الدراسي في بعض المواد الدراسية، وأن هذه العلاقة تختلف في اتجاهها من سمة لأخرى ومن مادة دراسية لأخرى، وبالتالي فالتحصيل المدرسي يتأثر بالسمات الانفعالية وحالات التوافق الشخصي للتلميذ، كما أن خبرات النجاح والفشل بدورها تؤثر في هذه السمات. (عبد الفتاح غزال، 2001، 14) كما تم التوصل عن طريق عدد من الدراسات إلى أن هناك ارتباطا وثيقا بين الانبساطية والنجاح المدرسي، حيث توصل كلا الباحثين "رايدينغ" و"بانار" (1986) إلى أن الانبساطيين أفضل إنجازا من الانطوائيين في المجالات اللغوية وما يتصل بها من مهارات.

(بودخيلي، 2004، 338)

إلا أن عامل الجنس قد يقلب هذه النتيجة وهو الأمر الذي كشفت عنه الدراسة التي قام بها "رايدينغ" بمعينة "كولي" (1986) حيث وجد أن التلميذات المنطويات استطعن أن يحصلن على درجات أفضل من تلك التي حصلت عليها مثيلاتهن من المنتميات إلى البعد الانبساطي في مادة القراءة.

(بودخيلي، 2004، 338)

كما أن للقلق علاقة قوية وأكيدة بالتحصيل المدرسي فقد ثبت أن هناك ارتباطا بين القلق وتحسن التحصيل، وفي النتيجة التي أكدتها كثير من الدراسات مثل دراسة "أمينة كاظم"(1973) حيث توصلت إلى أنه يزداد التحصيل بزيادة القلق حتى عتبة معينة بعدها يبدأ اتجاه التحصيل بالانحناء بزيادة القلق. (سليمة سايحي، 2004، 341)

وهذا يدل على أن وجود نسبة معينة من القلق أمر ضروري للتحصيل، وهذا ما يشير إليه أيضا القانون المعروف باسم "قانون ياركسن ودوسن" والذي يرى فيه صاحبه بأن نسبة معقولة من القلق قد تلعب دورا إيجابيا بالنسبة لتحصيل كل المواد الدراسية وذلك بسبب رفعها لمستوى تحفيز المحصل. (بودخيلي، 2004، 341)

ثانيا: العوامل الخارجية والبيئية:

إن العوامل الداخلية ضرورية لتحقيق النجاح المدرسي لكن تحتاج إلى تناغم وتأزر العوامل البيئية، ويمكن تقسيمها إلى عوامل أسرية وأخرى مدرسية.

- العوامل الأسرية:

إن التلميذ قبل مجيئه إلى المدرسة كان يعيش في أسرته والتي لها بالغ الأثر في نجاحه أو فشله في حياته وذلك بما توفره له من تنشئة اجتماعية تبعا لظروفها، فالتلاميذ يختلفون فيما بينهم باختلاف أسرهم، وغالبا ما يعود ذلك إلى الوضعية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة، فبإمكان هذه النواحي أن تؤثر على تحصيله الدراسي أيضا، ففي دراسة "فيوليت فؤاد"(1979) ترى فيها أن التحصيل الدراسي يرتبط بعدد من المتغيرات من بينهما مكونات الشخصية الاجتماعية والثقافية المتعلقة ببيئة التلميذ، إذ أنها الوسط أو الباعث المحرك للتلميذ على التعليم والتحصيل. (عبد الفتاح غزال، 2001، 15)

* المستوى الاقتصادي:

يؤثر الوضع الاقتصادي في التحصيل الدراسي للطفل ولاسيما الأوساط المتواضعة والمحرومة خاصة، فالأطفال المنحدرين من أسر فقيرة غالبا ما يكون إنجازهم أقل من إنجاز أقرانهم المنتمين إلى أسر ميسورة، فقد توصل "دوجلاس"(1964) في دراسته إلى أن أبناء

الطبقة الشغيلة وأبناء العمال اليدويين على وجه الخصوص كانت نتائجهم المدرسية أضعف من نتائج أقرانهم ممن يشتغل آبائهم في وظائف غير يدوية. (بودخيلي، 2004، 369)

غير أن الاختلافات الطبقية لا تؤثر على جميع التلاميذ بنفس الكيفية، لذلك لا يمكن تعميم النتائج التي توصلت إلى أن الأطفال الفقراء يميلون إلى الحصول على نتائج تربوية أفضل من تلك التي يحصل عليها زملاؤهم الأكثر منهم غنى. (بودخيلي، 2004، 376)

كما أن الدخل المحدود وانعدامه قد يؤدي إلى مشاكل صحية كالضعف الجسدي مثلا، وقد قادت إحدى الدراسات الحكومية التي أجريت في بريطانيا (1976) أصحابها إلى النتيجة التالية: "أن هناك أدلة قوية على أن الظروف الاجتماعية والأسرية السيئة يمكن أن تعيق النمو الجسدي والانفعالي والذهني، كما يمكن أن تؤثر وبطريقة سلبية على التحصيل المدرسي وعلى السلوك الشخصي". (بودخيلي، 2004، 378)

وقد لجأت الجزائر إلى حل مشكلة الفقر عن طريق إقامة المطاعم المدرسية لتخفيف العبء على الآباء وكان لها الأثر الإيجابي في انخفاض نسبة العيادات.

*** المستوى الثقافي:**

إن ثقافة الوالدين أمر مهم في تقدم الأبناء وتفوقهم، فقد لاحظ "يابي" (1976) أن النتائج المدرسية للتلميذ في آخر السنة الأولى من المدرسة الابتدائية تحصل بصمات الخصائص الثقافية العائلية، إن مدة ونوعية دروس الولد سوف تتبع جانب كبير منها، أصوله الاجتماعية. (كاغلار، 1999، 23)، حيث يستفيد التلميذ من اهتمام والديه بالتحصيل في استذكار دروسه ويحثانه على القيام بواجباته، ويحرصان على إدماجه في النشاطات المفيدة وقت الفراغ، في حين أن الأطفال الآخرين قد لا يجدون مساعدة من والديهم في أداء الواجبات المدرسية وقد ينشغلون غالبا في أوقات فراغهم بنشاطات حرة، حيث تشير "سهام ودوين أبو عطية" (1979) إلى أنه من المتغيرات المؤثرة على التلميذ في التحصيل والتعليم

مايلي: المستوى التعليمي للأفراد أو الأسرة والسكن الملائم داخل الأسرة والمشكلات الأسرية ومساعدة الوالدين لأبنائهم في أداء الواجبات المدرسية. (عبد الفتاح غزال، 2001، 15)

وفي دراسة تجريبية لـ "سعد محمد حنفي لطوم" (1973) حول أثر الحرمان من الأسرة على التحصيل الدراسي في المرحلة الأولى تبين انخفاض مستوى التحصيل اللغوي واقتصاد الاستثارة اللغوية المستمرة التي تقوم بها الأسرة بصفة عامة والأم بصفة خاصة، ويؤكد على أهمية وظائف الأسرة بالنسبة إلى حياة العقل، ويؤكد أن افتقار التلاميذ للحياة داخل الأسرة يؤثر على صحته النفسية وتحصيله اللغوي. (عبد الفتاح غزال، 2001، 15)

ويظهر المستوى التعليمي للوالدين جليا في حل الواجبات المنزلية خصوصا، فهناك تلاميذ لا يحلّون الواجب وإذا سئلوا تكون الإجابة مثلا: لقد ذهبت مع أمي إلى مكان ما، لقد أرسلتني أمي إلى مكان ما، لم افهم؟ لم أجد من يساعدني؟ بينما قد نجد عند تلاميذ آخرين كتبنا خارجية ووسائل متنوعة، وهذا بدوره سيؤدي إلى زيادة التحصيل.

(كلثوم قاجة، 2009، 67)

* المستوى الاجتماعي:

إن الجو الأسري الذي تسوده العلاقات الإنسانية الإيجابية يكون فيه تحصيل التلاميذ أكثر من الجو المليء بالمشكلات الزوجية؛ كالطلاق والشجار الدائم وترك الأم لبيتها تأثيرا واضحا على تحصيل الطالب الأكاديمي، كما جاء في دراسة أجرتها "فيرا ديكمان أندرسون" (1968) عن الأم التي تترك بيتها لفترة طويلة بسبب الشجار أو الطلاق أو لفترة قصيرة لزيارة الأقارب تاركة طفلها وحيدا مع إخوته أو في رعاية الآخرين مع أنه في أمس الحاجة إليها، يؤدي إلى أن يشعر هذا الطفل الصغير بالوحدة والشرود وينصب جل تفكيره على عودة أمه للبيت غير عابئ بما تقوله المعلمة أو تشرحه. (مدانات، 2001، 26)

وعن أثر اتجاهات الوالدين نحو التحصيل الدراسي في دراسة "محمد عبد القادر عبد الغفار" (1975) أبرز أهمية اتجاهات الوالدين نحو إسهامهما في تكوين شخصية الطفل ومساعدته على نمو تحصيله الدراسي ونجاحه المدرسي. (عبد الفتاح غزال، 2001، 16)

فالتلميذ يحتاج إلى الحب والاحترام والتقدير وإلى الجو العاطفي، كما نجد أن الآباء يشاركون أبناءهم في إنجازاتهم التربوية سواء بالإيجاب أو السلب، وتدل مختلف الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أن آباء التلاميذ المتفوقين يتميزون بتقديرهم العالي لسمات الاستقلالية والكفاءة والإنجاز بصفة عامة، كما يتميزون بكونهم ديمقراطيين ومشجعين للتفاعل الإيجابي المبني على الأخذ والرد مع أبنائهم... ومجلىين للمعرفة.

(بودخيلي، 2004، 379)

- العوامل المدرسية:

تعتبر المدرسة ثاني مؤسسة بعد الأسرة حيث يتلقى فيها التلميذ أساليب التنشئة الاجتماعية والتواصل مع الأسرة في نمو شخصيته من خلال ما يكتسبه من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات... الخ، وبالتالي تسهم في تحقيق النجاح، ففي دراسة "إيري" و"هولي" عن العلاقة بين المناخ المدرسي وبين أساليب التعامل مع التلاميذ، فقد وجد الباحثان أن المدارس ذات المناخ المفتوح كانت أكثر إنسانية من المدارس ذات المناخ المغلق في تعاملها مع التلاميذ.

(عبد الفتاح غزال، 2001، 17)

في الشأن نفسه يرى " فيلد قبيل " أن هناك علاقة موجبة بين المناخ المدرسي ذو النزعة الإنسانية وبين تحصيل التلاميذ، وأن هناك ارتباط سلبي بين تأخر تحصيل التلاميذ وبين التركيز على التحصيل الدراسي.

(عبد الفتاح غزال، 2001، 17)

5- أنواع التحصيل الدراسي:

ينقسم التحصيل الدراسي إلى ثلاث أقسام كالتالي:

أولاً: التحصيل الدراسي المعرفي:

وهو التحصيل الذي يشمل العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها إلى تطبيق ما تعنيه إلى تحليل ما بينها من العلاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحدثة.

وقد قام " بلوم " في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي بتقسيم هذا المجال إلى ستة مستويات متفاوتة تتمثل في التالي:

(سعادة وإبراهيم، 1991، 321-322)

1- مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة.

2- مستوى الفهم والاستيعاب.

3- مستوى التطبيق.

4- مستوى التحليل.

5- مستوى التركيب.

6- مستوى التقويم.

ثانياً: التحصيل الدراسي المهاري:

وهو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم الإنساني مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسم كله، ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء.

وقد صنف "سمبسون" المجال المعياري الحركي إلى المستويات التالية:

(سعادة وإبراهيم، 1991، 337-344)

1- مستوى الإدراك الصحي.

2- مستوى الميل أو الاستعداد.

3- مستوى الاستجابة الموجهة.

4- مستوى الآلية أو التعويد.

5- مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة.

6- مستوى التكيف أو التعديل.

7- مستوى الأصالة أو الإبداع.

ثالثاً: التحصيل الدراسي الوجداني:

وهو التحصيل الذي يتطرق إلى قضايا عاطفية تثير المشاعر ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر في مظاهر سلوك التلميذ وأنشطته المتنوعة.

وقد لجأ "كراثل" إلى تصنيف وتقسيم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات:

- 1- مستوى الاستقبال أو التقبل.
 - 2- مستوى الاستجابة.
 - 3- مستوى التقييم وإعطاء القيمة.
 - 4- مستوى التنظيم.
 - 5- مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة. (كمال الأسطل، 2010، 15-16)
- 6- قياس التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم الاختبارات التحصيلية إلى قسمين من حيث الزمن الذي تبرمج فيه ومن حيث الشكل العام للأسئلة.

* أولاً: من حيث الزمن الذي تبرمج فيه؛ تنقسم إلى نوعين: (ناجي تمار، 1993، 250)

1. الاختبارات التكوينية:

ويستعمل هذا النوع من طرف المعلم في نهاية كل وحدة دراسية ليتأكد من بلوغ المتعلمين أهداف الوحدة الدراسية من جهة، والتركيز على مواطن الضعف والقوة من جهة أخرى للتمكن من الوقوف على التقدم الذي يظهره التلميذ.

ويستعمل هذا النوع في مدارسنا من طرف المعلمين على أساس اختبار يومي لقياس درجة التحصيل بعد نهاية الدرس.

2. الاختبارات النهائية:

وهي التقدم في الفصل الدراسي ونهاية السنة حسب النظام المعمول به في كل مؤسسة أو منطقة، ويقصد من ورائها الوقوف على مستويات التحصيل على مستوى مؤسسات التعليم الابتدائي والثانوي، ولقياس درجة تحصيل التلاميذ خلال المقرر الدراسي اعتمادا على الدرجات النهائية المتحصل عليها كمعيار لمدى قدرة التلميذ على التحصيل وتوجيهه إلى المستويات العليا بناء على هذا المعيار.

