فاعلية برنامج إرشادى قائم على استراتيجية التعلم التعاونى فى تحسين بعض حالات التأخر الدراسى من طلاب الصف الأول الثانوى

إعـــداد

هشام عبد الرحمن الخولى

أستاذ الصحة النفسية المساعد

بكلية التربية ببنها

١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م

المجلد الخامس عشر

العدد ٦١

أبريل ٢٠٠٥

المقدمة:

من المواقف الأكثر إحباطاً وإيلاماً للنفس فى دلالتها وعمقها أن يعيش الآباء والمعلمون مع أبناء وتلاميذ يعانون من التأخر الدراسى على مدار فترة زمنية قد تقصر وقد تطول، أو بمعنى آخر تأخر دراسى مؤقت أو مزمن، تأخر دراسى خاص (مجال محدد) أو عام لا يعرف بدايته الحقيقية، وأسبابه، وهل هناك نقطة يمكن أن ينتهى عندها هذا التأخر وما علاجه؟

ومما يزيد من تعقيد تلك المشكلة لدى البعض هو التباين الذى يظهر لدى بعض التلاميذ المتأخرين دراسياً بين الأداء الفعلى لهم والأداء المتوقع منهم خاصة وأن مثل هؤلاء التلاميذ يتمتعون بذكاء عال أو متوسط، وإذا كان الأمر مقبولاً بالنسبة للتلاميذ ذوى مستوى الذكاء المنخفض، فإن الأمر يبدو محيراً وغير مقبول بالنسبة للتلاميذ ذوى مستوى الذكاء المرتفع والمتوسط. وهنا تغيرت النظرة الجزئية والمتحيزة باعتبار انخفاض مستوى الذكاء عن المتوسط هو العامل الرئيس للتأخر الدراسى، حيث تعد تلك النظرة مقبولة ومنطقية بالنسبة للتلاميذ المتأخرين دراسياً ذوى مستوى الذكاء المنخفض عن المتوسط والذين يطلق عليهم بطيئو التعلم، ومن ثم تحول الاتجاه نحو دراسة التأخر الدراسى إلى عينات من الموهوبين والعاديين أى الذين يتمتعون بمستوى ذكاء متوسط وفوق المتوسط وفائق.

وكان من نتيجة ذلك أن تعددت وتباينت أسباب التأخر الدراسى بتباين التلاميذ وبيئاتهم وثقافاتهم.

ومع التقدم فى العلوم النفسية والتربوية انتقل التفكير من التفكير بلغة الفئات والأصناف على طريقة أرسطو إلى التفكير بلغة السياقات على طريقة جاليليو، فليس للجزء من معنى أو مغزى أو دلالة إلا بالرجوع إلى الكل الذى ينتمى إليه هذا الجزء أى بمعنى الكل أو الجشطلت. وهنا يحق لنا القول بأنه على الرغم من أن الذكاء يعد كقدرة عقلية عامة مسئولاً عن التفوق والنبوغ والإنجاز لدى البعض، إلا أنه كان عاجزاً وقاصراً لدى البعض الآخر على الدفع بهم إلى الإنجاز والتفوق والنبوغ، وبالتالى لم تستغل هذه القدرة العقلية فى الواقع المعاش.

فحيث إن الذكاء يعد قدرة عقلية عامة إلا، أنه يجب أن ندرك أن هذه القدرة العامة ما هى إلا جزء من أجزاء متعددة يتكون منها الجانب العقلى للإنسان، والجانب العقلى ما هو إلا جزء وأحد جوانب الإنسان الأربعة وهى العقلى، والوجدانى، والاجتماعى، والجسمى،

والإنسان هو انتظام لكل هذه المكونات فى كل متكامل حتى يتسنى لـــه التوافـق ومـن ثـم السعادة. إلا إنه فى بعض الأحيان قد ينتج عن هذا الانتظام سلوك غير تكيفى أو سلوك تكيفى ولكنه غير توافقى، ويعد التأخر الدراسى نمط من أنماط هذا السلوك غير التكيفى.

ولا شك أن المتأخرين دراسياً فى أى مجتمع من المجتمعات يشكلون خســارة وفقـد دعامة من دعائم النهضة والتطوير، فهم يشكلون مكاسب مفقودة فى المجتمع.

ويعد التأخر الدراسى كما أشار نظمى عودة ١٩٩٩ من أهم المشكلات الســيكولوجية والاجتماعية التى تحتل مكانة بارزة فى تفكــير المشــتغلين فــى مجــال العلــوم التربويــة والسيكولوجية والسوسيولوجية. **(نظمى عودة، ١٩٩٩ : ١١٩)**

ومن الآثار السلبية للتأخر الدراسى كما أشار **سوليفان ١٩٩١** أنه قد يؤدى ببعــض التلاميذ إلى التسرب من التعليم وبذلك تخسر الدول المليارات من الدولارات سنوياً.
(Richard et al; 199 : 5-6)

وحذر ليفين ١٩٨٧ Levin من أن التلاميذ المتأخرين دراسياً، والذين يتسربون مــن التعليم سوف يعانون من معدلات مرتفعة من البطالة، أو يشتغلون فى مهن وضيعة، وبالتــالى فمن الممكن أن تزداد قوتهم السياسية لأنهم يتكاثرون أسرع بكثير من الجماعات الأخــرى. وهذه اللامساواة قد تؤدى إلى صراع سياسى واجتماعى واقتصادى. وهذا الصراع ربما يمس مؤسسات التعلم العالى وبالتالى سوف تزداد الفجوة بين المتعلمين وغير المتعلمين اتساعاً.
(Richard et al, 1999 : 6)

وفيما يلى عرض موجز وسريع لبعض الإحصائيات عن نسب التأخر الدراسى فــى بعض الدول.

يتراوح أعداد المتأخرين دراسياً كما أشار زيللى ١٩٧١ Zilli ما بين ٢% إلــى ١٠% من طلاب المدارس الثانوية بالنسبة للطلاب ذوى القدرة المرتفعة فى الذكاء، فى حيــن أكــد بيروززو ١٩٨٢ Pirozzo إلى أن ما يقرب من نصــف الطــلاب ذوى القــدرة المرتفعــة يتأخرون دراسياً. ولعل ذلك حسب ما أشار إليه ماك كول وكراتــزر ١٩٩٢ Mc Call & Kratzer قد دعا اللجنة القومية للتميز فى التعليم إلى إعلان تقرير لها بعنــوان "أمــة فــى خطر" عام ١٩٨٣ إلى حتمية الإصلاح التعليمى، حيث إن أكثر من نصف الطلاب الموهوبين فقط يتماثلون مع قدراتهم التى تم اختبارها بالتحصيل المشابه فى المدرسة، بينمــا البــاقى لا يتماثلون.

(Reisetal, 1995 : 31)

هذا وقد أشارت إيمان كاشف ١٩٩٤ إلى أن دونافورد ١٩٩٢ Donna Ford وجدت فى دراستها أن من بين ١٤٨ طالباً فى مرحلة التعليم الأساسى يوجد ١٣٨ طالباً أظهروا تأخراً أكاديمياً سواء تأخر عام أو تأخر نوعى فى أحد المواد الدراسية، وذلك من خلال عدد من الاختبارات المقننة. (**إيمان كاشف، ١٩٩٤ : ٣٨٣**)

وتحت عنوان المتفوقون عقلياً فى خطر أشار سيلى ١٩٩٣ إلى اتساع نطاق الخطر بالنسبة للطلاب الموهوبين، حيث إن ما بين ١٥% إلى ٤٠% من الطلاب المتفوقين عقلياً فى خطر لدخولهم فى مجال التأخر الدراسى الواضح أو الفشل المدرسى. (**Sealy, 1993 : 263**)

وأشارت إيمان كاشف فى دراستها ١٩٩٥ إلى العديد من الدراسات التى أكدت أن نسبة المتأخرين دراسياً نسبة عالية فى العديد من الدول. (**إيمان كاشف، ١٩٩٥: ١٥٠**)

مشكلة الدراسة:

أشار محمد جميل ١٩٨١ (**محمد جميل، ١٩٨١ : ١٨٨-١٨٩**) إلى أن الاهتمام بمشكلة التأخر الدراسى بدأ مع مطلع القرن العشرين، حينما طلبت السلطات التربوية الفرنسية من عالم النفس الفريد بينيه بدراسة مشكلة بعض حالات الطلاب الذين يعانون من تأخر دراسى عم ١٩٠٤م.

واتضح ذلك أيضاً من خلال ما أشار إليه الباحث من إحصاءات لبعض الدراسات، ففى بداية السبعينات من القرن الماضى أشار زيللى إلى أن النسبة تراوحت ما بين ٢% إلى ١٠% بين طلاب المرحلة الثانوية، ثم ارتفعت النسبة إلى ٢٠% ثم تزايدت ووصلت إلى ما يقرب من نصف الطلاب وخاصة الموهوبين.

ورغم صعوبة حصر الحجم الحقيقى لمشكلة التأخر الدراسى فى مختلف المراحل التعليمية، وصعوبة الاعتراف بنسبتها، إلا أن البحوث والدراسات فى مجال التأخر الدراسى فيها من الدلالات والتأكيدات على أنه لا يوجد فصل مدرسى فى أية مدرسة إلا وبه بعض حالات التأخر الدراسى سواء كان عدد هذه الحالات قليلاً أو كثيراً.

وإذا كان التأخر الدراسى لدى الموهوبين يشكل مشكلة معقدة تقدم تحدياً محيراً لكل من الآباء والمعلمين والقائمين على العملية التعليمية، فإننى أرى أن مشكلة التأخر الدراسى لدى الطلاب العاديين لا تقل أهمية خاصة وأن هناك اتفاقاً على أن الطلاب الموهوبين والعاديين يمتلكون من القدرات والإمكانات التى تسمح لهم بالإنجاز الأكاديمى، إلا أن العاديين

هم النسبة الكبرى من الطلاب، فهم يشكلون ما يقرب من ٦٧% تقريباً من حجم الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.

فالتأخر الدراسي يجب أن ينظر إليه على نطاق واسع وشامل ولا يجب الاقتصار فيه على الموهوبين، بل لابد أيضاً من الاهتمام به لدى العاديين.