* ثانيا: حسب الشكل العام للأسئلة؛ والتي تنقسم إلى ثلاثة أنواع:

- النوع الأول: الاختبارات الشفوية:

وهي التي تعرض الأسئلة والأجوبة فيها بطريقة شفوية ويتمكن المدرس عن طريقها معرفة قدرة التلميذ على الإجابة بشكل تلقائي وأكد أو بنوع من الارتباك والتردد، وغالبا ما يكون تحضير الأسئلة أثناء الدرس دون تحضير مسبق في بعض الأحيان، وأن ظروف الموقف التعليمي هي التي تحدد الأسئلة وطبيعتها.

- النوع الثاني: اختبارات المقال:

وهو نوع من الاختبارات التقليدية هدفها معرفة قدرة التلميذ على فهم السؤال وتفسيره وحل المشكل المطروح، وهو عبارة عن امتحانات عادية يجريها المعلمون في أقسامهم، كما يدخل في ذلك الامتحانات العامة للشهادات المختلفة وهي أنسب ما يكون باختبار المقال وإذا لا تعدو أن تكون مجموعة من الأسئلة التي يفترض أن تشمل جميع البرامج.

ويتطلب هذا النوع من القدرة على الاستذكار والحفظ إضافة إلى أنها تتطلب القدرة على التحليل والتركيب وبيان العلة والسبب وإدراك العلاقة واقتراح أنماط متعددة لمعالجة المشاكل، ويعتبر هذا النوع أكثر شيوعا واستعمالا لدى مؤسساتنا التربوية لسهولة تحضيره رغم بعض السلبيات، حيث تتدخل الذاتية في التصحيح بنسب متفاوتة حسب طبيعة المصحح إلا أنه يبقى مطبقا وموجودا بشكل متوسط أو بنسب متفاوتة.

(بركات خليفة، 1995، 143)

- النوع الثالث: الاختبارات الموضوعية:

هو ذلك النوع من الاختبارات الذي يتيح للطالب تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، كما تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم فيها إجابات التلميذ ذاته.

(حنان العناني، 2008، 250 - 251)

*** ومن أنواعها:**

- الاختيار من متعدد: وهو أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعاً، حيث يستخدم هذا النوع من الاختبارات في تقويم الأهداف الخاصة بتذكر أو حفظ الحقائق والتفاصيل.
 - اختيار الصواب والخطأ (أسئلة البديل): ويتطلب هذا النوع اختيار إجابة واحدة من إجابتين كالحكم على العبارة بالصواب أو الخطأ، نعم أو لا... ويستخدم في قياس نتائج التعلم التمييزي البسيط.
 - اختبار المطابقة أو المزاوجة: يستخدم هذا الاختبار في تقويم أهداف معرفة الحقائق والتفاصيل التي تتطلب التعرف البسيط؛ مثل القواعد والأمثلة، العلماء ونظرياتهم... الخ.
 - اختبار التكميل أو ملء الفراغ أو أسئلة الإجابة القصيرة: ويتطلب هذا النوع إجابة قصيرة ويستخدم في تقويم التذكر والحفظ وبعض المهارات المعرفية العليا؛ مثل القدرة على حل المسائل الرياضية والمشكلات العلمية.
- (لويذة أحمد، 2011، 88)

خلاصة الفصل:

تم التناول في هذا الفصل تعريف التحصيل الدراسي حسب وجهة نظر العديد من الباحثين، ومن ثم التعرف على أنواع التحصيل الدراسي والمتمثلة في التحصيل الدراسي المعرفي والمهاري والوجداني، وبعدها تم التعرف على خصائصه وطريقة قياسه، حيث تستخدم اختبارات تحصيلية متنوعة، ولكل نوع مزايا وعيوب ويختار المعلم منها ما يناسب تلاميذه حسب الهدف المراد من الاختبار، كما تم التطرق إلى أهمية التحصيل الدراسي ومن ثم التعرف على العوامل المؤثرة فيه؛ والتي تنقسم إلى عوامل داخلية متعلقة بالتلميذ كعوامل الصحية والجسمية والعوامل العقلية، والعوامل النفسية والانفعالية، وعوامل أخرى متعلقة بالبيئة المحيطة به؛ كالأسرة والمدرسة والزملاء وهذه العوامل ليست بمعزل عن بعضها بل تتفاعل فيما بينها.

تمهيد:

بعد إنهاء الجانب النظري لهذه الدراسة نتناول الدراسة الميدانية باعتبارها حلقة وصل بين الجانب النظري والمعطيات، والنتائج المتحصل عليها من خلال الدراسة هي القاعدة الأساسية لأي بحث علمي، وسنتعرض فيها إلى المنهج المتبع ثم حدود الدراسة وعينتها وكذا وصف الأداة المستخدمة فيها، وأخيرا تحديد الأساليب الإحصائية المعتمدة.

1- منهج الدراسة:

المنهج هو السبيل والكيفية المنظمة التي سترسم لها جملة من المبادئ والقواعد المنطلق منها في دراسة مشكلة البحث والتي تساعد الباحثة في الوصول إلى النتائج الدقيقة والصحيحة (إخلاص محمد ومصطفى حسين، 2000، 83،

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لبحث طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي، فضلا عن تبين اختلاف تقدير الذات باختلاف الجنس.

كما اعتمدت على المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة)؛ وذلك للتحقق من فاعلية البرنامج الإنمائي المعدّ لتنمية تقدير الذات، وقد تم الاعتماد على تصميم المجموعة الواحدة دون غيره لضمان مزيد من الضبط التجريبي.

والمنهج التجريبي هو تدخّل واضح ومقصود من قبل الباحث بهدف إعادة تشكيل واقع الظاهرة أو الحدث من خلال استخدام إجراءات أو إحداث تغييرات معينة، ومن ثم ملاحظة النتائج بدقة وتحليلها وتفسيرها.

(ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، 2000، 50)

2- حدود الدراسة:

تعرف الدراسة بحدودها والتمثلة فيما يلي:

* **الحدود الزمنية:** لقد تمت الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي: 2014\2015

(بداية من 28 جانفي إلى غاية أواخر شهر مارس).

* **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة بمتوسطة "ونيسي الأمين" ببلدية حاسي

خليفة ولاية الوادي.

* **الحدود البشرية:** شملت الدراسة جميع التلاميذ المعيدين في السنة الرابعة متوسط.

3- عينة الدراسة:

تم استخدام طريقة الحصر الشامل نظرا لأن عدد التلاميذ المعيدين في السنة

الرابعة متوسط بمتوسطة "ونيسي الأمين" محدود، حيث بلغ عددهم 25 تلميذا

وتلميذة.

لقد مر تحديد مجتمع الدراسة بعدة مراحل هي:

1- تم الاتصال بمدير المتوسطة طلبا للموافقة على تطبيق هذه الدراسة على تلاميذ

المؤسسة، وكذا تقديم التسهيلات الممكنة من أجل تطبيق البرنامج الإرشادي في

ظروف مناسبة.

2- تم الحصول على قائمة التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، مرفقة بنتائجهم

العامة للفصل الأول من السنة الدراسية الحالية: 2014\2015.

3- طَبَّق اختبار "تقدير الذات" لكوبر سميث على أفراد عينة الدراسة (الملحق رقم 01).

4- طَبَّق اختبار "رافن" للذكاء لاستبعاد التلاميذ ذوي نسب الذكاء الأقل من المتوسط لضبط العينة التجريبية التي ستخضع لتطبيق البرنامج الإرشادي، حيث تم التنقل بالتلاميذ إلى ثانوية "هوارى بومدين" ببلدية حاسي خليفة، وتم استغلال قاعة الإعلام الآلي من أجل تطبيق الاختبار بطريقة إلكترونية على جميع التلاميذ المعيّدين.

5- تم تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي (الملحق رقم 02) لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون حرمانا اقتصاديا، إلا أن النتائج أظهرت أن أفراد الدراسة أغلبهم متشابهون في المستوى الاجتماعي الاقتصادي المعاش.

* عينة الدراسة الاستطلاعية:

بما أنه قد تم استخدام طريقة الحصر الشامل، فإن أفراد الدراسة قد بلغ عددهم 25 تلميذا وتلميذة وهم مجموع التلاميذ المعيّدين للسنة الرابعة متوسط، موزعون في الجدول على النحو الآتي:

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد الدراسة حسب الجنس

عدد أفراد الدراسة الكلي / ن=25			
التلميذات الإناث		التلاميذ الذكور	
%	ن	%	ن
32	8	68	17

يلاحظ من الجدول أن عدد التلاميذ المعيّدين الذكور 17 تلميذاً بنسبة 68%، بينما عدد التلميذات المعيّدات الإناث 8 تلميذات بنسبة 32%، وتجدر الإشارة إلى أن المتوسط العمري للتلاميذ هو 16 سنة.

* عينة الدراسة التجريبية:

تضمنت الدراسة التجريبية (10) تلاميذ تم اختيارهم بطريقة قصدية من الحصر السابق، في ضوء تقارب نسبة الذكاء لديهم وتقارب المستوى الاجتماعي الاقتصادي، مع العلم أن جميع أفراد العينة من مواليد 1999 أي من سن 16 سنة.

4- أدوات الدراسة:

اعتمد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

4-1- مقياس تقدير الذات "كوبر سميث": لقياس اتجاه الذات نحو الذات الاجتماعية، العائلية، والشخصية.

يتضمن مقياس تقدير الذات 8 عبارات موجبة وهي: 1، 4، 5، 8، 9، 14، 19، 20، إذا أجاب عليها المفحوص بـ "تنطبق" تعطى له درجتان، أما إذا أجاب "لا تنطبق" تعطى له درجة واحدة.

كما يتضمن 17 عبارة سالبة وهي: 2، 3، 6، 7، 10، 11، 12، 13، 15، 16، 17، 18، 21، 22، 23، 24، 25، فإذا أجاب "لا تنطبق" تعطى له درجتان، أما إذا أجاب "تنطبق" فتعطى له درجة واحدة، ويكون تقسيم الإجابة حسب التسلسل التالي:

25 - 37.5 ذوي التقدير المتدني.

5. 37 - 45 ذوي التقدير المتوسط.

45 - 50 ذوي التقدير العالي.

* صدق وثبات المقياس:

أ- الصدق:

يعتبر المقياس صادقاً إذا كان يقيس ما وضع لقياسه، وقد اعتمدت الباحثة على صدق المقارنة الطرفية، حيث تعتمد هذه الطريقة على مقارنة درجات الترتيب الأعلى بدرجات الترتيب الأدنى في الاختبار، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية بين متوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الترتيب الأعلى والترتيب الأدنى يمكن القول بأن الاختبار صادقاً.

(سعد عبد الرحمان، 1998، 191)

جدول رقم (2): يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات

صدق المقارنة	متوسط الترتيب الأعلى	متوسط الترتيب الأدنى	انحراف الترتيب الأعلى	انحراف الترتيب الأدنى	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
مقياس تقدير الذات	75.43	75.37	5.0	78.0	45.5	دالة

بما أن قيمة "ت" دالة عند 0.01 ؛ فهذا يدل على صدق مقياس تقدير الذات.

كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس، وقدرت قيمة ر ب: 0.65 وهو معامل مناسب ويعبر عن صدق المقياس.

ب- الثبات:

هو أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد. (سعد عبد الرحمان، 1998، 163)

ولحساب ثبات هذه الأداة تم الاعتماد على طريقة التجزئة النصفية، حيث تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار المطلوب تعيين معامل ثباته إلى نصفين متكافئين وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة.

(سعد عبد الرحمان، 1998، 167)

جدول رقم(3): يوضح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس تقدير الذات

معامل الارتباط	معامل الارتباط	ر ك ث
مقياس تقدير الذات	0.43	0.60

بما أن معامل الارتباط يساوي 0.60 فإن المقياس ثابت ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

4-2- اختبار المصفوفات المتتابعة العادي لـ "جون رافن":

وهو أحد اختبارات المصفوفات الثلاث التي أعدها "جون رافن"، يتكون من 60 بندا موزعة على 5 أقسام هي: أ، ب، ج، د، هـ، وتحتوي كل مجموعة على اثنتي عشرة مشكلة مرتبة في سياق متدرج الصعوبة، وهي تناسب الأعمار من 6 إلى 60 عاما، وقد قام (أبو حطب وآخرون، 1977) بتقنين الاختبار، وأظهرت النتائج توفر الصدق التمييزي للاختبار حسب الأعمار الزمنية والصدق التلازمي، كما تراوحت معاملات الثبات للفئات العمرية المختلفة بين (0.46 - 0.86) وذلك عن طريق الإعادة، أما الثبات بطريقة الاتساق الداخلي فقد تراوح للمجموعات العمرية المختلفة بين (0.87 - 0.96). (هيام شاهين، 2012، 173)

4-3- استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

وهي من إعداد "عبد الكريم قريشي" أعدها في رسالة الماجستير ، وتشمل جوانب حياة التلميذ في منزله، انطلاقاً من الحي الذي يسكنه إلى تعليم والديه ووظيفتهما ودخل الأسرة وحجمها وحالة السكن وممتلكاته، وأماكن قضاء الإجازات السنوية، وقد تم أخذ ما يلائم الدراسة الحالية، حيث تم التركيز على مستوى تعليم الوالدين ووظيفتهما ودخل الأسرة وحجمها وحالة السكن.

(سليمة ساïحي، 2004، 123)

4-4- البرنامج الإرشادي: وهو برنامج الإرشاد العقلائي الانفعالي السلوكي لتنمية تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين.