وإذا كنا نلتقي بكثرة لا نهاية لتكثرها من حالات التأخر الدراسي، فإن هذا التباين بين الأداء الفعلي والأداء الموقع ليس إلا لتباين الأسباب وتباين زوايا الرؤية .. ومن هنا كانت الأهمية المحورية لهذه الدراسة كمحاولة للإجابة على العديد من التساؤلات عن التأخر الدراسي من حيث أسبابه وطرق علاجه، بداية بتساؤل جوهري وأصيل وهو : هل التأخر الدراسي في معظم حالاته يقوم على انتظامية الحدوث أم يقوم على الاستثناء؟

وإذا كانت الإجابة ترجع التأخر الدراسي إلى انتظامية الحدوث، فلماذا تتبدى تلك الانتظامية بشكلها المستمر مهما كانت الآثار الناتجة سلبية؟ وإذا ما كانت الإجابة ترجع التأخر الدراسي إلى الاستثناء، فما هي الدوافع وراء هذا الاستثناء؟

وحيث أن التأخر الدراسي هو أولاً وقبل كل شئ سلوك، هذا السلوك هو نتائج للعديد من العوامل الداخلية والخارجية، كما أن له وظيفة أو هدفاً أو دلالة. كان ولابد على الباحث أن يتناول تلك المشكلة في تسلسل متدرج في محاولة منه للوصول إلى معرفة الأسباب الحقيقية ورائها، ومن ثم اقتراح بعض الحلول المناسبة لها. وهذا ما دفع بالباحث إلى وضع بعض التساؤلات الخاصة بمشكلة الدراسة على النحو الآتي :

١-لماذا لا يؤدي الطالب المتأخر دراسياً دراسته أو عمله أو إنجازه بكامل طاقته وإمكاناته، على الرغم من أنه يستطيع أن يؤدي بشكل أفضل؟

٢-هل التأخر الدراسي مؤقت (موقفي) أم مزمن؟

٣-هل التأخر الدراسي خاص (مجال محدد) أم عام؟

٤-ما العوامل (الداخلية والخارجية) التي تسهم في التأخر الدراسي ؟

٥-ما مدى فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين بعض حالات التأخر الدراسي؟

أهميـــة الدراســـة:

من خلال إطلاع الباحث على العديد من الدراسات والبحوث التـــى تنـــاولت التـــأخر الدراسى برزت مشكلة الدراسة، ومن ثم نبعث أهميتها وذلك لارتفاع نسب معـــدلات التـــأخر الدراسى فى مختلف المراحل التعليمية حيث وصلت النسبة فى بعض المدارس إلى ما يقـــرب من نصف الطلاب، وبالتالى برز الدافع لدى الباحث لإجراء هذه الدراسة، لما لها من أهميـــة نظرية وأخرى تطبيقية.

فمن الناحية النظرية سوف يقوم الباحث بعرض موجز لبعض الدراســـات والبحـــوث واتجاهاتها وزوايا الرؤية حول ظاهرة التأخر الدراسى، حتى يمكن الوقوف على حقيقة التأخر الدراسى الذى يعانى منه بعض طلاب الصف الأول الثانوى، لمعرفة ما إذا كان يقـــوم علـــى انتظامية الحدوث أم يقوم على الاستثناء، بالإضافة إلى تحديد الصورة الأكثر انتشاراً ما بيـــن العام والخاص. هذا من جانب، ومن الجانب الآخر يقوم الباحث بعرض لأحد الاســـتراتيجيات الإيجابية فى قلب أنماط التأخر الدراسى وهى استراتيجية التعلم التعاونى لما لها من مغـــزى عميق فى تحسين مستوى الطلاب المتأخرين دراسياً وذلك حسب ما أشارت إليه العديـــد مـــن الدراسات والبحوث والتى أكدت على التأثيرات الإيجابية القوية لـــهذه الاســـتراتيجية علـــى التحصيل الدراسى، حيث تعد من الاستراتيجيات الداعمة والعلاجية للتأخر الدراسى.

أما من الناحية التطبيقية فتتبدى أهمية الدراسة فى تصميم بعض الأدوات، وذلك مـــن خلال الاستفادة من نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة فى الكشف عن التأخر الدراســـى، وكذلك فى الكشف عن العوامل التى قد تكمن خلف التأخر الدراســـى، ثـــم تصميـــم برنـــامج إرشادى قائم على استراتيجية التعلم التعاونى لتحسين بعض حالات التأخر الدراسى لدى عينـــة من طلاب الصف الأول الثانوى، من خلال استخدام بعض الفنيات المتنوعة، من خلال ثلاثـــة محاور وهى : تعديل البيئة المدرسية، وتعديل الاتجاهات السلبية لـــدى التلاميـــذ المتـــأخرين دراسياً، وتحسين الاتجاهات الوالدية نحو التلميذ المتأخر دراسياً، ومدى فاعلية البرنامج فـــى تحسين حالات التأخر الدراسى.

أهـداف الدراســة:

يمكن تحديد أهداف الدراسة على النحو الآتى :

١-التعرف على العوامل (الداخلية والخارجية) التى تكمن وراء التأخر الدراسى لدى عينة من تلاميذ الصف الأول الثانوى.

٢-تصميم برنامج إرشادى قائم على استراتيجية التعلم التعاونى، وبيان مـــدى فاعليتـــه فـــى تحسين حالات التأخر الدراسى، من خلال زيادة مشاركة التلاميذ المتأخرين دراسياً فـــى

الفصل، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتعديل بعض الاتجاهات السلبية لديهم والتى تتصب نحو ذواتهم، ونحو معلميهم، ونحو مدرستهم، ونحو أسرهم، لكى تصبح أكثر إيجابية، والاستفادة من إمكاناتهم الأكاديمية المتوفرة لديهم ومن ثم زيادة التحصيل.

مصطلحات الدراسة:

التأخر الدراسى :

تتفق وجهة نظر الباحث مع كل من فرج طه (١٩٨٠) وفورد وتوماس ١٩٩٧ فى أن التأخر الدراسى هو التباين (الفجوة) بين القدرة والأداء، حيث ينخفض الأداء الأكاديمى للفرد عن المستوى المتوسط، وحيث لا يؤدى بكامل طاقته وإمكاناته التى تسمح له بأن يؤدى بشكل أفضل من ذلك.

البرنامج الإرشادى :

عرف حامد زهران ١٩٩٨ البرنامج الإرشادى بأنه برنامج مخطط منظم فى ضوء أسس علمية، لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة، وغير المباشرة، فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم المؤسسة (المدرسة مثلاً)، بهدف مساعدتهم فى تحقيق النمو السوى والقيام بالاختيار الواعى المتعقل ولتحقيق التوافق النفسى داخل المؤسسة وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسئولين المؤهلين. **(حامد زهران، ١٩٩٨ : ٤٩٩)**

استراتيجية التعلم التعاونى :

يعرف الباحث استراتيجية التعلم التعاونى على أنها : استراتيجية يستخدم فيها مجموعة أو مجموعات صغيرة من التلاميذ ذوى مستوى قدرات مختلفة، يتم من خلالها توظيف بعض الأفكار والإرشادات والفنيات تجعل من بيئة التعلم بيئة مناسبة تقوم على التعاون والتفاعل الإيجابى يعكف فيها أفراد المجموعة على إنجاز المهام الأكاديمية المحددة من خلال اشتراك كل أفراد المجموعة فى تحمل مسئولية تعليم بعضهم بعضاً.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

مقدمة :

مما لا شك فيه أن مبدأ التعلم هو الدعامة الرئيسة لأية أمة من الأمم هو مبدأ حقيقى لأن التعليم الجيد هو الذى يؤدى بالأمة إلى التقدم والصيرورة، وبالتالى فإصلاح التعليم هو

إصلاح للأمة. ولكن للأسف الشديد أن هذا المبدأ قد أصبح شعاراً فقط بعيداً عن الحياة الواقعية، حيث إن التعليم هنا ما زال بعيداً عن مخاطبة العقول، فهو تعليم ما زال مقتصراً على نقل المعلومات لا تفكير المعلومات، بعيداً عن تبادل الخبرات والمعارف، وإذا كان التعليم هو الذى يشكل أساس وبنية ثقافة المجتمع، فكان من نتيجة ذلك ثقافة مضمحلة ثقافة ركيكة تدفع إلى الهدم والتدمير بدلاً من البناء والتشييد، ويعد التأخر الدراسى هو أحد نواتج تلك الثقافة السائدة فى المجتمع والتى يمكن أن نسميها بثقافة الترهل الفكرى، فالبلدان المتقدمة تهتم أولاً وقبل كل شئ بالتعليم وبإصلاحه عند حدوث أى خلل به إيماناً بأن التعليم هو الذى ينتج الموارد البشرية القادرة على دفع عجلة التطوير والمضى بالمجتمعات إلى التقدم والرقى فى شتى مجالات الحياة.

وإذا كان هناك إتفاق بين كل الدول وفى كل الثقافات على أن التعليم هو أساس وجوهر ولب وضميم أى تطور وتقدم فلا شك أنه يواجه عقبات فى كل بلدان العالم المتقدم والنامى والتى تعد حجر عثرة فى المسيرة التعليمية، لعل أحدها تلك المشكلات التى يعانى منها بعض المتعلمين من مختلف المراحل والأعمار ألا وهى التأخر الدراسى.

هذا ويعد التأخر الدراسى من المفاهيم المعقدة والمحيرة فى علم النفس ليس لثقل اللفظ، وإنما لأن هناك من الأسباب التى تؤدى إلى التأخر تكون ظاهرة، بينما هناك من الأسباب تكون غامضة وخفية، أو بمعنى آخر ما الذى يدفع بالطالب إلى أن يكون أداؤه أقل مما هو متوقع منه على الرغم من أن قدراته وإمكاناته تسمح له بأن يكون أداؤه أفضل من ذلك بكثير، وقبل أن يتم استجلاء الأسباب التى تكمن وراء ذلك يرى الباحث أنه من الضرورى فى البداية أن يوضح التداخل والخلط بين كل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسى قبل أن يتم تناول التأخر الدراسى من زاوية الصروح النظرية المتعددة ثم الانتقال إلى العوامل والأسباب التى تكمن وراءه وتدعيم ذلك باستعراض بعض الدراسات فى هذا المجال، ثم الانتقال إلى تقديم التصور المقترح للبرنامج الإرشادى والاستراتيجيات الإرشادية لتحسين بعض حالات التأخر الدراسى من طلاب الصف الأول الثانوى.

صعوبات التعلم والتأخر الدراسى :

باستعراض العديد من الأطر النظرية لكل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسى يرى الباحث أن هناك تداخلاً بين كل منهما، حيث إن كليهما يتضح فى التباين بين الأداء والمستوى المتوقع، فمستوى الأداء والذى يتم الاعتماد فيه على التحصيل ينخفض عن المتوقع على

الرغم من أن قدرات واستعدادات الطالب تؤهله لأن يكون أداؤه أفضل فى ظل شروط معينة وهى عدم وجود أية إعاقة جسمية أو حسية أو عقلية.

ولكن لماذا يميل البعض إلى استخدام مصطلح صعوبات التعلم Learning Disabilities فى حين يميل البعض الآخر إلى مصطلح التأخر الدراسى Underachievement؟ ويرى الباحث أن ذلك يرجع إلى اعتقاد الباحث الذى ينشأ من الخلفية النظرية التى تكونت لديه وعلى وجهة النظر التى ينتمى إليها ويتبناها، فقد ينطلق الباحث فى دراسته اعتقاداً منه بأنها صعوبات تعلم، فى حين يعتنق باحث آخر وجهة نظر أخرى ويبدأ دراسته اعتقاداً منه بأنها تأخراً دراسياً، هذا بالإضافة إلى الاختلاف بين الباحثين حول المحكات التى يستخدمها كل منهم فى تعريفه سواء كانت صعوبات تعلم أو تأخر دراسى هذا وتتوقف مصداقية الاعتقاد على سلامة هذا الاعتقاد.

هذا وعلى الرغم من التباين بين وجهتى النظر إلا أن هناك اتفاقاً على ما يلى :

-أن مستوى ذكاء كل من التلميذ المتأخر دراسياً والتلميذ الذى يعانى من صعوبة تعلم هومستوى متوسط وفوق المتوسط، أما إذا انخفض مستوى الذكاء عن المتوسط فى المدى من ٧٠ إلى ٩٠ درجة فالبعض يطلق عليه بطئ التعلم Slow Learner مثل فوزية حداد ١٩٩٠ وأكريمان Ackerman ١٩٩٦ (**اسماعيل بدر، ٢٠٠١ : ٤**)

ويرى البعض أن بطئ التعلم يندرج ضمن حالات التأخر الدراسى العام مثل عادل الأشول ١٩٨٧، حامد زهران، ١٩٩٧م.

-هناك أيضاً شبه اتفاق بين بعض أنصار كل من الجانبين على أن كلاً من صعوبات التعلم والتأخر الدراسى ينتجان من نقص أو قصور أو ضعف فى بعض العمليات العقلية كالذاكرة والانتباه والتفكير، نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر هيوارد وأرلانسكى ١٩٩٢ Heward & Orlansky، عبد الوهاب كامل ١٩٩٦ بالنسبة لصعوبات التعلم، وكل من تيلور ١٩٩٣ Taylor، وانج ١٩٩٦ Wang، مارجاليت وإيفراتى ١٩٩٦ & Margalit & Efrati (**نظمى عوده، ١٩٩٩ : ١١٩**)، حامد زهران ١٩٩٧، يوسف القاضى وآخرون ٢٠٠٢م.

-يوجد أيضاً شبه اتفاق بين بعض أنصار كل من الجانبين على أن كلاً من صعوبات التعلم والتأخر الدراسى هما نتاج ضعف أو عجز أو قصور فى العديد من المهارات الأكاديمية أو الاجتماعية أو الوجدانية مقارنة بأقرانهم العاديين كصعوبات التواصل الداخلى والخارجى (**زينب شقير، ٢٠٠١ : ٢٧٩**)، والعجز فى المهارات الاجتماعية (أقل تعاوناً،

أقل اندماجاً) (**نبيل حافظ، ٢٠٠٠ : ١٥١**)، وينر ١٩٩٤ weiner (**Weiner, 1994 : 163**) سيد عثمان ١٩٧٩ (سيد عثمان ١٩٧٩ : ٢٩-٣٠) فى مجال صعوبات التعلم. كوفمان ١٩٨٧ Kaufmann (**James & Sandra, 1990 : 5**) فان بوكستيل ومونكس ١٩٩٢ Van Boxtel & Monks (**Van Boxtel & Monks, 1992 : 171**) كروس وكروس ١٩٨١ Krouse & Krouse (**Krouse & Krouse, 1981 : 153**) تيلور ١٩٩ ، وانج ١٩٩٦، مارجاليت وإيفراتى ١٩٩٦ (**نظمى عوده، ١٩٩٩ : ١١٩**).

هذا بالإضافة إلى التشابه بين وجهتى النظر حول العديد من العوامل الأخرى التى تؤدى إلى كل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسى كانخفاض الثقة بالنفس، ومفهوم الذات السلبى، وتقدير الذات المنخفض والإحساس بالعجز.....إلخ هذا بالإضافة أيضاً إلى التشابه بينهما فى مصاحبات كل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسى كالعدوان، والسرقة، والنشاط الزائد، والقلق، والتوتر والإدمان والألم النفسى.....إلخ.

أما ما يميز صعوبات التعلم بشكل بارز عن التأخر الدراسى رغم ما بينهما من شبه اتفاق على عوامل كثيرة ينجم عنها كل من صعوبات التعلم والتأخر الدراسى فيكمن فيما يلى:

أن ذوى صعوبات التعلم على الرغم مما يتميزون به من ذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلا أن لديهم صعوبة أو قصور فى واحدة أو أكثر من بعض العمليات المتصلة بالتعلم : كالقراءة، والنطق، والتهجى، والكتابة، والفهم، والعمليات الحسابية.

ويستبعد من هؤلاء المتخلفون عقلياً، هذا ما أشار إليه كل من أحمد عواد ١٩٩٢، كيرك وكالفنت ١٩٨٨ ، كيرك ١٩٦٣ Kirk (**أحمد عواد ١٩٨٨ : ١٩**) دومك Dumake ١٩٨٠ (**أنور الشرقاوى، ١٩٨٣ : ٣١**).

وفى التعريف الفيدرالى الأمريكى يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى اضطراب أو خلل فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتعلقة باستخدام اللغة وفهمها سواء كان ذلك شفاهة أم كتابة بحيث تجسد هذا الاضطراب فى نقص القدرة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو التهجئة أو إجراء العمليات الرياضية، كما تنطوى على قصور فى الإدراك الحسى، والخلل البسيط فى وظائف المخ وعسر القراءة، وعدم القدرة على تطور مهارات التعبير بالكلام ولا يشتمل هذا المصطلح على مشكلات التعلم التى تعود فى أصلها إلى الإعاقات البصرية أو السمعية أو الحركية أو الاضطراب الانفعالية أو الظروف البيئية أو الثقافية أو الاقتصادية غير المواتية. ***(Raymond, 2004, P.15)***

مما سبق يتضح لنا أن هناك تداخلاً بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسى فهما وجهان لعملة واحدة وهى انخفاض مستوى التحصيل عن المتوسط مقارنة بأقرانهم العاديين ممن هم فى نفس السن وفى نفس الظروف بشرط عدم وجود أية إعاقات جسمية أو عقلية أو حسية هذا ويضاف إلى ذوى الصعوبة فى التعلم قصور أو نقص فى بعض العمليات الأساسية المتصلة بالتعلم : كالقراءة، والنطق، والهجاء، والكتابة، والفهم، والعمليات الحسابية.

وحيث إن الدراسة الحالية تتناول التأخر الدراسى، يرى الباحث أن يعرض لظاهرة التأخر الدراسى بشئ من التفصيل على النحو التالى :

التأخر الدراسى :

على الرغم من تعدد المناحى الفكرية المختلفة فى علم النفس والصحة النفسية وما يحدث بينها من تجاذب أو تنافر إلا أنها تتفق جميعها على مبدأين أساسيين هما الدينامية والوظيفية وحينما ننظر إلى التأخر الدراسى وفقاً للمبدأ الأول وهو الدينامية فإننا نستطيع أن نؤكد بأن التأخر الدراسى هو أولاً وقبل كل شئ سلوك، هذا السلوك هو نتاج العديد من العوامل المتعددة والمتنوعة، منها ما هو فطرى، ومنها ما هو مكتسب، ولا شك أن هذا السلوك وفقاً لمبدأ الوظيفية فإنه لابد وبالضرورة أن يكون له وظيفة أو هدف أو معنى أو مغزى. ذلك أن الحتمية النفسية فى علم النفس وترفض الصدفة ترفض انعدام المعنى وإلا لما حدث هذا السلوك، وحيث إن الإنسان هو جشطلت (حالية زمنية معاً) مكون من أربعة جوانب أساسية وهى الجسمية والعقلية والانفعالية (الوجدانية) والاجتماعية يوجد بينها جميعاً تفاعل وإحالة متبادلة (ديالكتيكية) فعالة إذن يمكن أن ننظر إلى التأخر الدراسى باعتباره سلوكاً وهذا السلوك هو نتاج للعديد من العوامل أو الأسباب التى تتباين فى شدتها ونوعها من حالة إلى أخرى، إما نتيجة النقص أو القصور الخلقى (بكسر الخاء) أو الفطرى، وحينما نتخطى حالات التأخر الدراسى الناجمة عن الأسباب والعوامل الفطرية فإننا قد نلتقى بحالات تأخر دراسى ناتجة عن أسباب وعوامل بيئية وهنا نلتقى بكثرة لا نهاية لتباينها بتباين السياقات البيئية فقد يكون تأثير العوامل موقفياً ووقتياً، وقد يكون دائماً ومزمناً، وقد يكون خاصاً، وقد يكون عاماً ....إلخ وهنا لابد وأن نراعى مبدأ التفردية Uniqueness ، هذا وسوف يقوم الباحث بعرض بعض وجهات النظر حول أسباب التأخر الدراسى والتى يمكن تصورها على متصل يحتل كل نوع منها موقعاً على هذا المتصل وإن تباينت أوضاعها وتبدلت على هذا المتصل ما بين أسباب عقلية وأخرى جسمية، وثالثة وجدانية، ورابعة اجتماعية، وعلى الرغم من تباين المسببات فى كل نوع، إلا أنه قد يحدث تداخل بين أحد أو بعض مسببات أحد الأنواع مع مسببات نوع آخر.

وبذلك يصبح التأخر الدراسى كسلوك هو نتاج عوامل شخصية (فردية) خاصة بالتلميذ (جسمية – وعقلية – وجدانية – واجتماعية) أو كنتاج لعوامل أسرية، أو كنتاج لعوامل مدرسية أو لتفاعل كل هذه العوامل معاً.

ولا شك أن عملية التشخيص الدقيقة بما تقوم عليه من مماثلة ومواءمة تعد بمثابة القاطرة التى تمتلك من القدرة والطاقة التى يستطيع أن يقودها الأخصائى بالمتأخرين دراسياً نحو تحسن حالاتهم.

أسباب التأخر الدراسى :

من خلال استعراض الباحث للعديد من النماذج التى يحتويها التراث النفسى النظرى والتى حاولت وصف أصول التأخر الدراسى يمكن للباحث الحالى أن يلخصها فى ثلاثة نماذج تفسيرية وهى نموذج العوامل الفردية (الشخصية)، ونموذج العوامل الأسرية، ونموذج العوامل المدرسية. ولا شك أن استعراض هذه النماذج يقود إلى التدخلات السيكولوجية والتعليمية التى تتناسب مع فردية كل حالة من حالات التأخر الدراسى وفيما يلى وصف سريع وموجز لتلك النماذج.

أولاً : نموذج العوامل الفردية (الشخصية) :

يرى أنصار هذا النموذج أن جذور التأخر الدراسى توجد فى الفرد نفسه، وحيث إن الفرد (الشخصية) هو ذلك الجشطلت المكون من الجوانب العقلية، والجسمية، والوجدانية، والاجتماعية، فإنه يمكن تصنيف تلك العوامل إلى عوامل تتعلق بالناحية العقلية، وعوامل تتعلق بالناحية الجسمية (البدنية)، وعوامل تتعلق بالناحية الوجدانية (الانفعالية)، وعوامل تتعلق بالناحية الاجتماعية، هذا وتقتضى الديالكتيكية بين تلك المكونات الأربع أن كل العمليات النفسية تنصب داخل الفرد ومن ثم تخرج منها كل التأثيرات فى البيئة التى يعيش فيها الفرد.

١-العوامل العقلية :

يرى البعض أن هناك من العوامل العقلية كالذكاء والذاكرة والانتباه ما يلعب دوراً مؤثراً فى التأخر الدراسى.