* أهمية البرنامج الإرشادي:

تنبثق أهمية البرنامج من الهدف الذي صمّم من أجله، وتتمثل أهميته فيما يلي:

- تنمية تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لما لها من أهمية في إثارة دافعيتهم للتعلم والإنجاز الدراسي.

- تقديم المساعدة الممكنة لهؤلاء التلاميذ من أجل تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي من خلال تنمية تقدير الذات لديهم.

* الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي:

يرتكز البرنامج الإرشادي على الأسس الآتية:

* **الأسس العامة:** تتضمن مراعاة حق التلاميذ في التعبير عن آرائهم وعدم السخرية منهم أو التقليل من شأنهم.

* **الأسس الفلسفية:** يستمد البرنامج أصوله الفلسفية من نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي لألبرت أليس، إلى جانب اعتماده على الأسس الفلسفية التي تحوي أخلاقيات الإرشاد النفسي.

* **الأسس النفسية:** تتضمن مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة التجريبية.

* **الأسس التربوية:** تتمثل في مدى مناسبة محتوى البرنامج خصائص التلميذ المعرفية والعقلية والانفعالية لضمان مصداقية الاستجابة.

* **الأسس الاجتماعية:** تتضمن استخدام الفنيات والأساليب الإرشادية المستخدمة في الجلسات الجماعية المغلقة مع أفراد العينة التجريبية.

* **الأسس الفيزيائية:** وتشمل تهيئة البيئة الإرشادية المناسبة لتطبيق البرنامج الإرشادي (المكان، الوسائل، الأدوات..).

* **أهداف البرنامج الإرشادي:**

يسعى هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعريف التلاميذ المعيدين ببعض الأفكار اللاعقلانية.
- مساعدة التلاميذ المعيدين على أن يستبدلوا أفكارهم اللاعقلانية بأفكار عقلانية.
- تعليم التلاميذ المعيدين الحديث الذاتي الإيجابي.
- مساعدة التلاميذ المعيدين على تقبلهم لإعادة السنة الدراسية.

- مساعدة التلاميذ المعيّدين على تبني تقدير ذات إيجابي.
- مساعدة التلاميذ على الاندماج مع زملائهم العاديين والتوافق معهم.
- تحسين التلاميذ بأهمية المذاكرة وتدريبهم على بعض الطرق الناجعة للمذاكرة.
- مساعدة التلاميذ على إدراك أهمية اتخاذ القرار حول النجاح في شهادة التعليم المتوسط.

* إجراءات بناء البرنامج الإرشادي:

تم بناء هذا البرنامج من خلال بعض المصادر هي:

أ. الاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتقديم برامج لتنمية تقدير الذات منها:

- فاعلية برنامج إرشادي جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان لسالمة الحجري(2011).

- فاعلية برنامج إرشادي عقلائي انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة لنشوى أبو بكر دردير(2010).

ب. الأدبيات السيكلوجية التي اهتمت بالإرشاد النفسي، والتركيز على النظرية العقلانية الانفعالية السلوكية والتي تم الاستناد إليها في بناء البرنامج.

كما تم عرض البرنامج الإرشادي المصمم على مجموعة من أساتذة علم النفس بجامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، وطلب منهم إبداء رأيهم حول البرنامج من حيث:

- مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج الإرشادي.

- مدى مناسبة محتوى البرنامج لهدف الدراسة.

- مدى مناسبة الإجراءات المستخدمة في البرنامج.

كما طلب منهم إضافة أية ملاحظات أو اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة، وبناء على تلك الملاحظات والآراء التي أبدتها الأساتذة المختصون، قامت الباحثة بتعديل صياغة بعض الأهداف والأسس، وإضافة بعض الجلسات الإرشادية ووقت كاف من الزمن لبعض الجلسات.

* جلسات البرنامج الإرشادي:

يتكون هذا البرنامج من 17 جلسة إرشادية يتم تقديمها بواقع جلستين إلى ثلاث جلسات أسبوعين لمدة شهرين، وقد استعانت الباحثة في تحديدها لعدد جلسات البرنامج بالبرامج السابقة التي صممت للهدف نفسه تقريبا، مع الأخذ في الاعتبار طبيعة العينة والمتغيرات الخاصة بها، كما بلغت المدة الزمنية للجلسات من 60 د إلى 120د تتخللها فترات راحة قصيرة (الملحق رقم 03).

* إجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي:

يتم تطبيق البرنامج الإرشادي وفق أربع مراحل موضحة على النحو الآتي:

* **المرحلة الأولى:** يتم من خلالها التعارف وتبادل المعلومات بين المرشدة والتلاميذ المعيدين، وكذا توضيح البرنامج الإرشادي وأهدافه وذلك من خلال جلسات البرنامج.

* **المرحلة الثانية:** تقديم خطة عمل تهدف إلى تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلميذ المعيد؛ وتشمل: تعديل الأفكار اللاعقلانية، تقبل الإعادة، تبني تقدير ذات إيجابي، الاندماج والتوافق مع الزملاء.

* **المرحلة الثالثة:** تقديم خطة عمل تهدف إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ المعيد؛ وتشمل: التحسيس بأهمية المذاكرة، التدريب على بعض الطرق الناجعة للمذاكرة، التعرف على مفهوم الانجاز وإدراك أهمية اتخاذ القرار حول النجاح في شهادة التعليم المتوسط.

* **المرحلة الرابعة:** يتم من خلالها تقييم البرنامج الإرشادي، وكذا تهيئة التلاميذ المعيدين لإنهاء البرنامج.

5- الأساليب الإحصائية:

تم توظيف الإحصاء البارامتري متمثلاً في معامل ارتباط بيرسون، واختبار العينات المستقلة، والإحصاء اللابارامتري متمثلاً في اختبار مان ويتني ويلكوكسون للأزواج المتماثلة .

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل حاولت الباحثة إبراز الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية؛ بدءا بمنهج الدراسة وحدودها الزمنية والمكانية والبشرية، ثم التطرق إلى وصف العينة الاستطلاعية التي اعتمد فيها على الحصر الشامل نظرا لمحدودية مفردات المجتمع (التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط)، كما تم وصف العينة التجريبية التي اختيرت بطريقة عمدية من الحصر الشامل، ثم وصف أدوات الدراسة وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة.

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة ومناقشة وتفسير فروضها المصاغة من خلال الربط بين النتائج المتحصل عليها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، وبالرجوع أيضا إلى الواقع المعاش، وفي الأخير إعطاء جملة من المقترحات المرتبطة بموضوع الدراسة والتي يمكن أن تكون بمثابة مشاريع لدراسات قادمة.

1- عرض نتائج الدراسة:

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط.

وقد تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (04): يوضح قيمة معامل الارتباط بين درجات تقدير الذات
و التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة

المتغيرات	التحصيل الدراسي	مستوى الدلالة
تقدير الذات	0.23	غير دالة

يتضح من خلال النتيجة المدونة بالجدول أن ($r = 0.23$)؛ وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد عدم تحقق صحة هذا الفرض، وبالتالي لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة أفراد الدراسة.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عيني الدراسة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم تطبيق اختبار "مان ويتي" لعينتين مستقلتين، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم(05): يوضح دلالة الفروق بين درجات تقدير الذات باختلاف الجنس

المتغيرات	الجنس	مستوى الدلالة
تقدير الذات	54	دالة عند 0.01

يتضح من خلال النتيجة المدونة بالجدول أن ($Y = 54$)؛ وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يؤكد تحقق صحة هذا الفرض، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عيني الدراسة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات.

1-3- عرض نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس تقدير الذات.

وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم تطبيق اختبار "ويلكوكسن"، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم(06): دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس تقدير الذات

القيم الإحصائية	قيمة (w)	مستوى الدلالة
المتغير		
تقدير الذات	22.5	غير دالة

يتضح من خلال النتيجة المدونة بالجدول أن ($W = 22.5$)؛ وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة 0.05 مما يؤكد عدم تحقق صحة هذا الفرض، وبالتالي لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس تقدير الذات.

1-4- عرض نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية في التحصيل الدراسي. وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم تطبيق اختبار "ويلكوكسون"، وتم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم(07): دلالة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية في التحصيل الدراسي

القيم الإحصائية المتغير	قيمة (w)	مستوى الدلالة
التحصيل الدراسي	4.5	دالة عند 0.01

يتضح من خلال النتيجة المدونة بالجدول أن ($W = 4.5$)؛ وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يؤكد عدم تحقق صحة هذا الفرض، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية في التحصيل الدراسي.

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة:

2-1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم(04) أظهرت عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط؛ وهذا ما لا يتفق مع بعض الدراسات من بينها دراسة "جيرني" التي أكدت أن التحصيل

الدراسي لدى التلاميذ يتحسن نتيجة لارتفاع مستوى تقديرهم لذاتهم، وما أكدته أيضا دراستي "بوندان" (1992) و"بلادسو" (1964) اللتان أظهرتا أن تقدير الذات هو تشكيل مهم للنجاح المدرسي، فالأطفال الذين لديهم تقدير مرتفع للذات يحصلون على نتائج جيدة.

(لويذة أحمد، 2011، 45)

ولا تتفق نتيجة الدراسة الحالية كذلك مع ما أكدته دراسة "أوكن" و"فونت" (1993) على أن المعدل التراكمي وتقدير الذات مترابطان ببعضهما إلى درجة كبيرة.

(كاشف زايد، 2004، 321)

وكذا دراسة "جيهان العمران" (1995) التي أكدت بدورها على وجود علاقة دالة إحصائية بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

(نسرين جيمي، 2008، 68)

بالإضافة إلى دراسة "كاشف زايد" (2004) التي أوجدت أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات والمعدل التراكمي.

(كاشف زايد، 2004)

فكل نتائج هذه الدراسات لا تتفق مع نتيجة الدراسة الحالية؛ وهذا قد يرجع إلى طبيعة العينة المختارة في الدراسة الحالية (المعبدین)، حيث يكون التلميذ المعبد أحوج ما يكون إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي بغض النظر عن مستوى تقديره لذاته، فهذا الأخير لم يتضح بأنه العامل المرتبط بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الدراسية المنتمين إلى عينة الدراسة.

2-2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينتي الدراسة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (05) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينتي الدراسة الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات، وهذا ما يتفق مع دراسة "جيهان العمران" (1995) التي هدفت إلى التعرف على تأثير بعض المتغيرات على تقدير الذات مثل الجنس، وقد أكدت نتائجها على وجود فروق دالة إحصائية على مقياس تقدير الذات بين الذكور والإناث لدى أفراد عينة الدراسة.

كما وافقت نتيجة الدراسة الحالية نتيجة دراسة " الزعبي" (2005) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي الذكور والإناث في تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة. (نسرین جیمی، 2008،

67،

وهي تدعم أيضا دراسة "زبيدة أمزيان" التي أظهرت نتائجها وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة. (زبيدة أمزيان، 2007، 98)

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة "نسرین جیمی" (2008) التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائية بين الإناث والذكور في متوسط درجة تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة. (نسرین جیمی، 2008، 67)

وقد يرجع الاختلاف بين الجنسين في تقدير الذات إلى عدة عوامل من بينها الاتجاهات الثقافية لتصور كلا الجنسين حول ذاته وخصائصها، فضلا عن اختلاف المعتقدات والأفكار لكل جنس، حيث يلاحظ أن هناك فرقا في التعبير بين الجنسين عن الآراء والميول والتطلعات، وبالتالي يؤثر كل ذلك على تقديرهم لذواتهم لاسيما المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة.

2-3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

نصّت الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس تقدير الذات، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (06) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للعينة التجريبية على مقياس تقدير الذات، وهذا قد يرجع إلى طبيعة المرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة؛ فمرحلة المراهقة تتميز بعدم الثبات النفسي والانفعالي، فالذي تجد لديه تقدير مرتفع في فترة معينة قد ينخفض في الفترة ذاتها بسبب ظرف طارئ أو حتى بسيط، فالفرد المراهق يعيش أزمة تشكّل الهوية مما يجعل تقديره لذاته غير ثابت، والفرد ذو التقدير المرتفع للذات يكون بعيدا عن القلق وهذا عكس ما تمثله هذه المرحلة، حيث اعتبر أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق فيستطيع مواجهة الفشل واقتحام المواقف الجديدة دون أن

يشعر بالحزن والانهيار، أما ذوي التقدير المنخفض للذات فإنهم يشعرون بالهزيمة حتى قبل اقتحامهم مواقف جديدة أو صعبة لأنهم يتوقعون الفشل مسبقاً.

كما أن للخبرات الاجتماعية الأولى مساهمة كبيرة في بناء تقدير الذات، وهذا ما يؤكد "رودريفا تومي" (1972) الذي يرى أن الشعور بقيمة الذات تتغذى بالتأييد الذي يتلقاه الشخص من قبل الأشخاص ذوي مكانة خاصة عنده؛ كالأساتذة والأقران، وفي ذات السياق يضيف "أندري" و"ليلور" (1999) أن الطفل لا يعتمد عند تقديره لذاته على أحكامه الشخصية فقط، وإنما يلجأ إلى مصادر أخرى بالغة الأهمية مثل: الوالدين، المعلمين، والأقران من الأصدقاء، إذ تسمح هذه الأخيرة في حالة تدخلها الإيجابي في نمو وتدعيم تقدير الذات.

2-4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

نصّت الفرضية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعيينة التجريبية في التحصيل الدراسي، ومن خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (07) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للعيينة التجريبية في التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي، وقد يرجع تحقق الفرضية إلى العديد من العوامل ولعل من بينها اهتمام أفراد العينة بالدعم المدرسي، وكذلك التحضير الجيد والمذاكرة اليومية في البيت، ويمكن أن تكون طريقة تدريس المدرس لها من الفعالية ما يساعد التلميذ على الاستيعاب والتحصيل العلمي الذي يعود بالإيجاب على نتائجه الدراسية.