أ-الذكـــاء :

على الرغم من أن الاتجاه المعاصر فى علم النفس يرى أن التأخر الدراسى هو انخفاض مستوى التحصيل عن المتوسط، وعلى الرغم من أن الطالب المتأخر دراسياً يكون

فى المستوى المتوسط أو فوق المتوسط مقارنة بزملائه العاديين، إلا إن البعض ما زال يرى أن التأخر الدراسى يرجع إلى انخفاض مستوى الذكاء عن المتوسط إلا أنهم حددوا هذا التأخر بمسمى التأخر الدراسى العام نذكر منهم : يوسف القاضى وآخرون ٢٠٠٢، (يوسف القاضى وآخرون، ٢٠٠٢ : ٣١٤)، حامد زهران، ١٩٩٧ (حامد زهران، ١٩٩٧ : ٤١٧)، حامد الفقى، ١٩٧٤ (حامد الفقى، ١٩٧٤ : ١١-١٢) هيرولوك Hurlok ١٩٧٥ (إيمان كاشف، ١٩٩٥ : ١٥٠-١٥١).

ب-الذاكرة :

مما لا شك فيه أن ضعف الذاكرة يقلل من التحصيل بشكل واضح وهذا ما أكده حامد الفقى ١٩٧٤ (حامد الفقى، ١٩٧٤ : ٧٦)

جـ-الانتباه :

يرى البعض أن نقص أو ضعف الانتباه يلعب دوراً حاسماً فى التأخر الدراسى يوسف القاضى وآخرون ٢٠٠٢ (يوسف القاضى وآخرون، ٢٠٠٢ : ٣١٤)، تيلور ١٩٩٣، وانج ١٩٩٦، مارجاليت وايفراتى ١٩٩٦ (نظمى عوده، ١٩٩٩ : ١١٩).

٢-العوامل الجسمية (البدنية) :

لا شك أن سوء الحالة الجسمية للتلميذ تلعب دوراً حيوياً فى التأخر الدراسى لدى التلميذ فقد أكد يوسف القاضى وآخرون ٢٠٠٢ على أن ضعف البنية العامة، وضعف السمع أو البصر الجزئى يؤدى إلى التأخر الدراسى، وفى دراسة عماد الدين سلطان وآخرين ١٩٨٠ توصلت الدراسة إلى أن سوء التغذية وسوء الرعاية الصحية تعد من أهم الأسباب الجسمية للتأخر الدراسى. **(عماد الدين سلطان وآخرون، ١٩٨٠ : ١٧-١٨)**، لين هواى ٢٠٠١، **(lin, Hui, 2001 : 217-272)** ، محمود منسى، ١٩٨١ **(محمود منسى، ١٩٨١ : ١٨١)** حيث أشار إلى أن ارتفاع معدل المشكلات الصحية والأمراض الطفيلية وقصر النظر من أهم الأسباب الصحية للتأخر الدراسى.

٣-العوامل الوجدانية (الانفعالية) :

يحتل الجانب الوجدانى فى الشخصية الإنسانية مكاناً بارزاً بين مختلف الجوانب الأخرى لما لهذا الجانب من تأثير قوى على الشخصية الإنسانية حيث أنه هو بمثابة غرفة العمليات فى قيادة الشخصية الإنسانية والتى تنصب فيها كل العمليات النفسية عند الفرد ومنها تخرج كل التأثيرات فى حياته، لهذا كان من الطبيعى أن تحتل الدراسات التى تناولت دور

العوامل الوجدانية فى التأخر الدراسى مساحة كبيرة من بين الدراسات التى تنـــاولت التـــأخر الدراسى.

فعلى سبيل المثال أكد كانفسكى وكيهلى ٢٠٠٣ Kanevsky & Keighley على أن الشعور بالملل، ونقص التحدى من أهم أسباب التأخر الدراسى، والملل هو عاطفـــة وشـــعور يحدث داخل وخارج المدرسة، هذا وقد تعددت وجهات النظر حول الملل سواء كـــان يتعلـــق بطبيعة الفرد أو موقفياً كأن ينسب الملل لطبيعة المكان مثـــل النظـــام المدرســـى، وحجـــرة الدراسة....إلخ، ويعد الملل أحد أهم الأسباب التى تجعل الطلاب يغادرون المدرســـة بشـــكل مؤقت أو دائم، فالملل يتدخل فى أداء الطالب. هذا وهناك وجهة نظر أخرى ترى أن نقـــص التحد ى لا يقل أهمية عن الملل. **(Kanesky & Keighly, 2003 : 30)**

هذا وقد أشار كرول وميلد هوسين ١٩٩١ إلى أنه لا توجد أى اختلافات دالة إحصائياً فى مستويات الملل ونقص التحدى لدى كل من الطلاب الموهوبين المتأخرين دراسياً والطلاب العاديين المتأخرين دراسياً. **(Feldhusen & Kroll, 1991 : 80)**

وأشار يوسف القاضى وآخرون ٢٠٠٢ إلى انخفاض الدافعية كعامل أساسى فى التأخر الدراسى بالإضافة إلى مفهوم الذات السلبى. **(يوسف القاضى وآخرون، ٢٠٠٢ :٣١٤)**

وفى نفس السياق أشار لين هواى ٢٠٠١ Lin, Hui إلى أن مفهوم الذات المنخفـــض يعد من العوامل التى تسهم فى التأخر الدراسى. **(lin, Hui, 2001 : 273)**

وأكد كل من فورد وتوماس ١٩٩٧ إلى أن كل من تقدير الذات المنخفض، ومفـــهوم الذات الاجتماعى والأكاديمى المنخفض، وضعف الدافعية تعد عوامل رئيسة فى حدوث التأخر الدراسى عند الطلاب الموهوبين وغير الموهوبين ***(Ford & Thomas, 1997, P.8)***

وأكد كل من وانج ١٩٩٦، ومارجاليت وايفراتى ١٩٩٦ أن كلاً من انخفاض الدافعية، وقلة الثقة فى الذات، والافتقاد إلى المرونة تؤدى إلى التأخر الدراسى. **(نظمى عوده، ١٩٩٩ : ١١٩)**

وأشار عطية عطية ١٩٩٥ إلى المشاعر الأليمة التى يعانى منها المتأخرون دراســـياً كالشعور بالنقص والإحساس بالعجز عن مسايرة باقى الزملاء، والعزلة والانطواء، والخجـــل والعدوان. **(عطية عطية، ١٩٩٥ : ٢٠٧)**

وأكد يو-ليم ١٩٩٥ lim–Yu إلى مفهوم الذات المنخفض كعامل رئيس فى حدوث التأخر الدراسى. **(You – lim, 1995 : 1717)**

هذا بالإضافة إلى نتائج العديد من الدراسات الأخرى والتى توصلت بنتائجها إلى الإحباط، والافتقار إلى المثابرة بيرنس Bruns ١٩٩٢، **(Richard & Kenton, 1999 : 14)** ومفهوم الذات المنخفض فإن بوكستيل ومونسكى ١٩٩٢ والعدوان وفقدان الثقة بالنفس وبالآخرين، والعزلة والانطواء والخجل (محمد عودة وكمال مرسى١٩٨٦)، والخوف والقلق والخجل (محمود منسى ١٩٨١).

٤-عوامل أخرى :

هناك بعض العوامل الشخصية الأخرى التى تسهم فى التأخر الدراسى لدى بعض حالات التأخر الدراسى منها الإهمال فى أداء الواجبات المدرسية، وطريقة الطالب فى الاستذكار، فالأسلوب الذى يتبعه الطالب فى المذاكرة والزمن الذى يقضيه فى المذاكرة، وطريقة تنظيم وقت المذاكرة، وتجنب الطالب للواجبات سواء السهلة للغاية أو الصعبة، صعوبة التواصل مع الآخرين وافتقاد الكثير من المهارات الاجتماعية، والعادات السيئة فى عمل الطالب، العجز عن إكمال العمل والانتهاء منه بشكل مستقل، نقص أو ضعف الإرادة، عدم الشعور أو نقص الشعور بالمسئولية. **(يوسف القاضى وآخرون ٢٠٠٢، تيلور ١٩٩٣، وانج ١٩٩٦، مارجاليت وايفراتس ١٩٩٦ (نظمى عوده، ١٩٩٩ : ١١٩)، ريكارد وولف ١٩٩٩ (Richard & Wolfe, 1999 : P. 10)**.

ثانياً : نموذج العوامل الأسرية :

تعد الأسرة المؤسسة الأولى فى حياة الأبناء فهى تشكل دعامة قوية فى تكوين شخصية الأبناء، ولا شك أن طبيعة المناخ الأسرى بما يتضمنه من علاقات ونظم داخل الأسرة تلعب دوراً جوهرياً فى تحديد الكثير من الأيديولوجيات التى يهتدى بها الأبناء فى حياتهم التعليمية وغير التعليمية.

ولا شك أن الأسرة التى يسودها مناخ يتسم بالتعاون والتماسك وإتاحة الجو المناسب للمساعدة والتنشيط من خلال علاقات أسرية تقوم فى جوهرها على النزعة الإنسانية من خلال نموذج والدى يحترم إنسانية الأبناء فى ظل مناخ ديمقراطى حقيقى سوف يجنب تلك الأسر الكثير من مشكلات التأخر الدراسى ومن آثارة السلبية التى تعد بمثابة بذور لأنواع عديدة من السلوكيات السلبية التى تدفع بالمجتمع مع مرور الزمن إلى الهاوية. ومن هذا كان لزاماً على

الباحث أن يشير إلى نتائج العديد من الدراسات التى أكدت على دور العوامل الأسرية فى حدوث التأخر الدراسى نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يلى :

أشار ألبرت ١٩٧٨ Albert **(Jean et al, 1998 : 7)** إلى أن نقص التماسك الأسرى وعدم إتاحة الفرصة للاختيار والتعبير عن الرأى بين أعضاء الأسرة يلعب دوراً رئيساً فى التأخر الدراسى حتى لدى التلاميذ المتفوقين عقلياً.

كما ربط لاى كوك ١٩٧٩ Lay cock بين التمزق الأسرى وعدم التوافق بين الوالدين والتأخر الدراسى، فهذان العاملان من وجهة نظره ينتجان تأخراً دراسياً قصير الأجل أو متوسط الأجل. **(Peterson & Cdangelo, 1996 : 401)**

ونبه عماد الدين سلطان وآخرون ١٩٨٠ إلى أن معاملة الوالدين للأطفال المتمثلة فى السخرية والتسلط، وعدم تكوين صداقات جديدة مع الأطفال الآخرين من الأسباب التى تؤدى إلى انتشار مشكلة التأخر الدراسى. **(عماد الدين سلطان وآخرون، ١٩٨٠)**

وأشار هولاهان وموس ١٩٨٥ Holahan & Moos إلى أن المناخ الأسرى القائم على تشجيع الأبناء على إبداء آرائهم والتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم بحرية واستقلالية، وإشعارهم بالدفء والتفهم والحنان وإعطائهم فرصة مناسبة للاستطلاع والاستكشاف، كل هذه المتغيرات تقوى الصحة النفسية للأبناء وتجعل الأبناء أكثر شعورياً بالثقة والنجاح، بينما المناخ الأسرى الذى يسوده التهديد والإيذاء البدنى والنفسى والاستبداد، والتقيد يؤدى إلى شعور الفرد بانخفاض الثقة بالنفس ويجعله يتوقع الفشل ويخاف من النجاح.
(عماد مخيمر، ١٩٩٩ : ٤٢)

وأضاف سيد عثمان ١٩٨٦ أن الفقر لا يقتصر على الفقر المادى بل أيضاً الفقر النفسى، فعندما يتواكب الفقر المادى مع الفقر النفسى ينتج عنهما طفل ضئيل فى طفولته، وراشد هزيل فى أخلاقياته، وضامر فى إنسانيته، وتظهر آثار الدمار النفسى فى تواصله وتفاعله مع الحياة من حوله، فالوسط الثرى نفسياً للطفل شرط صحة النمو بجانب الوسط الثرى مادياً، لأن الوسط الثرى نفسياً بما يوفره من تنبيه واستثارة معرفية، ووجدانية، واجتماعية، وأخلاقية، وجمالية، ودينية، يرسى أصول النمو السليم للطفل مستقبلاً فى هذه الجوانب التى ينبهها ويستثيرها. **(سيد عثمان، ١٩٨٦ : ٦-٨)**

وأشار فريماير Frymier ١٩٩٢ إلى العديد من العوامل الأسرية التى تؤدى إلى التأخر الدراسى لدى بعض الأبناء وهى كثرة المشكلات الأسرية، وعدم الاستقرار الأسرى، والفقر، والمأساة الأسرية مثل وجود فرد فى الأسرة يتعاطى مخدرات، مرض أحد الوالدين، موت أحد الوالدين، موت أخ، فقدان أحد الوالدين لوظيفته، وكذلك الموقف الأسرى الاجتماعى الاقتصادى مثل بطالة الوالد، أو الوالدة، رأى الوالد أو الوالدة تجاه التعليم، أى يكون رأيهما سلبياً، وعدم الثبات الأسرى مثل التنقل المتكرر، وتغيير المدارس بشكل متكرر، طلاق الوالدين. **(Reis et al, 1995 : 30)**

وذكر فورد وتوماس ١٩٩٧ أن العديد من نتائج الدراسات قد أكدت على أن كلاً من المكانة الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة للأسرة، وعدم توكيدية الآباء وعدم مشاركتهم أبناءهم، وضعف الارتباط الوجدانى بين الآباء والأبناء، وعدم التفاؤل، وقلة ثقة الآباء فى مهارات الأبناء، وعدم وجود توجهات والدية إيجابية نحو الإنجاز، وعدم وجود علاقات إيجابية للوالدين بالأبناء تؤدى إلى التأخر الدراسى للأبناء. **(Ford & Thomas, 1997 : 8-11)**

وأكد يوسف القاضى وآخرون ٢٠٠٢ بعض العوامل الأسرية التى تسهم فى التأخر الدراسى لدى الأبناء ومنها : اتجاهات الآباء السلبية نحو المدرسة، وعدم توفير الجو المناسب للمذاكرة فى المنزل، والحرمان الثقافى والاقتصادى للتلاميذ.

(يوسف القاضى وآخرون، ٢٠٠٢ : ٣١٥)

ثالثاً : نموذج العوامل المدرسية :

على الرغم من أن المدرسة هى المؤسسة الرئيسة المسئولة عن التعليم، إلا إننا نجدها فى بعض الأحيان هى المسئولة أيضاً عن التأخر الدراسى الذى يعانى منه بعض التلاميذ، وذلك للعديد من الأسباب التى يكون بعضها ظاهراً وواضحاً والبعض الآخر خفياً وغير ظاهر، فعندما لا يستطيع الطالب الحصول على التعليم المناسب تكون لديه صعوبة فى الوصول إلى إمكاناته وربما تكون النتيجة هى التأخر الدراسى.

وفيما يلى عرض موجز لبعض وجهات النظر التى تدور حول اعتبار العديد من العوامل المدرسية هى أيضاً مسئولة عن التأخر الدراسى الذى يعانى منه بعض التلاميذ.

ففى دراسة ريس وآخرون ١٩٩٥ أشاروا إلى العديد من الآراء التى تركزت حول العوامل المدرسية المهمة فى التأخر الدراسى منها ما ذكره لوكاسك وآخرون Lukasic, et al١٩٩٧ وآخرون مثل الضغوط المدرسية، والضغوط الوالدية، والملل من

المدرسة، ووسائل التدريس غير الملائمة. فالنظام المدرسى الذى يتميز بالصلابة، والمنـــاهج غير الملائمة تسهم فى التأخر الدراسى، هذا وقد حذرت ريم ١٩٨٤ Rimm من أن التـــأخر الدراسى يزداد خطورة حينما يعزز المعلم المشكلة عن طريق الاهتمام الزائد بسلوك المتعلـــم، أى بالتركيز على ما لا يفعله وليس على ما يفعله فى الواقع. **(Reis, et al, 1995 : 35)**

وأشار بيترسون وكولانجيلو ١٩٩٦ Peterson & Colangelo إلى كثرة التغيب عن المدرسة، فقد يؤدى إلى التأخر الدراسى لدى بعض التلاميذ والذى ربما يمثل مقاومة سلبية أو عدم رضا عن النظام المدرسى بوجه عام، وقد يعد شكلاً من أشكال التفـــاعل الســلبى مـــع المعلمين. **(Peterson & Colangelo, 1996 : 12)**

هذا وقد يرجع التأخر الدراسى كما يرى حامد زهران ١٩٩٧ **(حامد زهران، ١٩٩٧: ٤١٨)** إلى نقص أو انعدام الإرشاد التربوى، وسوء التوافق المدرسى، وبعد المواد الدراســية عن الواقع، وسوء المناخ المدرسى العام، وعدم المواظبة وكـــثرة الغيـــاب والـــهروب مـــن المدرسة وقلة الاهتمام بالدراسة، وعيوب نظم الامتحانات.

وأكدت كل من فورد وتوماس ١٩٩٧ على أن عدم وجود أو قلة العلاقات الإيجابيـــة بين المعلم والطالب، وقصر الوقت المخصص لفهم المادة الدراسية، والمناخ الأقل دعماً الذى يســـود حجرة الدراسة تلعب دوراً هاماً فى التأخر الدراسى. **(Ford & Thomas, 1997 :4)**

وفى دراسة يوسف القاضى وآخرين ٢٠٠٢ أعرب المتأخرون دراسياً عن علاقـــات أقل إيجابية بين المعلم والطالب، ومناخ أقل دعماً فى حجرة الدراسة وافتقار المعلميـــن إلـــى الموضوعية. **(يوسف القاضى وآخرون، ٢٠٠٢ : ٣١٥)**

وفى دراسة كانيفسكى وكيهلى ٢٠٠٣ أكدا على أن العمل المدرسى الباعث على الملل هو أحد أسباب التأخر الدراسى، هذا وقد أكدا على أن أسباب الملل متعددة ومتنوعة منها مـــا يتعلق بطبيعة الفرد، ومنها ما يتعلق بطبيعة النظام المدرسى وحجرة الدراسة أو التدريس. **(Kanevsky & Keighley , 2003 : 25)**

صور التأخر الدراسى :

من الجدير بالذكر أنه قد بذلت العديد من المحاولات لتحديد صور التـــأخر الدراســـى بعض هذه المحاولات قد ركز على الفترة الزمنية للتأخر الدراسى ومن ثـــم توصلـــت تلـــك المحاولات إلى تحديد صورتين من صور التأخر الدراسى وهما : تأخر دراسى مزمن، وتأخر دراسى مؤقت (موقفى). فى حين ركزت المحاولات الأخرى على الإجابة على التساؤل : هل التأخر الدراسى خاص بمادة معينة أم أنه عام؟

وفيما يلى وصف موجز لبعض تلك المحاولات :

ففى عام ١٩٧٢، ١٩٧٥ ربط هيرولوك Hurlok التأخر الدراسى بمدى استمراريته مع التلميذ فيصفه بما يلى :

١-التأخر الدراسى العام : وهو تخلف التلميذ فى جميع المواد وتتراوح نسبة ذكاء هذا النوع من المتخلفين بين ٧٠-٨٥ درجة.

٢-التأخر الدراسى الخاص : وهو تخلف التلميذ فى مادة أو مواد بعينها ويرتبط بنقص القدرة العقلية.

٣-تأخر دراسى دائم : حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته على مدار فترة طويلة من الزمن.

٤-تأخر دراسى موقفى. وهو التأخر الذى يرتبط بمواقف معنية حيث يقل تحصيل التلميذ عن مستوى قدرته نتيجة مروره بخبرات سيئة مثل وفاة أحد أفراد الأسرة، أو تكرار مرات الرسوب، أو المرور بخبرات انفعالية مؤلمة. **(إيمان كاشف، ١٩٩٥ : ١٥٠-١٥١)**

بينما يرى حامد الفقى ١٩٩٧ أن التأخر الدراسى ينقسم إلى:

١-**التأخر الدراسى الخلقى (بكسر الخاء)** : وهو الذى يرجع إلى القصور فى نمو القدرات العقلية والأجهزة العصبية والتى تؤدى إلى انخفاض نسبة الذكاء عن المتوسط.

٢-**التأخر الدراسى الوظيفى** : وهو الذى يرجع إلى أسباب اجتماعية أو انفعالية أو تربوية تؤدى إلى انخفاض التحصيل عن المستوى المتوقع الذى يتفق مع نسبة الذكاء.
(حامد الفقى، ١٩٧٤ : ١١-١٢)

وقسمت هواتيمور ١٩٨٠، ١٩٨١ التأخر الدراسى إلى الصور الآتية :

١-التأخر الدراسى المؤقت أو الموقفى وتشير فيه إلى الطالب الذى ينحدر أداؤه الأكاديمى بشكل مؤقت عما هو متوقع، وغالباً ما يكون ذلك رداً على ضغوط شخصية أو موقفية، مثل الطلاق، أو معلم معين، أو انتقال الأسرة.

٢-التأخر الدراسى المزمن : وهو أن الطالب يظهر تأخراً دراسياً على مدى فترة طويلة من الوقت.

٣-التأخر الدراسى الخاص : ويكون فى مادة معينة أو مجال محدد، كأن يكون الطالب متأخراً دراسياً فى مادة واحدة فقط أو قدرة معينة.

٤-التأخر الدراسى العام : ويشمل العديد من المواد. **(Reis et al, 995 : 32-33)**

هذا وقد قسم كل من لاى كوك Laycock ١٩٧٩، كهاتينا Khatena ١٩٨٢ ، بندارفيس Pendarvis ١٩٩٠ التأخر الدراسى من حيث مدة (فترة) التأخر الدراسى إلى :

١-تأخر دراسى قصير الأجل أو متوسط الأجل : وهو نتاج بعض العوامل وهـــى التمـزق الأسرى، وعدم التوافق بين الوالدين.

٢-تأخر دراسى مزمن : ويرجع إلى العوامل النظامية مثل الظروف الاجتماعية الاقتصاديـة العكسية والفقر، والدافعية المنخفضة، والمشكلات اللغوية، والفروق العنصرية.

(Peterson, & Colangelo, 1996 : 401)

كما قسم حامد زهران ١٩٩٧ التأخر الدراسى إلى أربعة أنواع (صور) وهى كالتالى:

١-**التأخر الدراسى العام** : وهو تأخر فى جميع المواد، ويتراوح نسبة ذكاء هذه الفئة ما بيـن ٧٠-٩٠ درجة.

٢-**التأخر الدراسى الخاص** : وهو تأخر فى مادة أو مجموعة معنية من المـــواد الدراســية، ويرتبط هذا النوع بنقص القدرة العقلية.