وقد تعود النتيجة المتوصل إليها حول وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للعيينة التجريبية في التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي إلى إسهامات البرنامج الإرشادي المطبق عليهم من خلال بعض جلساته التي ركزت على تحسيس التلاميذ بأهمية المذاكرة اليومية، وتدريبهم على بعض الطرق الناجعة للمذاكرة، وعلى كيفية تنويع أساليب المذاكرة اليومية، وكيفية تقييمها أسبوعياً.. كل

ذلك ساهم في رفع دافعية التلاميذ للتعلم والإنجاز، وبالتالي أظهرت نتائجهم الدراسية تحسنا ملحوظا خلال الفصل الثاني.

خلاصة عامة واقتراحات للدراسة

توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الذات ودرجات التحصيل الدراسي لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عيني الدراسة من التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط الذكور والإناث على مقياس تقدير الذات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعيينة التجريبية على مقياس تقدير الذات.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعيينة التجريبية في التحصيل الدراسي.
- وتبقى النتائج المتحصل عليها صحيحة في إطار حدود عينة الدراسة الأدوات المستخدمة فيها.

وبناء على ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن اقتراح ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة ولكن لمستويات دراسية أخرى، وذلك لمعرفة الفروق بين الجنسين في مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
- توسيع عينة الدراسة أكثر للتأكد من دقة النتائج.
- إجراء دراسات مستقبلية حول التحصيل الدراسي وتقدير الذات وعلاقتها بمتغيرات أخرى، وذلك قصد فتح آفاق جديدة للبحث في هذا المجال.
- كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام المختصين والمربين لبذل مزيد من الجهد في تنمية الجوانب الإيجابية لدى هؤلاء التلاميذ، وكذلك علاج الكثير من المشكلات في الوسط التربوي لتحقيق النجاح المدرسي.

جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علوم التربية

تخصص الإرشاد والتوجيه

مقياس تقدير الذات

بيانات عامة

الجنس : ذكر أنثى

التعليمة :

عزيزي التلميذ ،عزيزتي التلميذة

يسعدني أن نتقدم إليكم بهذا الاستبيان قصد الإجابة على فقراته بغرض المساعدة في انجاز هذا البحث لهذا فالمعلومات التي تقدمها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي

إقرأ العبارة ثم اختر البديل الذي تراه مناسباً بوضع علامة في الخانة التي تتناسب مع إجابتك الصادقة مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة و أخرى خاطئة،فالإجابة الصحيحة طالما تعبر عن رأيك بصدق.

المثال التوضيحي

العبارة	تتطبق	لا تتطبق
املك القدرة على اختيار انسب الأوقات لاتخاذ قرار		

مقياس تقدير الذات

الرقم	العبرة	لا تتطبق	لا تتطبق
01	لا تضايقتني الأشياء عادة		
02	أجد من الصعب علي أن أتحدث أمام مجموعة من الناس		
03	أود لو استطعت أن أغير أشياء في نفسي		
04	لا أجد صعوبة في اتخاذ قراراتتي بنفسي		
05	يسعد الآخرون معي		
06	أتضايق بسرعة في منازل الآخرين		
07	أحتاج إلى وقت طويل كي أعتاد على الأشياء الجديدة		
08	أنا محبوب بين الأشخاص من نفس سني.		
09	تراعي عائلتي مشاعري عادة		
10	أستسلم بسهولة		
11	تتوقع عائلتي مني الكثير		
12	من الصعب جدا أن أظل كما أنا		
13	تختلط الأشياء كلها في حياتي		
14	يتبع الناس أفكاري عادة		
15	لا أقدر نفسي حق قدرها		
16	أود كثيرا لو أترك المنزل		
17	أشعر بالضيق من عملي غالبا		
18	مظهري ليس وجيها مثل معظم الناس		
19	إذا كان عندي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة		
20	تفهمني عائلتي		

		معظم الناس محبوبون أكثر مني	21
		أشعر عادة كما لو كانت عائلتي تدفعني للأشياء	22
		لا ألقى التشجيع عادة فيما أقوم به من أعمال	23
		أرغب كثيرا أن أكون شخص آخر	24
		لا يمكن للآخرين الاعتماد علي	25

ملحق رقم (02)

استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي

ضع اشارة (+) داخل المربع الذي نطبق على حالتك، واملا ما تبقى من بنود الاستمارة كتابة.

ملاحظة: تملأ الاستمارة بالتعاون مع الوالدين.

الاسم واللقب:.....تاريخ ومكان الميلاد.....القسم.....

المتوسطة:.....

التحصيل الدراسي للوالدين:

الاب	الام
☐ دراسات عليا (ماجستير،دكتوراه)	☐
☐ ليسانس	☐
☐ ثانوي	☐
☐ متوسط	☐
☐ ابتدائي	☐
☐ يقرأ ويكتب	☐
☐ لا يقرأ ولا يكتب	☐

- عمل الأب (مهنته).....عمل الأم (مهنتها).....

- دخل الأسرة الشهري بما ذلك المصادر الأخر غير الدخل من الوظيفة:

دينار

- عدد أفراد الأسرة بما فيهم انت:.....

- نوع السكن:

سكن ☐ عدد الغرف ☐ ايجار ☐ ملك ☐
شقة في عمارة ☐ عدد الغرف ☐ ايجار ☐ ملك ☐

تحاط بيانات هذه الاستمارة بالسرية التامة، ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط

*ملحق رقم (03)

إعداد برنامج إرشادي جمعي لتنمية تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط

أستاذي الفاضل؛ أستاذتي الفاضلة:

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي جمعي لتنمية تقدير الذات لدى التلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط، وتطلب منك إبداء رأيك حول:

- مدى تسلسل وترابط خطوات البرنامج الإرشادي.
- مدى مناسبة محتوى البرنامج لهدف الدراسة.
- مدى مناسبة الإجراءات المستخدمة في البرنامج.

1- مفهوم البرنامج الإرشادي:

* يعرفه " شاو Shaw, 1977": بأنه حلقة من العناصر المعبرة عن أنشطة مترابطة مع بعضها تبدأ بأهداف عامة وخاصة، ومجموعة عمليات تنتهي بإستراتيجيات تقييمية لمعرفة مدى الوصول إلى الأهداف.

(Shaw,1977,p:347)

* وتعرفه الباحثة كما يلي: البرنامج الإرشادي هو مجموعة من الخطوات والإجراءات المعتمدة على فنيات الإرشاد النفسي، تتضمن عينة من المهارات الإرشادية تقدم للتلاميذ معيدي السنة الرابعة متوسط بهدف مساعدتهم على تنمية تقدير الذات لديهم خلال جلسات متتالية عددها (17) جلسة، حيث تتراوح مدة الجلسة الواحدة (بين 60 د - 120 د)، وتطبق بواقع جلستين في الأسبوع، وقد استخدم هذا البرنامج مجموعة من الأساليب منها: المناقشة والحوار، لعب الأدوار، تمارين، التغذية الراجعة، التعزيز الإيجابي...

2- أهمية البرنامج الإرشادي:

تتبع أهمية البرنامج من الهدف الذي صمم من أجله، وتتمثل أهميته فيما يلي:

- تنمية تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين لما لها من أهمية في إثارة دافعيتهم للتعلم والإنجاز المدرسي.
- تقديم المساعدة الممكنة لهؤلاء التلاميذ من أجل تحسين مستوى تحصيلهم الدراسي من خلال تنمية تقدير الذات لديهم.

3- الأسس التي يقوم عليها البرنامج الإرشادي: يرتكز البرنامج الإرشادي على الأسس الآتية:

* **الأسس العامة:** تتضمن مراعاة حق التلاميذ في التعبير عن آرائهم وعدم السخرية منهم أو التقليل من شأنهم.

* **الأسس الفلسفية:** يستمد البرنامج أصوله الفلسفية من نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت أليس، إلى جانب اعتماده على الأسس الفلسفية التي تحوي أخلاقيات الإرشاد النفسي.

* **الأسس النفسية:** تتضمن مراعاة الفروق الفردية بين أفراد العينة التجريبية.

* **الأسس التربوية:** تتمثل في مدى مناسبة محتوى البرنامج لخصائص التلميذ المعرفية والعقلية والانفعالية لضمان مصداقية الاستجابة.

* **الأسس الاجتماعية:** تتمثل في مدى قدرة التلميذ على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع زملائه، وأن يكون محبوباً ومرغوباً فيه ولكن ليس بالضرورة أن يكون جميع الناس يحبونه.

* **الأسس الفيزيائية:** وتشمل تهيئة البيئة الإرشادية المناسبة لتطبيق البرنامج الإرشادي (المكان، الوسائل، الأدوات..).

4- أهداف البرنامج الإرشادي:

يسعى هذا البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعريف التلاميذ المعيّدين ببعض الأفكار اللاعقلانية.
- مساعدة التلاميذ المعيّدين على أن يستبدلوا أفكارهم اللاعقلانية بأفكار عقلانية.
- تعليم التلاميذ المعيّدين الحديث الذاتي الإيجابي.
- مساعدة التلاميذ المعيّدين على تقبلهم لإعادة السنة الدراسية.
- مساعدة التلاميذ المعيّدين على تبني تقدير ذات إيجابي.
- مساعدة التلاميذ على الاندماج مع زملائهم العاديين والتوافق معهم.
- تحسيس التلاميذ بأهمية المذاكرة وتدريبهم على بعض الطرق الناجعة للمذاكرة.
- مساعدة التلاميذ على إدراك أهمية اتخاذ القرار حول النجاح في شهادة التعليم المتوسط.

5- مخطط تطبيق البرنامج الإرشادي:

يتم تطبيق البرنامج الإرشادي وفق أربع مراحل موضحة على النحو الآتي:

* **المرحلة الأولى:** يتم من خلالها التعارف وتبادل المعلومات بين الباحثة والتلاميذ المعيّدين، وكذا توضيح البرنامج الإرشادي وأهدافه وذلك من خلال جلسات البرنامج.

* **المرحلة الثانية:** تقديم خطة عمل تهدف إلى تحسين مستوى تقدير الذات لدى التلميذ المعيد؛ وتشمل: تعديل الأفكار اللاعقلانية، تقبل الإعادة، تبني تقدير ذات إيجابي، الاندماج والتوافق مع الزملاء.

* **المرحلة الثالثة:** تقديم خطة عمل تهدف إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى التلميذ المعيد؛ وتشمل: التحسيس بأهمية المذاكرة، التدريب على بعض الطرق الناجعة للمذاكرة، التعرف على مفهوم الانجاز وإدراك أهمية اتخاذ القرار حول النجاح في شهادة التعليم المتوسط.

* **المرحلة الرابعة:** يتم من خلالها تقييم البرنامج الإرشادي، وكذا تهيئة التلاميذ المعيدين لإنهاء البرنامج.

6- مخطط الجلسة الإرشادية:

تتكون الجلسة الإرشادية الواحدة من الخطوات الآتية:

- عنوان الجلسة وتاريخها ومدتها.
- الأهداف المراد تحقيقها في الجلسة.
- الأساليب المستخدمة في الجلسة.
- الأدوات المستخدمة في الجلسة.
- إجراءات تنفيذ الجلسة.
- التقييم.
- الواجب المنزلي (إن وجد).

7- إجراءات تنفيذ الجلسة الإرشادية:

تحتوي كل جلسة من جلسات هذا البرنامج الإرشادي على التالي:

- بدء الجلسة الإرشادية بالترحيب بأعضاء المجموعة.
- مناقشة الواجب المنزلي (إن وجد).
- مناقشة الموضوع الرئيسي للجلسة مع ممارسة الأنشطة المختلفة لتحقيق أهداف الجلسة.
- تقييم الجلسة.
- إنهاء الجلسة بإعطاء المجموعة الإرشادية الواجب المنزلي (إن وجد).

8- وسائل التقييم:

تم استخدام الوسائل التقييمية الآتية في معظم الجلسات:

أ. أسلوب إعادة تقييم الجلسة بعد تنفيذها: حيث تقوم الباحثة بالتقييم الذاتي للجلسات المنفذة وتحليلها لمعرفة إيجابياتها وسلبياتها لتحسين أدائها في كل مرة.

ب. الملاحظة: تتضمن الملاحظة الذاتية من قبل الباحثة لمدى استجابة المسترشدين خلال البرنامج الإرشادي.

9- الأساليب الإرشادية المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

استخدم في هذا البرنامج مجموعة من الأساليب الإرشادية والمشتقة من النظرية العقلانية السلوكية، والتي يمكن أن تقدم بشكل جماعي، وهي موضحة في الجدول الموالي:

تعريفها	الأساليب الإرشادية المستخدمة
- طرح مجموعة من الأفكار والآراء ومناقشتها بين الباحثة والتلاميذ لمعرفة أفكارهم الإيجابية والسلبية، وكذا تدريبهم على التعبير عن مشاعرهم بكل حرية وتلقائية. - كشف الأفكار اللاعقلانية وما يرتبط بها من مفاهيم؛ مثل: لابد، يجب، من المفروض،.. وإثبات عدم منطقية ولاعقلانية مثل هذه الأفكار، وتمييزها عن الأفكار العقلانية الأخرى. - يتخيل التلاميذ الأحداث السيئة التي مرت عليهم سابقا وسببت لهم الاضطراب الانفعالي، وبعدها يتعلمون تغيير هذه المشاعر من اضطراب انفعالي إلى مشاعر إيجابية.	- الحوار والمناقشة
	- تحليل منطقي للأفكار
	- التخيل العقلائي الانفعالي
- تعلم الباحثة التلاميذ التقبل غير المشروط للآخرين داخل وخارج البرنامج، كما يتعلموا أيضا التقبل غير المشروط لذواتهم. - وهي أن تروي الباحثة قصصا لنماذج من تلاميذ تحسنت نتائجهم خلال الفصل الأول وتجاوزوا مرحلة الإحباط التي كانوا فيها، وقصص لنماذج من التلاميذ الذين نجحوا و تفوقوا بعد إعادتهم للسنة الدراسية.	- التقبل غير المشروط
	- النمذجة
- يتم فيه تمثيل مواقف مختلفة بطريقة درامية، إذ يعد هذا السلوك الطريقة الأساسية في تكرار السلوك، كما يمكن عكس الدور، إذ يقوم أفراد المجموعة بتبادل الأدوار (شيفير ومليمان، 1996، ص207).	- لعب الأدوار

		- إن الهدف من لعب الأدوار هو تعبير التلميذ عن أفكاره واتجاهاته من خلال قيامه بدور شخص آخر من أجل التخلص من الإحباطات الناشئة بداخله.
السلوكية	- التعزيز الإيجابي	- الثناء على التلاميذ عند إتقانهم السلوك المرغوب وتشجيعهم على المشاركة في العملية الإرشادية.
	- التغذية الراجعة	- تبليغ التلاميذ بالخطوات الناجحة في تأديتهم للمهارة، وكذا بالخطوات الخاطئة وكيفية تصحيحها، من أجل إحداث تغيير حقيقي في سلوك التلاميذ والذي يدل على مدى استيعابهم لما دار في الجلسة الإرشادية.
	- التدريب (تمارين)	- تطبيق ما تعلمه التلاميذ في المواقف المشابهة والتي تواجههم.
	- القصة	- وهي أن تروي الباحثة على التلاميذ بعض الأحداث لمواقف قد حدثت لأشخاص ما في حياتهم اليومية.
	- الواجب المنزلي (البيتي)	- الواجب الذي يكلف به التلاميذ من طرف الباحثة، ويكون في الغالب في نهاية الجلسة ويناقش في بداية الجلسة الموالية.

10- جلسات البرنامج الإرشادي:

* الجلسة الأولى: جلسة تمهيدية للتعارف بين الباحثة والتلاميذ المعيدين

أ. أهداف الجلسة:

- أن يتعرف كل من الباحثة والتلاميذ المعيدين على بعضهم البعض.
- تعريف عام بالبرنامج الإرشادي وتوضيح الهدف منه.
- تطبيق مقياس "تقدير الذات" على التلاميذ (المقياس القبلي).

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبّل غير المشروط.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة.

ج. الأدوات: مطوية إعلامية إرشادية - مقياس تقدير الذات.

د. إجراءات التنفيذ:

يجلس الجميع (الباحثة والتلاميذ) على شكل حرف U ، ثم ترحب الباحثة بأفراد العينة وتبدأ بالتعريف بنفسها وطبيعة عملها، والدور الذي ستقوم به خلال الجلسات الإرشادية، ثم تترك المجال للتلاميذ للتعريف بأنفسهم وذكر بعض اهتماماتهم (هوايات، ميول،...)، بحيث يكون كل تلميذ فكرة عامة عن زملائه في الجلسة، ويتمكن كل منهم من التحدث أمام زملائه بحرية وديمقراطية، مع التركيز على أهمية التقبل غير المشروط، بحيث يتقبل أفراد العينة بعضهم البعض، ثم تشكر الباحثة أفراد العينة على ذلك، بعدها توضح لهم بعض قواعد العمل الجماعي والاتفاق مع التلاميذ عليه؛ كاحترام الآراء، المشاركة، السرية، التعاون،...

وفي الخطوة الموالية تقوم الباحثة بتوضيح الفكرة العامة حول البرنامج الإرشادي، والأهداف المنتظرة، وعدد الجلسات المبرمجة، ومكان تنفيذ البرنامج الإرشادي والمواعيد المحددة له،... على أن تأخذ منهم موافقة شفوية للمشاركة في البرنامج الإرشادي بعد تأكيدها لهم حاجتهم إلى هذا البرنامج الذي سيكسبهم جملة من الأفكار الإيجابية ومجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تساعد على تحسين نمط تفكيرهم ورفع مستوى تقديرهم لذاتهم، وكذا تحسين نتائجهم الدراسية.

كما تقوم الباحثة بعدها بتوزيع مطوية إعلامية إرشادية حول الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي تحتوي على بعض المعلومات المعينة على تطبيق البرنامج الإرشادي؛ وهي: مفهوم الإرشاد النفسي، مفهوم الإرشاد الجماعي، مفهوم الإرشاد والعلاج العقلاني الانفعالي السلوكي، توضيح فكرة البرنامج القائمة على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي.

وتقوم الباحثة بقراءة المطوية وشرحها للتلاميذ بتبسيط واف لمعلوماتها قدر المستطاع من أجل فهمها واستيعابها من طرف التلاميذ، وكذا من أجل تأهيلهم للدخول في البرنامج الإرشادي. وفي المرحلة الأخيرة من الجلسة تقدم لهم الباحثة مقياس "تقدير الذات" للإجابة عليه بكل صدق وموضوعية، وتنتهي الجلسة الأولى بشكرهم على موافقتهم للمشاركة في البرنامج وإجاباتهم على بنود المقياس، ثم تأكيدها لهم على موعد الجلسة المقبلة وموضوعها.

*** الجلسات من 02 إلى 05 : الأفكار اللاعقلانية (بعض الأفكار اللاعقلانية التي ذكرها أليس) أ. أهداف الجلسة:**

- تعريف التلاميذ ببعض الأفكار اللاعقلانية.
- مناقشة التلاميذ وإقناعهم بلا منطقية هذه الأفكار.
- استبدال الأفكار اللاعقلانية بأخرى عقلانية.

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة، تحليل منطقي للأفكار وتعديلها، تخيل عقلائي.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التدريبات والنشاطات.

* الجلسة الثانية:

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية، وتشكرهم على الحضور في الموعد المحدد، ثم تقوم بتعريف التلاميذ بالأفكار اللاعقلانية، وتعرض بعض أفكار أليس اللاعقلانية، وذلك من خلال العرض التالي:

- **الفكرة الأولى:** " مصادر سعادة الإنسان خارجية وليس له دخل فيها " .

تعرض الباحثة هذه الفكرة على التلاميذ وتطلب منهم إبداء آرائهم حول صحة أو خطأ هذه الفكرة، ثم تتطرق بالشرح لمصادر السعادة عند الإنسان وأنها نابعة من داخله ومن تفكيره، وتبقى طبيعة إدراكه لها هي التي تحدد نظرتة إلى الحياة التي يعيشها إيجابية أو سلبية، وبالتالي يستطيع الإنسان تحقيق السعادة لنفسه حتى وإن كانت الظروف الخارجية محبطة.

مثال: شعر التلميذ (زيد) بالإحباط عندما وبَّخ المدرس زميله بسبب إجابته الخاطئة والخارجة عن الموضوع، ولكن عندما جاء دوره قدم إجابة صحيحة شكره المدرس وأثنى عليه، فارتفعت معنوياته وشعر بالسعادة بدل الإحباط الذي سيطر عليه من خلال ردة فعل المدرس تجاه زميله، ومن هنا نتوصل إلى الفكرة العقلانية التالية: " مصادر سعادة الإنسان داخلية وله دخل فيها " .

تطلب الباحثة من أفراد العينة الإجابة على التدريب الموالي، وتناقش التلاميذ حول إجاباتهم على التدريب.

* **تدريب رقم(01):** حوّل الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية:

- 1- النجاح حظ وليس اجتهاد وعمل.
- 2- لا أشعر بالسعادة ما دمت أشعر بأنني تلميذ معيد للسنة الدراسية.
- 3- أعتقد أنني تلميذ فاشل مقارنة بزملائي.
- 4- أشعر بالإحباط عندما أتذكر المقولة : " التكرار يعلم الحمار " .
- 5- هناك من يولد سعيدا وهناك من يولد تعيسا.
- 6- التلميذ المعيد يشعر بأنه منبوذ من طرف زملائه.

بعدها توضح الباحثة لأفراد العينة كيفية تنفيذ أسلوب التخيل العقلاني من خلال هذا النشاط:

*** نشاط رقم (01):** تطلب الباحثة من أفراد العينة تحديد أحد المواقف أو الأحداث التي مرت عليهم، وكانت تسيطر عليهم هذه الفكرة (الفكرة الأولى)، ويقوم بذكرها أمام زملائه، ثم تطلب منهم أن يغمضوا أعينهم ويتخيلوا ذلك الموقف بأكثر واقعية؛ أي يتخيلوا ذلك الموقف تخيلاً حياً، ثم تطلب منهم أن يصفوا مشاعرهم الحقيقية حينها، بعد ذلك تطلب منهم تبديل مشاعرهم إلى مشاعر أقل ضغطاً، ثم يصف كل واحد شعوره البديل بصراحة وحرية أمام زملائه.

بعد متابعة حديث كل فرد من المجموعة تنتهي الباحثة على صراحة كل تلميذ في وصفه للموقف، وكيف أحسن تعديل أفكاره نحوه.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة أفراد المجموعة، وتؤكد لهم موعد الجلسة المقبلة لمناقشة الفكرة الثانية.

*** الجلسة الثالثة:**

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على حضورهم في الموعد المحدد، ثم تقوم بعرض الفكرة الثانية:

- الفكرة الثانية: " يجب أن أكون محبوباً من كل الناس " .

تعرض الباحثة هذه الفكرة وتطلب من أفراد العينة إبداء رأيهم حول صحة أو خطأ هذه الفكرة، بعدها تقوم بالتوضيح للتلاميذ بأن هناك فروقاً فردية بين الناس واختلافات في الصفات والخصائص الشخصية التي تميز الفرد عن غيره، فهناك صفات يمتلكها الفرد قد تحببه لبعض الناس وتتنفر البعض الآخر منه.

مثال: صرامة المدرس؛ هناك بعض التلاميذ يحبونها كصفة لازمة للمدرس لأنه بذلك يحافظ على نظام القسم وانضباط التلاميذ، وهناك من التلاميذ من ينفرون من هذه الصفة (الصرامة) لأنها تجعلهم يرهبون من المدرس ولا يشعرون بالارتياح داخل القسم.

وبعد مناقشة الفكرة وتوضيحها، نتوصل إلى الفكرة العقلانية التالية: " من الأفضل أن أتمتع بعلاقات طيبة مع كل الناس " .

تطلب الباحثة من التلاميذ الإجابة على التدريب الموالي، وتناقش التلاميذ حول إجاباتهم على التدريب.

*** تدريب رقم (02):** إليك بعض الأفكار اللاعقلانية، حولها إلى أفكار عقلانية:

1- يجب أن يحبني كل الناس.

2- يجب أن أكون محبوبا من جميع زملائي.

3- أشعر أن زملائي يكرهونني.

4- من يكرهني يجب أن أكرهه.

بعدها توضح الباحثة لأفراد المجموعة كيفية تنفيذ أسلوب التخيل العقلي من خلال هذا

النشاط:

*** نشاط رقم (02):** تطلب الباحثة من التلاميذ تحديد أحد المواقف أو الأحداث التي مرت عليهم وكانت تسيطر عليهم هذه الفكرة (الفكرة الثانية) ويقوم بذكرها أمام زملائه، ثم تطلب منهم أن يغمضوا أعينهم ويتخيلوا ذلك الموقف بأكثر واقعية؛ أي يتخيلوا ذلك الموقف تخيلا حيا، ثم تطلب منهم أن يصفوا مشاعرهم الحقيقية حينها، بعد ذلك تطلب منهم تبديل مشاعرهم إلى مشاعر أقل ضغطا، ثم يصف كل واحد شعوره البديل بصراحة وحرية أمام زملائه.

بعد متابعة حديث كل فرد من المجموعة تثني الباحثة على صراحة كل تلميذ في وصفه للموقف، وكيف أحسن تعديل أفكاره نحوه.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة أفراد المجموعة، وتؤكد لهم موعد الجلسة المقبلة لمناقشة

الفكرة الثالثة.

*** الجلسة الرابعة:**

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على حضورهم في الموعد المحدد،

ثم تقوم بعرض الفكرة الثالثة:

- **الفكرة الثالثة:** " يجب على الفرد أن يكون فعالا منجزا بشكل يتصف بالكمال حتى تكون له قيمة ".

تعرض الباحثة على أفراد العينة هذه الفكرة وتطلب منهم إبداء رأيهم حولها، ثم توضح لهم أن قيمة الفرد في ذاته وليس في إنجازاته لأعماله، وتقييم الأعمال لا يعتبر تقييما للفرد ذاته، فالذات في التقييم منفصلة عن العمل، ويكفي للفرد أن يتقن عمله على أكمل وجه ويستطيع أن يحسن أدائه في المرات القادمة ويستفيد من أخطائه السابقة، وعليه تقبل الفكرة العقلانية التالية: " من الأفضل للفرد أن يتقن عمله على أحسن وجه".

تطلب الباحثة من أفراد العينة الإجابة على التدريب الموالي، وتناقش التلاميذ حول

إجاباتهم على التدريب.

* تدريب رقم (03): حوّل الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية:

- 1- عندما أفشل في إنجاز واجباتي الدراسية فإنني أحكم على نفسي بالعجز.
- 2- من يقيّم عملي فإنه يقيّم شخصيتي.
- 3- يجب على الفرد أن ينجز عمله بشكل يتّصف بالكمال.
- 4- مازلت لم أحقق ذاتي ما دمت لم أحقق كل أهدافي.
- 5- يجب أن أتفوّق على الآخرين وإلا لن أَرْضَى عن نفسي.