٣-**التأخر الدراسى الممتد** : وهو تدنى مستوى تحصيل هذه الفئة عن مستوى قدرات أفرادهـا الحقيقى على مدى فترة زمنية طويلة.

٤-**التأخر الدراسى الموقفى** : وهو تأخر مرتبط بمواقف قاسية نفسية أو اجتماعية سيئة، مثـل النقل من مدرسة إلى أخرى ينتج عنها انخفاض المستوى التحصيلى للطالب عن مســتوى قدرته التحصيلية. **(حامد زهران، ١٩٩٧ : ٤١٧)**

ويتضح من العرض السابق مدى الإتفاق بين الآراء السابقة فـــى تصنيـف التـأخر الدراسى إلى أربعة صور، على الرغم من أن هيرولوك ١٩٧٥ قد حدد مستوى ذكاء التأخر الدراسـى العام بمستوى ذكاء يتراوح ما بين ٧٠-٨٥ بينما حددها حامد زهران ١٩٩٧ بمستوى ذكاء يـتراوح ما بين ٧٠-٩٠ درجة هذا وقد تعددت الآراء بشأن الأسباب التى ينتج عنها التأخر الدراسى المؤقـت أو المزمن ما بين أسباب شخصية وأخرى أسرية، وثالثة مدرسية، وعلى الرغم مـــن العـرض السابق لصور التأخر الدراسى إلا أن الباحث يرى أن يعرض لتصور آخـــر مختلـف عـن التصورات السابقة وهو تصور روث ١٩٧٠ Roth حيث مـيز روث بيـن ثلاثـة أنمـاط للمتأخرين دراسياً وهى كالتالى :

١-**النمط الأول** : وهو المتأخر العصابى وهو المشغول بعلاقته بوالديه ويعـــانى مـن قلـق وشعور بالذنب بسبب هذه المشكلة.

٢-**النمط الثانى** : وهو مريض اللاتحصيل وهو الذى يختار ألا يقوم بأى مجـــهود وبالتـالى يفشل ويرسب.

٣-**النمط الثالث** : وهو نمط رد الفعل وهو ذلك الفرد الذى يسعى وراء فعل أى شئ يرفضـــه الوالدان. **(Reis, et al, 1995 : 33)**

البرنامج الإرشادى واستراتيجية التعلم التعاونى :

شهد الربع الأخير من القرن العشرين جدلاً كبيراً ومحاولات عديدة للحد من مشكلة التأخر الدراسى لدى العديد من التلاميذ فى مختلف المراحل التعليمية، حيث شهد زيادة معدلات التأخر الدراسى ليس فقط لدى التلاميذ العاديين، بل أيضاً بين الموهوبين مما أدى إلى تعدد الآراء بشأن المتغيرات التى يمكن السيطرة عليها فى بيئة المدرسة، والبعض الآخر لا يمكن السيطرة عليه. وكان من نتيجة ذلك أيضاً تعدد الآراء وتعدد الأنظمة، فهناك نظم تستخدم برامج الاستبعاد والتى تفصل الطلاب المتأخرين دراسياً عن الآخرين والتى يطلقون عليها فى بعض الأحيان الفصول المجمعة اعتقاداً منهم بأن هذا له فوائد لكل من المعلمين والطلاب، حيث يعتقدون أن الطلاب يتعلمون بشكل أكثر عندما يكون هناك تجانس بين سرعة ومحتوى التدريب ومستواهم، بغض النظر عن قدراتهم وأيضا ينطبق نفس الوضع على الطلاب الموهوبين بأنه ينبغى وضعهم فى فصول متآلفة ومتشابهه وكان تبرير ذلك كما أكد رايس ١٩٩٤ Reis أن المدارس ذات الفصول المختلطة قد أدت إلى إضعاف المنهج وعزل العديد من ألمع وأفضل الطلاب. **(Richard & Kenton, 1999 : 12)**

إلا أن الآراء المعارضة لتصنيف وتجميع الطلاب بهذه الطريقة قد أكدت على الآثار الظالمة لتجميع الطلاب حسب القدرة، فهى وإن كانت مفيدة للطلاب المتفوقين، فإنها ضارة بالمتأخرين دراسيا، حيث يركز المتأخرون دراسيا على المهارات المعزولة، والتكرار الممل، وليس على التفكير والمعنى، نظرا لأن برامج التدريس للمتأخرين دراسيا تقوم على تدريس أدنى فى المستوى من الفصول المنتظمة التى تضم كلا من المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا كما أكد الينجتون Allington 1991 **(Richard & Kenton, 199 : 7)** واتفق جونيس وبيرس ١٩٩٢ Jones and Pierce مع اللينجتون ١٩٩١ فى أن المدارس ذات الفصول المنتظمة أى التى تحتوى فيها الفصول على طلاب متأخرين مع الطلاب الآخرين قد أدى ذلك إلى مساعدة المتأخرين دراسيا على أن يصبحوا جزءا من الفصل المدرسى المنتظم، وقد نتج عن ذلك أيضا دعم تقدير الذات لهؤلاء الطلاب، وانخفاض مشاعر الشعور بالدونية، وكانت بعض هذه المشكلات لا زالت موجودة لدى البعض من التلاميذ المتأخرون دراسيا. **(Richard & Kenton, 199 : 9)**

هذا ولا يقتصر الأمر فى الفصول المنتظمة، أى التى تضم طلابا ذوى مستويات متنوعة (متفوقون – عاديون – متأخرون)، على مجرد تواجدهم معا، بل العمل على إثارة كل هؤلاء الطلاب ومساعدتهم على أن يصبحوا مشاركين نشطين ومتعاونين، وأن يتحملوا

مسئولية تعلمهم. ومن هنا كانت فكرة التعلم التعاونى من الأفكار الهامة وذات المغزى العميق من أجل تحسين مستوى الطلاب المتأخرين دراسياً. فقد قدمت هواتيمور Whitmore ١٩٨٠ (James & Sandra, 1990 : 3) ثلاث استراتيجيات فعالة لقلب أنماط التأخر الدراسى وهى :

١-استراتيجيات داعمة Supportive Strategies :

وتشمل فنيات وتصميمات حجرة الدراسة التى تسمح للتلاميذ بأن يشعروا بأنهم جزء من الأسرة وليس المصنع وتتضمن وسائل مثل عقد لقاءات فى حجرة الدراسة لمناقشة الاهتمامات الطلابية، وتصميم أنشطة للمنهج مبنية على احتياجات واهتمامات التلاميذ.

٢-استراتيجيات داخلية Intrinsic Strategies :

وتقوم هذه الاستراتيجيات على فكرة أن المفاهيم الذاتية للطلاب كمتعلمين ترتبط بشكل وثيق برغبتهم فى التحصيل والإنجاز الأكاديمى. وبالتالى، فالفصل الذى يدعو إلى إتجاهات إيجابية هو الذى يشجع على التحصيل، وفى هذه النوعية من الفصول يشجع المعلمون المحاولات، وليس فقط النجاحات، فيقدرون إنتاج الطالب فى تكوين قواعد ومسئوليات لحجرة الدراسة ويسمحون للطلاب تقويم عملهم قبل الحصول على درجة من المعلم.

٣-استراتيجيات علاجية Remedial Strategies :

أى أن المعلمين الفعالون فى قلب Reversing سلوكيات التأخر الدراسى لابد وأن يعترفوا بأن الطلاب ليسوا كاملين، وأن كل تلميذ لديه نقاط قوة معينة، ونقاط ضعف، وكذلك احتياجات اجتماعية ووجدانية وثقافية.

هذا وقد دعم جونسون وجونسون ١٩٩١ Johnson and Johnson استراتيجية التعلم التعاونى، حيث يعمل الطلاب معاً فى مجموعات صغيرة بشكل تعاونى فى حجرة الدراسة لما تتميز به هذه الطريقة من مميزات وهى كالتالى : أن لها تأثيرات إيجابية قوية على التحصيل، وتزيد من القدرة على التفكير الناقد، وتنشط من أداء التفكير ذوى القدرات العليا، وتساعد على إظهار التفكير الابتكارى. (Richard & Kenton, 1999 : 16)

وعرف جونسون وآخرون ١٩٩٠ Johnson et al التعاون أنه العمل معاً لتحقيق الأهداف المشتركة. فمن خلال أنشطة التعاون، يسعى التلاميذ إلى تحقيق النتائج التى تعود بالفائدة عليهم وعلى أعضاء مجموعتهم فى آن واحد. (زيد البتال، ٢٠٠٣ : ١٣٥)

وأضاف وينبرننر Winebrenner ١٩٩٢ عدة مزايا أخرى لاستراتيجية التعلم التعاونى وهى أن كل الطلاب فى المجموعة قد تعلموا نفس المحتوى وتقاسموا مسئولية نجاح أو فشل عمل مجموعتهم، بالإضافة إلى أن الطلاب قد تعلموا من بعضهم البعض ودعموا جهود بعضهم البعض. (Richard & Kenton, 1999 : 16)

كما أكدت اليزابيس Elizabeth ١٩٩٤ (Richard & Kenton, 199 : 16) على عدة مزايا لاستراتيجية التعلم التعاونى وخاصة بالنسبة للطلاب المتأخرين دراسياً وهى : أن التعلم التعاونى قد شجع الطالب ذى التحصيل المنخفض على أن يظل فى المهمة، هذا بالإضافة إلى أنه قد شجع الطلاب ذوى القدرة المرتفعة على استخدام مواردهم لمساعدة باقى أفراد المجموعة.

هذا وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة أرمسترونج وجونسون وبالو ١٩٨٦، دراسة جوسون وجونسون ١٩٨١، ياجر وسنيدر ١٩٨٥ إلى ارتفاع مستوى العلاقة بين التلاميذ العاديين وأقرانهم ذوى صعوبات التعلم، وكذلك زيادة مستوى التحصيل الدراسى فى المجموعة التعاونية مقارنة بالمجموعة الفردية، وزيادة مستوى التفاعل بين التلاميذ غير العاديين وزملائهم العاديين فى التعلم التعاونى مقارنة بالتعلم الفردى، أى أن العلاقة أصبحت إيجابية. (البتال، ٢٠٠٣ : ١٣٨-١٤٠)

هذا وقد أشار إليس Ellis ١٩٧٣ إلى ضرورة تغيير البيئة الاجتماعية، حتى يمكن إحداث تغيير فى شخصية العميل، ولذلك فقد تشمل عملية العلاج كلا من الآباء، أو أفراد الجماعة التى يعمل معها العميل أو يعيش معها. (صلاح الدين عبود، ٢٠٠٤ : ٤١٧)

ويهدف التعلم التعاونى إلى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب، ويتم تقسيم العمل بين الدارسين ويساعد أحدهم الآخر لتعلم المادة، بحيث يتم التأكد من أن جميع الأعضاء قد تعلموا واستوعبوا المطلوب منهم، فهم يعملون جميعا بغية تحقيق أهداف مشتركة، وقد لاقت استراتيجية التعلم التعاونى اهتماما كبيرا بسبب إمكانية استخدامها كبديل للتعلم التقليدى الذى يؤدى إلى التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعاون.
(صابر حسين محمود، ٢٠٠٢ : ٨٨)