بعدها توضح الباحثة لأفراد العينة كيفية تنفيذ أسلوب التخيل العقلاني من خلال هذا

النشاط:

* نشاط رقم (03): تطلب الباحثة من التلاميذ تحديد أحد المواقف أو الأحداث التي مرت عليهم وكانت تسيطر عليهم هذه الفكرة (الفكرة الثالثة) ويقوم بذكره أمام زملائه، ثم تطلب منهم أن يغمضوا أعينهم ويتخيلوا ذلك الموقف بأكثر واقعية؛ أي يتخيلوا ذلك الموقف تخيلاً حياً، ثم تطلب منهم أن يصفوا مشاعرهم الحقيقية حينها، بعد ذلك تطلب منهم تبديل مشاعرهم إلى مشاعر أقل ضغطاً، ثم يصف كل واحد شعوره البديل بصراحة وحرية أمام زملائه.

بعد متابعة حديث كل فرد من المجموعة تثني الباحثة على صراحة كل تلميذ في وصفه للموقف، وكيف أحسن تعديل أفكاره نحوه.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة أفراد المجموعة، وتؤكد لهم موعد الجلسة المقبلة لمناقشة

الفكرة الرابعة.

* الجلسة الخامسة:

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على حضورهم في الموعد المحدد،

ثم تقوم بعرض الفكرة الرابعة:

- الفكرة الرابعة: " لا يمكن التخلص من الأحداث السلبية الماضية وهي حتماً تؤثر على سلوك الفرد الحاضر".

تقوم الباحثة بعرض الفكرة على أفراد العينة وتطلب منهم إبداء رأيهم حولها، ثم توضح لهم أنه من الأفضل ألا يفكر الفرد في الماضي، أو في الأحداث السلبية التي تعرض لها سابقاً لأنها ستؤثر على سلوكه الحاضر وتعكر صفو حياته، وتسبب له الضيق والانزعاج كلما تذكرها، وبالتالي يحاول الفرد قدر الإمكان أن يجدد حياته وأن يسعى إلى تطوير نفسه، وعلى هذا يتم قبول الفكرة العقلانية التالية: " من الأفضل أن أنظر إلى اليوم وإلى المستقبل وأن أنسى الماضي".

تطلب الباحثة من أفراد العينة الإجابة على التدريب الموالي، وتناقش التلاميذ حول إجاباتهم على التدريب.

*** تدريب رقم (04):** حول الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية:

- 1- لا يمكنني أن أنسى رسوبي في امتحان شهادة التعليم المتوسط العام الماضي.
- 2- يراودني شعور بأنني لن أنجح في حياتي بعد هذا الفشل.
- 3- أعتقد أن فشلي في العام الماضي سيؤثر على مستقبلي الدراسي.
- 4- أشعر بأن فشلي سيلاحقني طوال حياتي.

بعدها توضح الباحثة لأفراد العينة كيفية تنفيذ أسلوب التخيل العقلاني من خلال هذا

النشاط:

*** نشاط رقم (04):** تطلب الباحثة من التلاميذ تحديد أحد المواقف أو الأحداث التي مرت عليهم وكانت تسيطر عليهم هذه الفكرة (الفكرة الرابعة) ويقوم بذكره أمام زملائه، ثم تطلب منهم أن يغمضوا أعينهم ويتخيلوا ذلك الموقف بأكثر واقعية؛ أي يتخيلوا ذلك الموقف تخيلاً حياً، ثم تطلب منهم أن يصفوا مشاعرهم الحقيقية حينها، بعد ذلك تطلب منهم تبديل مشاعرهم إلى مشاعر أقل ضغطاً، ثم يصف كل واحد شعوره البديل بصراحة وحرية أمام زملائه.

بعد متابعة حديث كل فرد من المجموعة تثني الباحثة على صراحة كل تلميذ في وصفه للموقف، وكيف أحسن تعديل أفكاره نحوه.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة أفراد المجموعة، مؤكدة لهم موعد الجلسة المقبلة.

*** الجلسة السادسة: مفهوم الذات والأفكار اللاعقلانية المرتبطة به**

أ. أهداف الجلسة:

- أن يوضح التلميذ فكرته عن مفهوم الذات.
- أن يشارك التلميذ في تحديد مفهوم الذات.
- أن يعدد مظاهر مفهوم الذات السلبي والأفكار اللاعقلانية المرتبطة به.

ب. الأساليب الإرشادية:

*** المعرفية:** الحوار والمناقشة، تحليل منطقي للأفكار وتعديلها.

*** الانفعالية:** التقبل غير المشروط.

*** السلوكية:** التعزيز الإيجابي، التدريب.

ج. إجراءات التنفيذ:

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على الحضور في الموعد المحدد، ثم تستهل النقاش بالتساؤل عن مفهوم الذات بالنسبة لهم وتطلب منهم أن يقدموا تصوراتهم عن مفهوم الذات، حينها تقوم المرشدة بتجميع الأفكار وإعطاء تصورها عن مفهوم الذات، بعد ذلك تقوم بإشراك التلاميذ في تحديد مظاهر مفهوم الذات السلبي والأفكار اللاعقلانية المرتبطة به. كما تطلب الباحثة من أفراد العينة الإجابة على التدريب الموالي، وتناقش التلاميذ حول إجاباتهم على التدريب.

*** تدريب رقم (05): حول الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية:**

1- السلبية.

2- الانهزامية.

3- الاتكالية.

4- ضيق الأفق.

وفي نهاية الجلسة تشكر الباحثة أفراد العينة حسن تعديل أفكارهم، وتؤكد لهم موعد الجلسة المقبلة.

*** الجلسة السابعة: مفهوم الذات الإيجابي**

أ. أهداف الجلسة:

- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الذات الإيجابي.

- تعليم التلاميذ أن يتحدثوا بإيجابية عن ذواتهم.

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة.

ج. إجراءات التنفيذ:

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على التزامهم بالحضور في الموعد المحدد، وتقوم بتقديم ملخص حول الجلسة السابقة، ثم تبدأ النقاش بأن تعرف التلاميذ على مفهوم الذات الإيجابي وتبين لهم أهمية الذات الإيجابية، بعدها يترك المجال أمام كل تلميذ ليتحدث عن نفسه بإيجابية، وتذكره بتجنب التلفظ بعبارات سلبية (لاعقلانية) واستبدالها بعبارات إيجابية (عقلانية)، مع تعزيز العبارات الإيجابية التي يعبر بها التلميذ عن ذاته، وتستخدم الباحثة من حين

إلى آخر أساليب التعزيز لغرس الثقة بالنفس لدى التلميذ ومواصلة للحوار والحديث الإيجابي عن ذاته.

وفي الأخير تنهي الجلسة الإرشادية بشكر التلاميذ على حسن التفاعل والأداء، ومن ثم الاتفاق على موعد الجلسة القادمة وموضوعها.

* الجلسة الثامنة: تقبل الإعادة

أ. أهداف الجلسة:

- مساعدة التلاميذ (المجموعة الإرشادية) على تقبلهم لإعادة السنة الدراسية.

- دعم التلاميذ نفسياً لمواصلة الاجتهاد والعمل بفاعلية لتحقيق النجاح.

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة.

ج. الأدوات: شريط فيديو.

د. إجراءات التنفيذ:

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على الحضور في المكان والزمان المحدد، ثم تقوم بتقديم ملخص لما تم في الجلسة السابقة، كما تقوم الباحثة بسؤال أعضاء المجموعة الإرشادية: "لماذا تعدّ نظرة الفرد لذاته أمراً مهماً؟" وتستمع إلى رأي كل تلميذ حول السؤال المطروح، ثم توضح بدورها لهم أهمية تقييم الفرد لذاته وما ينعكس حولها من سلوكيات وإنجازات تعود بالإيجاب أو السلب على الفرد.

بعدها تقوم الباحثة بعرض شريط فيديو لفتاة تحدث الإعاقة من أجل مواصلة الدراسة، وتترك الأعضاء يتابعون الشريط لمدة 15 دقيقة، وبعد إنهاء العرض تطلب منهم كيف ستكون ردة فعلهم وأفكارهم لو وضعوا في موقف تلك الفتاة؟ وتترك كل عضو يتحدث عما لديه من أفكار، ومقارنة ردة فعل العضو المتحدث مع آراء وأفكار الأعضاء الآخرين مع استماع الباحثة وملاحظتها لسلوكهم وردة فعلهم، بعدها تذكر الأفكار اللاعقلانية في هذه الجلسة والتي أثارها الأعضاء خلال الجلسة، ثم تطلب منهم استبدالها بأفكار عقلانية مناسبة.

وفي الأخير تنهي الباحثة الجلسة بعمل تلخيص شامل لما دار فيها، ومن ثم الاتفاق على موعد الجلسة القادمة وموضوعها.

* الجلسة التاسعة: تقدير الذات

أ. أهداف الجلسة:

- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم تقدير الذات وتأثيره على إعادة السنة الدراسية.

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

ج. إجراءات التنفيذ:

ترحب الباحثة بالأعضاء وتشكرهم على التزامهم بالحضور في الموعد، بعدها تقوم بطرح بعض الأسئلة على التلاميذ تستقصي من خلالها مدى إلمامهم بمفهوم تقدير الذات، ثم يتم الاتفاق على تعريف تقدير الذات بين الباحثة وأعضاء المجموعة الإرشادية، ثم تتناقش معهم حول الصفات التي لابد أن تتوفر لدى الشخص الذي لديه تقدير ذات عال، مع تقديم تعزيز إيجابي كلما ذكر أحد الأعضاء صفة إيجابية صحيحة، ثم تؤكد على أهمية أن يتصف كل عضو منهم ببعض الصفات الإيجابية المذكورة لتساعدتهم على زيادة تقديرهم لذاتهم، ثم تطلب منهم أن يقرن كل واحد اسمه بالصفة التي يختارها ويرردها على مسامع زملائه، ثم يليه العضو الثاني والثالث وهكذا....، مثال: عمر إيجابي، محمد متعاون، فريد اجتماعي.....

أما عن الواجب المنزلي، فيطلب من التلاميذ تسجيل ملاحظاتهم حول الجلسة كواجب منزلي إلى حين الجلسة القادمة.

* الجلسة العاشرة: تقدير الذات

أ. أهداف الجلسة:

- مراجعة ما تم الاتفاق عليه في الجلسة السابقة.

- مساعدة التلاميذ على تبني تقدير ذات إيجابي.

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط، النمذجة.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

د. إجراءات التنفيذ:

ترحب الباحثة بالأعضاء وتشكرهم على حضورهم والتزامهم بالموعد، ثم تستهل الجلسة بمراجعة ما تم في الجلسة السابقة، بعدها تفتح مجالاً للنقاش حول الواجب المنزلي، وما هي انطباعاتهم وملاحظاتهم حول الجلسة السابقة، وما هي الأفكار الإيجابية التي تبناها خلال الأيام التي مضت، مع تقديم الباحثة التعزيز الإيجابي والتغذية الراجعة.

تذكر الباحثة بأهمية تقدير الذات الموجب، وتترك لهم المجال ليتحدث كل واحد منهم عن نتائج تقدير الذات الموجب، ثم تقوم بعرض قصة لشخص لديه ظروف سيئة ولكنه اكتشف أن لديه موهبة فاستغلها إلى أن أصبح شخصية مشهورة (قصة واقعية)، وذلك بغرض تعزيز تقدير الذات الموجب لدى أعضاء المجموعة الإرشادية، ومن ثم استخدام النمذجة.

تتهي الباحثة الجلسة بتلخيص ما دار فيها والاتفاق على موعد الجلسة القادمة وموضوعها، والواجب المنزلي هو أن تطلب من التلاميذ تسجيل ملاحظاتهم حول القصة كواجب منزلي إلى حين الجلسة القادمة.

*** الجلسة الحادية عشر: الاندماج مع الآخرين**

أ. أهداف الجلسة:

- أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على مفهوم الاندماج مع الزملاء، وإبراز إيجابياته على التحصيل الدراسي.

- مساعدة التلاميذ المعيّدين على الاندماج مع زملائهم الجدد.

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

ج. الأدوات: بطاقات.

د. إجراءات التنفيذ:

تقوم الباحثة باستقبال أعضاء المجموعة الإرشادية وشكرهم على الحضور في الموعد، ثم تراجع معهم ما تم طرحه في الجلسة الماضية، بعدها تناقش معهم الواجب المنزلي الذي تم تكليفهم به، مع تقديم تعزيز إيجابي وتغذية راجعة لما يقولونه لدعم ثقتهم بأنفسهم، ثم تتطرق لموضوع الجلسة الحالية وهو مفهوم الاندماج مع الدراسة، مع الزملاء، مع الأسرة، مع

المجتمع...، وما هو شعور كل واحد نحو الاندماج، أهو سلبي أم إيجابي، ولماذا؟ مع التطرق إلى إيجابيات الاندماج وآثاره على التحصيل الدراسي.

بعدها تقوم الباحثة بالإصغاء إلى تدخل كل عضو ومعرفة وجهة نظره حول الموضوع المطروح، وتحاول تشجيعهم على طرح أفكارهم بكل حرية وديمقراطية..، ثم تدعم مشاركتهم بإثارة فكرة مهمة وهي أن الاندماج الإيجابي والتفاعل مع الآخرين يساهم في رفع مستوى تقدير التلميذ لذاته ويساعده على تحسين مستواه الدراسي، بحيث يكتسب التلميذ ثقة كبيرة بنفسه تمكنه من مواجهة الصعوبات الدراسية، كما تمكنه من طلب المساعدة من الأستاذ وحتى الزملاء.

ولتوضيح الصورة أكثر حول الاندماج تصف الباحثة نماذج لتلاميذ يدرسون معهم قد أخفقوا خلال السنة الثالثة متوسط ثم انتقلوا إلى السنة الرابعة متوسط، وهم مندمجون بشكل طبيعي مع زملائهم، ثم تقوم المرشدة بتقديم بطاقات تتضمن عبارات إيجابية يكررها التلميذ في حديثه الذاتي باستمرار من أجل رسوخ الأفكار الإيجابية في أذهانهم وبناء تقدير ذات إيجابي.