هذا وقد أكد سلافين Slavin أن التعلم التعاونى يحقق نتائج إيجابية فى مجال التفاعل الاجتماعى بين التلاميذ وتعزيز، وارتفاع درجة تقدير الذات لدى التلاميذ، وارتفاع معدلات الحضور وحسن السلوك من خلال أسس هامة أهمها :
المسئولية الفردية : بمعنى أن نجاح الفريق يعتمد على المسئولية لكل عضو من أعضائه، وهكذا يؤكد على نشاط أعضاء الفريق فى تعليم بعضهم البعض، مع التأكد من أن كل فرد منهم مستعد فى نفس الوقت للتعرض لأى نوع من أنواع التقويم، دون أن يتلقى أى شكل من

أشكال المساعدة من زملاء الفريق، كما أن هذه الاستراتيجية تبعث الدافعية لدى الطلاب وتشجعهم على مساعدة بعضهم البعض من أجل إنجاز المهام التى حددت لهم، حيث يستحث كل منهم الآخر لبذل أقصى جهد ممكن لأداء المهام التى حددت له.
(صابر حسين، ٢٠٠٢ : ٩٧-٩٨)

وأبرز جو تينبرج ١٩٩٥ Josh Tenberg أهمية التعلم التعاونى باعتباره تقنية ينجز فيها التلاميذ أعمالهم كشركاء فى مجموعات صغيرة من خلال تناولهم موديلات وأنشطة وأوراق عمل تساعد فى عملية تعلم الدرس أو الموضوع المراد دراسته، ومن خلال التعاون بين أعضاء المجموعة يمكن أن يتعلم البطئ من المتفوق، وبالمناقشة والحوار والمشاركة ينشغل التلاميذ داخل كل مجموعة على حدة بالحسابات والتقديرات العلمية، وبذلك يصبح التعلم التعاونى مساعداً فى قياس مستوى التفكير العلمى، ومهارات حل المشكلات، والمهارات اللغوية الاجتماعية، والأداء المستقبلى وانتقال المعرفة. **(محمد محمود موسى، ٢٠٠١ : ٢٥)**

ويرى محمد محمود موسى ٢٠٠١ أن التعلم التعاونى هو استراتيجية يتم فيها تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، تعمل معاً فى بيئة تعليمية مناسبة تسمح لهم بالتعاون والتفاعل معاً، حيث تعكف المجموعة الصغيرة المشتركة على إنجاز المهام التى كلفن بها إلى أن ينجح جميع الأعضاء فى فهم وإتمام تلك المهام، وكل طالب ليس مسئولاً فقط على أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه، بل أن يساعد زملاءه فى المجموعة على التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وبالتالى يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم. **(محمد محمود موسى، ٢٠٠١ : ٢٦)**

مما سبق يتضح لنا أن التعلم التعاونى أى التعلم جنباً إلى جنب بدلاً من وجهاً لوجه ما هو إلا استراتيجية ليس الهدف منها فقط هو زيادة التحصيل الأكاديمى لدى الطلاب المتأخرين دراسياً بل أيضاً تحول التلميذ المتأخر دراسياً من السلبية إلى الإيجابية من خلال زيادة مشاركته الأكاديمية مع أفراد مجموعته، أى من خلال تواصله الفعال (اللفظى – وغير اللفظى) مع زملائه من خلال إرادته الذاتية وتوجيهه الذاتى، حيث يؤدى ذلك إلى زيادة تقدير الذات لديه، هذا بالإضافة إلى زيادة وعيه وإحساسه بالمسئولية الفردية تجاه نفسه وتجاه عمله المدرسى، هذا كما يرى الباحث أيضاً أن التعلم التعاونى لابد وأن يستند إلى التعلم بالاستكشاف من أجل استثارة دافعية الطلاب لاكتشاف المعلومات بأنفسهم ولا شك أن ذلك يقلل من مشاعر الملل التى قد يعانى منها الطلاب المتأخرون والمتفوقون على حد سواء، كما أنه يبعث فى نفوس الطلاب المتأخرين دراسياً ارتفاع مستوى التحدى لديهم. ولا شك أن تحقيق ذلك يتطلب أن يتحقق مناخ تتوافر فيه مثل هذه الأمور للطالب سواء كان فى المدرسة أو المنزل. هذا وسوف يدعم الباحث استراتيجية التعلم التعاونى بعدد من الفنيات التى تساعد على تحقيق الهدف من الدراسة وسيتضح ذلك من خلال الجلسات.

أولاً: العينة والإجراءات:

تكونت عينة الدراسة النهائية من ستة تلاميذ متأخرين دراسياً (ثلاث تلاميذ متأخرين فى مادة العلوم وثلاث تلاميذ متأخرين فى مادة الدراسات الاجتماعية) من بين تلاميذ الصف الأول الثانوى بمدينة بنها بمحافظة القليوبية، تتراوح أعمارهم بين ١٤ إلى ١٥ سنة بمتوسط عمرى ١٤,٤ سنة ، وتتراوح نسب ذكائهم بين ٩٥- ١١٠ على مقياس الذكاء وينتمون جميعاً إلى مستوى اقتصادى اجتماعى متقارب وهو المستوى المتوسط.

ولكى يتم اختيار تلك العينة قام الباحث بعدة إجراءات تتمثل فى:

١-الإطلاع على كشوف درجات امتحانات الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠٠٤-٢٠٠٥ بمدرسة حسان بن ثابت الثانوية ببنها من خلال التعاون مع بعض المعلمين، هذا وقد اختار الباحث مادتى العلوم والدراسات لكى يتجنب تداخل التأخر الدراسى مع صعوبات التعلم، حيث إن مواد اللغات والرياضيات تحتاج من المهارات الأساسية التى قد يعانى فيها بعض التلاميذ من صعوبات وبالتالى يكون هناك تداخل بين صعوبات التعلم والتأخر الدراسى، والتى يمكن تشخصيها باستخدام أدوات ومقاييس معينة، كما راعى الباحث أن يكون الاختيار للطلاب الذين حصلوا على درجة أقل من نصف درجة المادة، مع إمكانية اختيار عينة المتأخرين ممن لم يحصلوا على درجة النجاح فى مادة أو مادتين فقط وقد بلغ إجمالى ما وقع عليه الاختيار عشرة تلاميذ، خمسة تلاميذ فى مادة العلوم (أحياء – كيمياء – فيزياء) وخمسة تلاميذ فى مادة الدراسات (جغرافيا – تاريخ) كما قام الباحث بتحديد عدد التلاميذ المتفوقين فى هاتين المادتين والذين حصلوا على درجات فى هاتين المادتين بنسبة تتراوح ما بين ٨٥% إلى ٩٥% وكان عددهم أحد عشر تلميذاً، خمسة تلاميذ فى العلوم ، وستة تلاميذ فى الدراسات. كما قام الباحث بتحديد التلاميذ العاديون الذين حصلوا على درجات تمثل التلاميذ العاديين (المتوسطين) أى حصلوا على درجات تتراوح ما بين ٥٠% إلى ٧٠% فكان عددهم يتجاوز الستين تلميذاً.

٢-قام الباحث مع بداية الفصل الدراسى الثانى من نفس العام الدراسى بتطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد ذكى صالح على التلاميذ المتأخرين دراسياً فى مادتى العلوم والدراسات والبالغ عددهم عشرة تلاميذ، ثم قام الباحث بتصحيح المقياس حسب التعليمات وتحديد مستوى ذكاء التلاميذ العشرة، وكانت درجاتهم تتراوح ما بين ٩٥ إلى ١١٠ درجة، باستثناء تلميذ واحد حصل على درجة ١٢٠ درجة وكان من بين تلاميذ مادة العلوم.

٣-قام الباحث بتشكيل مجموعات عينة الدراسة، بتكوين مجموعتين هما:

أ-المجموعة الأولى وتضم تسعة تلاميذ :

-ثلاثة تلاميذ من المتفوقين تم اختيارهم عشوائياً فى مادة العلوم.

-ثلاثة تلاميذ من العاديين تم اختيارهم عشوائياً فى مادة العلوم.

-ثلاثة تلاميذ من المتأخرين فى مادة العلوم.

ب-المجموعة الثانية وتضم أيضاً تسعة تلاميذ :

-ثلاثة تلاميذ من المتفوقين تم اختيارهم عشوائياً فى مادة الدراسات.

-ثلاثة تلاميذ من العاديين تم اختيارهم عشوائياً فى مادة الدراسات.

-ثلاثة تلاميذ من المتأخرين تم اختيارهم عشوائياً فى مادة الدراسات.

جدول (١) توزيع مجموعات عينة الدراسة

المجموعات	المادة الدراسية	المتفوقون	العاديون	المتأخرون	المجموع
الأولى	العلوم	٣	٣	٣	٩
الثانية	الدراسات	٣	٣	٣	٩
المجموع		٦	٦	٦	١٨

ثانياً: أدوات الدراسة :

قام الباحث باستخدام الأدوات التالية:

-اختبار الذكاء المصور (إعداد/ أحمد زكى صالح).

يعد هذا الاختبار أنسب الاختبارات التى أعدت لقياس الذكاء خاصة فى هذه الدراسة، حيث إنه اختبار غير لفظى أى لا يعتمد على اللغة التى قد يعانى التلميذ فيها صعوبة، وبالتالى تدخل فى حيز صعوبات التعلم، كما أن هذا الاختبار يطبق على مدى واسع من العمر، حيث يستخدم للفئة العمرية من ثمان سنوات وحتى سبع عشرة سنة، كما أنه يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات.

استمارة المقابلة الشخصية (إعداد/ صلاح مخيمر)

استخدم الباحث استمارة المقابلة الشخصية التى أعدها صلاح مخيمر حيث تغطى الاستمارة العديد من الجوانب الشخصية والمدرسية والمنزلية التى تساهم فى رسم تاريخ التلميذ المتأخر دراسياً كوحدة زمنية وتاريخية، ووحدة كلية حالية فهى تتناول الزمن بأبعاده الماضى والحاضر والمستقبل.

قائمة ملاحظة المعلم لسلوك التلميذ المتأخر دراسياً

إعداد الباحث

لقد تضمن بناء هذه القائمة عدداً من الخطوات وهى:

١-قام الباحث بالإطلاع على العديد من الأطر النظرية المتعددة التى تناولت التأخر الدراسى من خلال العديد من الدراسات والبحوث السابقة فى هذا المجال.

٢-قام الباحث بإعداد استمارة مفتوحة لاستطلاع رأى بعض المعلمين اعتماداً على ملاحظاتهم الموضوعية عن السلوكيات التى يبديها التلاميذ المتأخرون دراسياً، وتم تطبيق هذه الاستمارة من خلال تعاون بعض المعلمين مع الباحث وذلك على ستين معلماً ومعلمة من معلمى المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدينة بنها بمحافظة القليوبية فى مختلف التخصصات، وفيما يلى بعض هذه الملاحظات على سبيل المثال لا الحصر:

-لا ينتبه داخل الفصل أثناء الشرح. -يبدو دائماً كسولاً وليس لديه تحفز للتعلم.

-يستسلم بسرعة للإحباطات.