أما عن الواجب المنزلي، فتطلب الباحثة من أعضاء المجموعة الإرشادية مراقبة مدى اندماجهم مع زملائهم والآخرين إلى حين الجلسة القادمة.

*** الجلسة الثانية عشر: التوافق مع جماعة الزملاء**

أ. أهداف الجلسة:

- مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على التوافق مع زملائهم لزيادة تقديرهم لذاتهم.

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط، لعب الأدوار.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة.

ج. إجراءات التنفيذ:

ترحب الباحثة بالحضور وتشكرهم على المواظبة والالتزام بالموعد، ثم تقوم بعرض ملخص لما تم في الجلسة السابقة، بعدها تفتح مجالاً للنقاش حول الواجب المنزلي مع التركيز على المواقف الحقيقية التي تم اندماجهم فيها بشكل طبيعي، وما هو شعورهم بالتغيير الجديد على سلوكياتهم وكيف قاموا بتعديل نظرتهم تجاه تلك المواقف، وتحاول الباحثة أن تذكر الأفكار اللاعقلانية وكيف استبدلت بأفكار عقلانية مع تقديم تعزيز إيجابي وتغذية راجعة، ثم تتطرق إلى موضوع الجلسة الحالية وهو مفهوم التوافق مع جماعة الزملاء، ثم تطرح عليهم بعض الأسئلة

للتفاعل والمشاركة في الموضوع وإبداء الرأي، مثل: ما مدى توافق كل عضو مع زملائه ؟ وهل هناك اختلاف في العلاقة بينه وبين زملائه في العام الدراسي الماضي والعام الدراسي الحالي؟ وما هي الأسباب؟

بعد الإصغاء للجميع بمختلف آرائهم، تحاول الباحثة أن تبدي شكرها على صراحتهم وتقديم آرائهم بكل حرية.. ثم تقوم بسرد مجمل الطرق المثلى لإحداث توافق إيجابي مع زملائهم انطلاقاً من تعديل أفكارهم اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية.

كما تطلب الباحثة خلال الجلسة من بعض الأعضاء تمثيل بعض الأدوار التي تجسد مواقف التوافق الإيجابي مع الزملاء مثل: (الانسجام، التعاون، المشاركة..) في الجلوس، المراجعة، اللعب...

وفي الأخير تقدم الباحثة تشكراتها لتمثيل الأدوار الإيجابية، وتلخص ما تم عرضه خلال الجلسة، مؤكدة على موعد الجلسة القادمة وموضوعها.

*** الجلسة الثالثة عشر: المذاكرة**

أ. أهداف الجلسة:

- تحسيس التلاميذ بأهمية المذاكرة اليومية.
- تدريب التلاميذ على بعض الطرق الناجعة للمذاكرة .

ب. الأساليب الإرشادية:

- * المعرفية: الحوار والمناقشة.
- * الانفعالية: التقبل غير المشروط.
- * السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، الواجب المنزلي.

ج. الأدوات: السبورة.

د. إجراءات التنفيذ:

تستقبل الباحثة أعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على الحضور في الموعد، ثم تقوم بعرض ملخص موجز لما تم تقديمه في الجلسة الماضية، بعد ذلك تشرع في تناول موضوع الجلسة الحالية؛ وهو المذاكرة اليومية (ماهيتها، أنواعها، طرقها، أهميتها في زيادة التحصيل الدراسي والتحصير لامتحان شهادة التعليم المتوسط..)، ثم الإصغاء لكل عضو من أعضاء المجموعة الإرشادية حول طريقته في المذاكرة المنزلية، ومدى فعاليتها في تثبيت المعلومات ورسوخها في ذهن التلميذ.

بعدها تحاول الباحثة إعداد جدول مراجعة على السبورة بمشاركة التلاميذ (الأعضاء) ويكون أسبوعي ويتوافق مع الجدول الزمني للمواد التي يدرسونها خلال الأسبوع، مع تخصيص فترات للراحة والترفيه، ويكون هناك تقييم للجدول كل نهاية الأسبوع ومدى مناسبتها لظروف التلميذ ووضعيته الدراسية؛ بمعنى إذا كان الجدول يحتاج إلى تقديم أو تأخير في توزيع المواد، زمن المراجعة، تكثيف أو تخفيف للمواد....، وتتصح بأن يكون الجدول مرنا بحيث يتم تعديله كلما شعر التلميذ بحاجته للتعديل، خصوصا في فترات الفروض والامتحانات وحتى في العطل (نهاية الأسبوع، العطل الفصلية).

وفي الأخير تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة الإرشادية تطبيق برنامج المذاكرة المقترح انطلاقا من هذه الجلسة والالتزام به، وتسجيل ملاحظاتهم حول مدى انسجامه مع ظروفهم، وتقييمهم لمدى نجاعته في الالتزام به على طول السنة الدراسية... هذه الملاحظات تدرج كواجب منزلي يتم مناقشته في الجلسة القادمة.

*** الجلسة الرابعة عشر: المذاكرة**

أ. أهداف الجلسة:

- تدريب التلاميذ على كيفية تنويع أساليب المذاكرة اليومية.
- تدريب التلاميذ على كيفية تقييم المذاكرة أسبوعيا.

ب. الأساليب الإرشادية:

- * المعرفية: الحوار والمناقشة.
- * الانفعالية: التقبل غير المشروط.
- * السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، تمارين.

ج. الأدوات: السبورة ، بطاقات جداول المراجعة.

د. إجراءات التنفيذ:

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية من جديد، وتشكرهم على التزامهم بالحضور في الموعد المحدد، ثم تقوم بالتذكير لأهم ما تم تقديمه في الجلسة السابقة لتفتح مجال النقاش حول الواجب المنزلي الذي كلفتهم به، مع تقديم تعزيز إيجابي وتغذية راجعة مناسبة.

تدخل الباحثة في موضوع الجلسة الحالية؛ وهو أن تعرض أساليب المذاكرة اليومية (الفردية، شبه الجماعية) وكيفية التنويع فيها، وكذا التطرق إلى التنويع في طرقها (طريقة التسميع،

حل التمارين،...)، ثم عرض أمثلة حول كيفية التقييم الأسبوعي للمذاكرة من أجل تحقيق فعاليتها في دعم الرصيد المعرفي للتلميذ وكذا تحسين تحصيله الدراسي.

وفي الأخير تطلب الباحثة من أعضاء المجموعة الإرشادية تعديل برامجهم للمذاكرة (بطاقات جداول المراجعة) كتمرين وفق ما استفادوا منه خلال الجلسة الحالية، ويتم مناقشته مباشرة لتتأكد من تدريبهم على كيفية برمجة حصص المذاكرة اليومية وطريقة تقييمها بشكل أسبوعي.

* الجلسة الخامسة عشر: الإنجاز

أ. أهداف الجلسة:

- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم الإنجاز.
- مساعدة التلاميذ على تنمية الإنجاز في حياتهم الدراسية.

ب. الأساليب الإرشادية:

- * المعرفية: الحوار والمناقشة.
- * الانفعالية: التقبل غير المشروط، النمذجة.
- * السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة.

د. إجراءات التنفيذ:

تستقبل الباحثة أعضاء المجموعة الإرشادية بترحيب وتشكرهم على الالتزام في الحضور، ثم تقوم بعرض ملخص لما تم في الجلسة السابقة، وتطلب منهم وصف شعورهم (بالإنجاز) لما حققوه من تقدم خلال الجلسات السابقة، مع تقديم تعزيز إيجابي وتغذية راجعة، ويكون هذا النقاش هو مقدمة لموضوع الجلسة الحالية، حيث تتطرق بعدها إلى مفهوم الإنجاز ومدى أهمية تحقيقه في حياة الفرد لتنمية تقدير الذات لديه.

كما تتطرق الباحثة إلى ذكر بعض النماذج من التلاميذ الذين نجحوا وتجاوزوا بعد إعادتهم للسنة الدراسية وحققوا إنجازا دراسيا معتبرا، وكيف تجاوزوا مرحلة الإحباط التي كانوا فيها، ثم تطلب منهم أن يصف كل واحد منهم الطريقة التي سيتبعها لتحقيق الإنجاز المنتظر وهو النجاح في شهادة التعليم المتوسط.

تتابع الباحثة حديثهم بإصغاء واهتمام كبيرين مع تقديم تعزيز إيجابي وتغذية راجعة مناسبة لكل عضو بما يعزز ثقته بنفسه وتشجعهم على تنفيذ تلك الطريقة المقترحة كمشروع دراسي يمكن تحقيقه في نهاية السنة الدراسية ليكون أهم إنجاز في حياتهم الدراسية.

وفي الأخير تقوم الباحثة بتقييم الجلسة شاكرة الجميع على طرح الأفكار الإيجابية.

*** الجلسة السادسة عشر: اتخاذ القرار**

أ. أهداف الجلسة:

- مساعدة أعضاء المجموعة الإرشادية على إدراك أهمية اتخاذ القرار حول النجاح في شهادة التعليم المتوسط.

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة، تمارين.

ج. الأدوات: أوراق بيضاء وأقلام.

د. إجراءات التنفيذ:

ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتشكرهم على الحضور في الموعد، ثم تقوم بعرض ملخص لما تم في الجلسة السابقة، وتذكر لهم مدى تأثير كل جلسة في تقديرهم لذاتهم، ثم تتطرق إلى موضوع الجلسة الحالية؛ وهو كيف يساهم تقدير الذات الإيجابي في اتخاذ قراراتنا ويحقق إنجازاتنا، وكيف نتخذ قرارات صائبة في حياتنا، ثم توضح لهم الخطوات العملية لاتخاذ القرار، وتطلب منهم إمكانية التدخل وطلب التوضيح لأي عنصر يكتنفه الغموض أو يمكن التفصيل فيه بطرح أمثلة توضيحية مناسبة.

وفي الأخير تطلب منهم الباحثة أن يدون كل عضو قراره حول النجاح في شهادة التعليم المتوسط على ورقة بيضاء وبخط كبير وواضح، ويضعها في محفظته ويطلع عليها كلما فتح المحفظة للشروع في المذاكرة اليومية.

*** الجلسة السابعة عشر: الجلسة الختامية**

أ. أهداف الجلسة:

- تقييم البرنامج الإرشادي المطبق على أعضاء المجموعة الإرشادية.

- تطبيق مقياس " تقدير الذات " على التلاميذ (القياس البعدي).

ب. الأساليب الإرشادية:

* المعرفية: الحوار والمناقشة.

* الانفعالية: التقبل غير المشروط.

* السلوكية: التعزيز الإيجابي، التغذية الراجعة.

ج. الأدوات: مقياس تقدير الذات.

د. إجراءات التنفيذ:

تستقبل الباحثة أعضاء المجموعة الإرشادية وترحب بهم وتشكرهم على الالتزام بالحضور في الموعد وتواصلهم الإيجابي طوال تنفيذ البرنامج الإرشادي، وتذكرهم بملخص الجلسة السابقة، وتتعرف بعده على مدى التزام المجموعة باتخاذ القرار وتطبيق الطريقة التي طلبت تنفيذها ابتداء من الجلسة السابقة، مع تقديم تغذية راجعة مناسبة وتعزيز إيجابي لدعم ثقتهم بأنفسهم وزيادة تقديرهم لذاتهم، ثم تطلب منهم ذكر تقييمهم للبرنامج الإرشادي ومدى استفادتهم منه بصدق وموضوعية، وبعدها تطبق عليهم مقياس "تقدير الذات" بشكل جماعي خلال الجلسة، وبعد الانتهاء تقوم بشكرهم على حسن تعاونهم، وتقديم هدايا رمزية كتعزيز إيجابي على مشاركتهم واهتمامهم منتظرة منهم تنفيذ قراراتهم بشأن النجاح في شهادة التعليم المتوسط.

والجدول الموالي يبين ملخص جلسات البرنامج الإرشادي:

مراحل البرنامج	الزمن	عنوان الجلسة	الهدف العام	تاريخ انعقادها
الجلسة الأولى	120د	التعارف والتعريف بالبرنامج	- التعارف بين الباحثة والتلاميذ لبناء العلاقة الإرشادية. - التعريف بالبرنامج الإرشادي وتوضيح أهدافه. - التطبيق القبلي.	
الجلسة (من الثانية إلى الخامسة)	120د لكل جلسة	الأفكار اللاعقلانية	- سرد بعض الأفكار اللاعقلانية. - مناقشة الأفكار اللاعقلانية. - استبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية.	
الجلسة السادسة	120د	مفهوم الذات والأفكار اللاعقلانية	- أن يوضح التلميذ فكرته عن مفهوم الذات، وأن يعد مظاهر تدني مفهوم الذات والأفكار اللاعقلانية المرتبطة به.	

		المرتبطة به		
	الجلسة السابعة	120د	مفهوم الذات الإيجابي	- معرفة (كشف) طبيعة مفهوم الذات لدى التلاميذ، ومحاولة تعديله نحو الإيجابية من خلال تعديل أفكارهم اللاعقلانية.
	الجلسة الثامنة	120د	تقبل الإعادة	- مساعدة التلاميذ على تقبلهم لإعادة السنة الدراسية، ومواصلة العمل بفعالية لتحقيق النجاح.
	الجلسة التاسعة	120د	تقدير الذات	- أن يتعرف التلاميذ على مفهوم تقدير الذات.
	الجلسة العاشرة	120د	تقدير الذات	- مساعدة التلاميذ على تبني تقدير ذات إيجابي.
	الجلسة الحادية عشر	120د	الاندماج	- مساعدة التلاميذ على الاندماج مع زملائهم الجدد.
	الجلسة الثانية عشر	120د	التوافق مع جماعة الزملاء	- مساعدة التلاميذ على التوافق والانسجام مع الزملاء لزيادة تقديرهم لذاتهم.
	الجلسة الثالثة عشر	120د	المذاكرة	- تحسيس التلاميذ بأهمية المذاكرة اليومية وتدريبهم على بعض الطرق الناجعة.
	الجلسة الرابعة عشر	120د	المذاكرة	- تدريب التلاميذ على أساليب المذاكرة اليومية وكيفية تقييمها أسبوعيا.
	الجلسة الخامسة عشر	120د	الإنجاز	- مساعدة التلاميذ على تنمية الإنجاز في حياتهم الدراسية.
	الجلسة السادسة عشر	120د	اتخاذ القرار	- مساعدة التلاميذ على إدراك أهمية اتخاذ القرار حول النجاح في (ش، ت، م).
	الجلسة السابعة عشر	60 د	الجلسة الختامية	- مناقشة ما تم تقديمه في الجلسات السابقة ومدى الاستفادة من البرنامج.

	- التطبيق البعدي.			
--	-------------------	--	--	--



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي



يحتاج المراهق إلى الإرشاد النفسي عندما تواجهه أية مشكلة نفسية، أسرية، اجتماعية، علائقية وتؤدي إلى اضطرابه النفسي فيلجأ إلى طلب المعونة من المرشد النفسي (مستشار التوجيه) لإرشاده ومساعدته على حل مشكلته.

وبما أن المرشد النفسي (مستشار التوجيه) لا يستطيع التكفل بجميع التلاميذ ذوي المشكلات المختلفة بسبب اتساع قطاعه وكثرة تعداد التلاميذ الذين ينتمون إليه، حاولنا تقديم هذا البرنامج الإرشادي ليساعد على حل مشكلة قد يتعرض لها أي تلميذ مراهق قد أخفق في شهادة التعليم المتوسط ويشعر بمستوى متدني لتقديره لذاته،

ولمعرفتنا المسبقة بأنه لدى بعض الأفراد المقومات النفسية والشخصية التي تمكنهم من المواجهة الفعالة من خلال التدريب والإعداد النفسي الجيد.

ويهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة لأفراد العينة لكشف أفكارهم الخاطئة عن إعادة السنة الدراسية (الرسوب، الإخفاق...) وتصحيحها باكتساب أفكار إيجابية ومجموعة من الأساليب المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تساعد على تحسين نمط تفكيرهم ورفع مستوى تقدير الذات لديهم، وكذا تحسين نتائجهم الدراسية لضمان نجاحهم في شهادة التعليم المتوسط.



ويعتمد البرنامج الحالي على نظرية الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي للعالم (ألبرت أليس) الذي يرى بأن عدم الارتياح الذي يعاني منه الفرد نابع من إدراكه للأحداث أنها سيئة، حيث يقول: "إن ما يصيب الناس بالاضطراب ليس الأشياء ذاتها ولكن نظرتهم لهذه الأشياء".

بمعنى عدم الارتياح والإحساس بالفشل من إعادة السنة الدراسية نابع من تبني التلميذ المعيد لأفكار ومعتقدات غير عقلانية؛ هي التي أدت إلى إساءة تفسير الموقف الضاغط، وبالتالي يتشكل لديه الإحساس بالعجز والفشل، فلو كان التلميذ متبنيا لأفكار عقلانية ومنطقية، فإنه يواجه الإعادة بتقبل ومضي نحو تحقيق نتائج أفضل.

والهدف من هذا البرنامج هو تعريف أفراد العينة بتلك الأفكار اللاعقلانية والوقوف على أفكار كل تلميذ وتحليلها للتأكد من عقلانيتها ومنطقيتها، وتبني أفكار أكثر عقلانية ومنطقية تساعد على مواجهة الإعادة بفاعلية وكفاءة عالية.



قائمة المراجع:

باللغة العربية:

-أحميد،لويضة.(2011).علاقة إعادة السنة بكل من: تقديرالذات، الدفعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط.رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الجزائر 2:الجزائر .

- امزيان، زبيدة .(2007).علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلات وحاجاته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس.رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الحاج لخضر باتنة:الجزائر .

- الأسطل، كمال محمد زراع.(2010).العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة .رسالة ماجستير .الجامعة الإسلامية:غزة .

الأزرق، عبد الرحمان صالح .(2000).علم النفس التربوي للمعلمين .ط2.ليبيا:دار الكتاب الوطنية .

- بن لادن،سامية .(2001).المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض .مجلة كلية التربية وعلم النفس .الجزء الأول .العدد25.

- بودخلي،مولاي محمد.(2004).نطق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.ديوان المطبوعات الجامعية:الجزائر .

-بدور،غيثاء علي.(2001).مستوى الطموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الفني .رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة دمشق:سوريا .

بدوي، احمد.(1980).مصطلحات التربية وعلم النفس .مصر:دار الفكر العربي .

_ بشير عبد الله، مهنا. (2007). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات ثانوية المتميزات في مدينة الموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية. المجلد 5. العدد 1.

بورنان، حياة. (2011). العنف في الوسط المدرسي علاقته بتقدير الذات عند التلاميذ الطور الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

بركات، خليفة. (1995). الاختبارات والمقاييس العقلية. ط2. مصر: دار مصر للطباعة.

بوخناش، فريد. (2003). الفكر السياسي عند ابن تيمية ومدى تأثيره على الشباب الجزائري. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

بخش، هالة. (1996). 9. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد 37.

تمار، ناجي. (1993). تقنيات التقويم. مقال منشور في كتاب الرواسي قراءة في التقويم التربوي. الجزائر.

جيمي، نسرین صلاح بن عبد الرحمان. (2008). تقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من مجهولي الهوية ومعروفي الهوية من الذكور والإناث بمنطقة مكة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية .

الحميدي، محمد ضيدان الضيدان. (2003). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة. أكاديمية نايف للعلوم الأمنية كلية الدراسات العليا: السعودية .

الحجري، سليمة بنت راشد. (2011). فاعلية برنامج ارشاد جمعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريا في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نزوى: الاردن.

الحامد، محمد بن معجب .(1996).التحصيل الدراسي،دراسته، نظرياته،واقعه،العوامل المؤثرة فيه.السعودية:الدار الصوتية للتربية .

دسوقي، كمال .(1979).النمو التربوي للطفل والمراهق.ب ط . الكويت:دار النهضة العربية.

ديردي، نشوى كرم عمار ابو بكر .(2010).فاعلية برنامج ارشادي عقلائي انفعالي في تنمية اساليب المواجهة الضغوط الناتجة عن الاحداث لدى طلبة الجامعة .رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة القاهرة:مصر .

روسو، رونالد كولار و اورورك و كولين.(2005).تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة كتاب لكل المعلمين .ترجمة:احمد الشامي وأيمن كمال وعادل دمرداش وعلي عبد العزيز ط.2.مصر:مركز الأهرام للترجمة والنشر .

زايد،كاشف .(2004).تقدير الذات لدى طلاب قسم التربية البدنية بجامعة السلطان قابوس وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي .مجلة دراسات الجامعة الأردنية .عدد خاص.

الزعبي، احمد محمد.(ب س).الإرشاد النفسي .الأردن:دار زهران.

الزيات عمر، محمد.(1983).البحث العلمي ومناهجه وتقنياته ط.3.الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية .

سليمان، محمد عبد العزيز عبد ربه.(2000).تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة عين شمس .

زهران، عبد السلام .(1995).علم النفس الطفولة و المراهقة ط.5.مصر:عالم الكتب .

سعد الله، الطاهر .(1991).علاقة القدرة على التفكير ألابتكاري بالتحصيل الدراسي
الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية .

سايجي،سليمة .(2004).فاعلية برنامج إرشادي لخفض مستوى القلق الامتحان لدى
تلاميذ السنة الثانية ثانوي .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة قاصدي
مرباح:الجزائر .

سعادة، جودت احمد وإبراهيم عبد الله محمد.(1991).المنهج المدرسي الفعال .ط1.الأردن
.

سليم، مريم.(2003).تقدير الذات والثقة بالنفس . ط 1.دار .لبنان:دار النهضة العربية .

شاهين،هيام صادق صابر .(2012).فاعلية الذات مدخل لخفض اغراض القلق
وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة ذوي صعوبات التعلم .مجلة جامعة دمشق
المجلد28.العدد الرابع .

شوكت، محمد.(1993).تقدير الذات المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية و
العلاقات مع الأقران .جامعة الملك سعود:السعودية .

الشيخ .(2003).مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة .ب ط.سوريا:دار كيوان.

الشرقاوي، مصطفى خليل .(ب س).علم الصحة النفسية .لبنان:دار النهضة العربية .

الصراف، قاسم علي .(2002).القياس والتقويم في التربية والتعليم .دار الكتاب الحديثة .

عكاشة، محمد فتحي .(1990).تقدير الذات و علاقته ببعض المتغيرات البيئة و الشخصية
لدى عينة من الأطفال مدينة صنعاء .الكويت:الجمعية الكويتية التقدم الطفولة العربي.

- عفريج، سامي ومصلح خالد. (1987). مبادئ القياس والتقويم. ط 2. الأردن: مطبعة رفيدي .
- العفنان، علي بن عبد الله. (1994). مقارنة أطفال المرحلة الابتدائية الذين التحقوا والذين لم يلتحقوا برياض الأطفال في الدافعية نحو التعليم والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود: السعودية .
- علام، صلاح الدين محمود . (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته). مصر: دار الفكر العربي .
- العبروزي، ربيع . (2001). علاقة مركز التحكم وتقدير الذات بأصل الإعاقة الحركية السفلى. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة: الجزائر .
- عيسري، عبير بنت محمد حسن . (1424). علاقة تشكيل الهوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي و العام. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: السعودية .
- عبد الجواد، احمد السيد عبد الفتاح . (2006). فعالية الذات الإرشادية لدى الأخصائي النفسي المدرسي وعلاقتها ببعض عوامل المناخ المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الفيوم: مصر .
- عبد الحافظ، إخلاص محمد ومصطفى حسين باهي . (2000). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية. مصر: مركز الكتاب للنشر .
- عبد الحافظ عبد الحميد، ليلي . (1982). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار. مصر: دار النهضة .
- عبد العزيز، صالح . (ب س). التربية الحديثة. ط 7. مصر: دار المعرفة .

العمامرة، محمد حسن .(2002).المشكلات الصفية السلوكية التعليمية (الأكاديمية
مظاهرها، أسبابها، علاجها).ط1.الأردن:دار المسيرة .

الغامدي، صالح بن يحيى الجار الله .(2009).اظطرابات الكلام وعلاقتها بالثقة بالنفس و
تقدير الذات .رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة أم القرى:اسعودية .

غزال، عبد الفتاح.(2001).دراسات في علم النفس الكليكي المشكلات السلوكية
ط1.مصر:مؤسسة طيبة و مؤسسة حورس .

قحطان، احمد الظاهر .(2004).مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق .ط1.الأردن:دار وائل
للنشر والتوزيع .

قاجة، كلثوم .(2009).اثر دروس الدعم على التحصيل الدراسي في مادة الإملاء .رسالة
ماجستير غير منشورة .جامعة قاصدي مرباح:ورقلة .

القسوس، هند.(1985).العلاقة بين تقدير الذات والفشل. رسالة ماجستير غير منشورة
الجامعة الأردنية:الأردن .

قوليت، فؤاد إبراهيم وسيد سليمان .(1988).دراسات في سيكولوجيا النمو الطفولة و
المراهقة .مصر:مكتبة زهران.

فهيم، مصطفى .(2001).مفهوم الذات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي
رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة الجزائر:الجزائر .

كاغلار، هوغيت .(1999).علم النفس المدرسي .تعريب شاهين فؤاد .ط 2.لبنان:عويديات
للنشر والطباعة .

اللقاني، احمد الجمل علي .(1999).معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج
وطرق التدريس .ط2.مصر:عالم الكتب .

مدانات، أوجيني. (2001). الطفل ومشكلاته القرائية في الصفوف الابتدائية الأولى أسبابها وطرق علاجها . ط3. الأردن: مجدولأوي.

مرسي، أبو بكر محمد مرسي . (2002). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي . ط1. مصر: مكتبة النهضة المصرية .

المهيزع، فهد المهيزع . (1994). التحصيل الدراسي وعلاقته بالعادات والاتجاهات الدراسية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الرياض . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك سعود: السعودية .

المراغي، احمد ابراهيم احمد والسيد شحاتة محمد . (2000). عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي . مصر: مكتبة المعارف الحديثة الإسكندرية .

مزرارة، نعيمة. (2009). اثر صعوبة تعلم القراءة على تقدير الذات عند تلاميذ التعليم الابتدائي . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر .

الماضي، وفاء . (1414). بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة لاستجابة الضغط النفسي . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة الملك سعود: السعودية .

مرغم، سعاد. (2009). العلاقة بين تقدير الذات ودافعية التعليم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي . رسالة ماجستير غير منشورة. المركز الجامعي بالوادي: الجزائر .

نوفل، إبراهيم. (2001). علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي . رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة دمشق: سوريا .

يونسى، تونسىة .(2012).تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسى لدى المراهقين
المبصرين والمراهقين المكفوفين .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة مولود
معمرى:الجزائر.

إبراهيم، عبد الله الحميد محمد.(1994).العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير
الذات.مجلة علم النفس .العدد30.السنة 8.

باللغة الأجنبية :

Shaw, m(1977) the Development of counseling program priorities
progress and prceffessionalism , the personnel and guidance.

Gournal . vol , 55, N: 06