٣-قام الباحث بتفريغ نتائج استطلاع رأى المعلمين والمعلمات، ومن ثم توفر لدى الباحث معلومات كيفية وكمية عما يمكن أن تتضمنه القائمة من مفردات، حيث تمكن الباحث من صياغة عدد مفردات بلغ ثمانى وثلاثين مفردة، هذا وقد وجد الباحث أن أنسب طريقة للاستجابة على مفردات هذه القائمة هى أن يختار المعلم أحد هذه الاختيار وهى: تنطبق – تنطبق إلى حد ما – لا تنطبق، وذلك لكل مفردة.

٤-قام الباحث بعرض القائمة فى صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية (الصحة النفسية – علم النفس) بكلية التربية ببنها والزقازيق.

٥-قام الباحث فى ضوء ما أبداه المحكمون من ملاحظات باستبعاد المفردات التى حصلت على نسبة اتفاق أقل من ٨٠% ومن ثم استبعاد اثنتا عشر مفردة وبذلك أصبح عدد مفردات القائمة ست وعشرين مفردة.

صدق وثبات القائمة:

الصدق :

أ-صدق المحكمين:

يتضح صدق المحكمين من الخطوات ٤ ،٥ من خطوات إعداد القائمة.

الثبات : تم حساب ثبات القائمة عن طريق:

أ-إعادة التطبيق وكان معامل الارتباط ٠,٧٩ وهو دال عند مستوى ٠,٠١

ب-التجزئة النصفية : وبلغ معامل الارتباط ٠,٨١

قائمة تقدير التلميذ المتأخر دراسياً للبيئة المدرسية

إعداد الباحث

لقد تضمن إعداد هذه القائمة قيام الباحث ببعض الخطوات:

فمن خلال اطلاع الباحث على العديد من الأطر النظرية المتباينة حول التأخر الدراسى، ومن خلال تصميم استمارة استطلاع رأى التلاميذ المتأخرين دراسياً، ومن خلال المعلومات الكيفية والكمية التى توافرت من استمارة المقابلة الشخصية، تم إعداد القائمة. هذا وقد تضمنت القائمة فى صورتها النهائية ثلاثين مفردة يمكن من خلالها تحديد اتجاه التلميذ المتأخر دراسياً من معلمه، ومدرسته، وزملائه وفقاً لمشاعره وأحاسيه وسلوكيات المعلم معه وسلوكيات زملائه. وتعتمد طريقة الإجابة على مفردات القائمة : اختيار التلميذ لاستجابة واحدة من بين الاستجابات الثلاث وهى: (لا تنطبق - تنطبق إلى حد ما - تنطبق تماماً) وطريقة التقدير ثلاث درجات للمفردة للاستجابة لا تنطبق، ودرجتان للاستجابة تنطبق إلى حد ما، ودرجة واحدة لاستجابة تنطبق تماماً للمفردات ذات المضمون الإيجابى، بينما تعطى الاستجابة للمفردة ذات المضمون السلبى درجة واحدة للاستجابة لا تنطبق، ودرجتان للاستجابة تنطبق إلى حد ما وثلاث درجات للاستجابة تنطبق.تماماً. وبذلك تتراوح درجات القائمة بين ثلاثين درجة وتسعين درجة، وبالتالى فالدرجات التى تتجه نحو الزيادة تعبر عن الاتجاهات السلبية للتلميذ نحو المعلم، والمدرسة، وزملائه، والدرجات التى تتجه نحو النقصان تعبر عن الاتجاهات الإيجابية للتلميذ نحو المعلم والمدرسة وزملائه، هذا وقد راعى الباحث أن تكون نسبة المفردات الإيجابية متساوية فيما تحمله من أرقام فردية وزوجية.

صدق وثبات القائمة:

قام الباحث بحساب صدق وثبات القائمة على النحو التالى:

الصدق :

أ-**صدق المحكمين** : حيث قام الباحث بعرض القائمة فى صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية (الصحة النفسية) وعلم النفس بكليتى التربية ببنها والزقازيق.

ب-**الصدق التلازمى:** استخدم الباحث الصدق التلازمى من خلال استخدام مقياس المناخ المدرسى للمرحلتين الإعدادية والثانوية حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٨١ إعداد/ أشرف أحمد عبدالقادر ١٩٩٢ حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٨١ .

ب-الثبات :

أ-طريقة الإعادة حيث بلغ معامل الارتباط ٠,٨٣ وهو دال عند مستوى ٠,٠١.

ب-التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط ٠,٧٩

قائمة ملاحظة التلميذ المتأخر دراسياً لسلوك الوالدين كما يراه التلميذ

إعداد/ الباحث

لقد تضمن إعداد هذه القائمة قيام الباحث ببعض الإجراءات:

من خلال اطلاع الباحث على العديد من الأطر النظرية التى تناولت طبيعة المناخ الأسرى، بما يتضمنه من علاقات، ونظم داخل الأسرة، وتأثيره على أيدولوجيات الأبناء فى حياتهم التعليمية وغير التعليمية، والتى كان من بينها التأخر الدراسى، والتى تأكدت من خلال بعض رءوس الموضوعات فى استمارة المقابلة الشخصية. وخاصة موضوعات الأسرة والطفولة والاتجاه من الأسرة، وكذلك استمارة استطلاع رأى بعض التلاميذ المتأخرين دراسياً نحو اتجاهات وسلوك الآباء تجاههم، وردود فعل الأبناء تجاه الأسر، والتى تمثلت فى مشاعرهم وأحاسيسهم، أمكن للباحث إعداد قائمة من صورتين : الصورة (أ) خاصة بالأب، والصورة (ب) خاصة بالأم، حيث تكونت الصورة النهائية لكل صورة من الصورتين أ ، ب من ثمان وعشرين مفردة والتى تشكل فى مجملها مناخ الأسرة بما يحمله من تماسك أو تفكك أسرى، والصرعات الأسرية والتوجيه الفكرى والثقافى للأسرة.

هذا وتعتمد طريقة الإجابة على مفردات القائمة بقيام التلميذ باختيار استجابة واحدة من الاستجابات الثلاث (لا تنطبق – تنطبق إلى حد ما – تنطبق تماماً). هذا وقد راعى الباحث عند إعداد هذه القائمة أن قام بصياغة بعض المفردات بطريقة إيجابية، والبعض الآخر بطريقة سلبية، وتعطى المفردة السلبية للاختيار تنطبق تماماً ثلاث درجات، ودرجتان للاختيار تنطبق إلى حد ما، ودرجة واحدة للاختيار لا تنطبق.

بينما تعطى المفردة الإيجابية للاختيار تنطبق تماماً درجة واحدة، وللاختيار تنطبق إلى حد ما درجتان، وللاختيار لا تنطبق تماماً ثلاث درجات، وبذلك تكون النهاية الصغرى لكل صورة من صورتى القائمة (أ) ، (ب) ثمانى وعشين درجة، والنهاية العظمى أربعة وثمانين درجة. وهنا يعنى أنه كلما ارتفعت درجة التلميذ على هذه القائمة كان ذلك مؤشراً على اتجاهات وسلوكيات الآباء السلبية مع الأبناء.

صدق وثبات القائمة:

قام الباحث بحساب صدق وثبات القائمة على النحو الأتى:

الصدق:

أ-صدق المحكمين.

ب-الصدق التلازمى.

استخدم الباحث الصدق التلازمى من خلال استخدام مقياس البيئة الأسرية (F.E.S) من إعداد موس وموس عام ١٩٨٦ Moos & Moos ، وترجمته وأعدته للبيئة العربية عواطف حسين صالح عام ١٩٩٥، حيث انتقى الباحث ثلاثة وستين مفردة تمثل سبعة أبعاد من الأبعاد العشرة التى يتكون منها المقياس، حيث استبعد سبعاً وعشرين مفردة لعدم الحاجة إليها، وتمثلت الأبعاد المختارة – والتى يتضمن كل بعد فيها تسع عبارات – فى (التماسك الأسرى، والتعبير عن المشاعر، والصراع الأسرى، والاستقلال داخل الأسرة، وتوجيه الدافعية للإنجاز، والتوجيه الفكرى والثقافى، والتوجيه المتنوع للأنشطة)٠ وقد بلغ معامل الارتباط بين كل من الصورة أ للقائمة ومقياس البيئة الأسرية ٠,٧٨ ، ومعامل الارتباط بين الصورة ب للقائمة ومقياس البنية الأسرية ٠,٧٥

الثبات :

أ-بطريقة إعادة التطبيق وبلغ معامل الارتباط ٠,٦٨

ب-التجزئة النصفية وبلغ معامل الارتباط ٠,٦١

ثالثاً: البرنامج الإرشادى إعداد الباحث

لقد تضمن تصميم البرنامج الإرشادى عدة مراحل من أجل تحديد المكونات العامة التى يتكون منها : أهدافه، ومحتواه، وأنشطته، وإجراءات تطبيقه، فقد تضمنت المرحلة الأولى الإطلاع على العديد من الأطر النظرية التى اهتمت بتناول التأخر الدراسى، وتأويله ومعرفة أسبابه وصوره (أشكاله)، وطرق علاجه، حيث اتضح للباحث أن التأخر الدراسى يعد بمثابة الخطر الحقيقى الذى يواجهنا فى هذا العصر، حيث أصبح صنعه سهلاً للغاية، ولكن علاجه صعب للغاية. وكان ذلك دافعاً للباحث للبحث عن طريقة غير تقليدية فى إرشاد التلاميذ المتأخرين دراسياً، وهى أن يكون الإرشاد من الباحث وأقران التلاميذ المتأخرين دراسياً المتفوقين والعاديين، ومن هنا كان اختيار الباحث لاستراتيجية التعلم التعاونى كإطار هيكلى للبرنامج. ومن ثم أمكن للباحث تحديد الأهداف العامة، والإجرائية، والأساليب المتبعة فى تنفيذه، وتقييم الجلسات، وكذلك تحديد المدى الزمنى للبرنامج، وعدد الجلسات، والتوقيت الزمنى لكل جلسة، ومكان تطبيق البرنامج.

ومن الجدير بالذكر أن هذا البرنامج الإرشادى والقائم على استراتيجية التعلم التعاونى يعد تقنية ينجز فيها التلاميذ ذوو المستويات المختلفة فى القدرات أعمالهم كشركاء فى مجموعات صغيرة، وكل عنصر فى المجموعة ليس مسئولاً فقط أن يتعلم ويسلك ما يجب أن يتعلمه ويسلكه، بل يساعد زملاءه فى المجموعة على التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة، وذلك من خلال استخدام مجموعة من الأساليب والفنيات كالمحاضرة، والمناقشة، والنمذجة، ولعب الأدوار، والدحض، والإقناع، والإحلال ، وحل المشكلات، والاسترخاء، والواجبات المنزلية الأكاديمية والإرشادية.

وقد تضمن البرنامج ثلاثة محاور رئيسية لكل محور منها جلساته وفنياته، حيث تمثلت المحاور الثلاث فى تعديل بيئة الفصل المدرسى، وتعديل بعض الاتجاهات السلبية لدى التلميذ المتأخر دراسياً نحو المدرسة، ونحو أسرته، ونحو زملائه، ونحو المعلم، ونحو ذاته. هذا بالإضافة إلى محاولة تحسين المناخ الأسرى من خلال بعض الجلسات لأولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسياً.

هذا وقد تم تطبيق البرنامج على مجموعتين من التلاميذ:

المجموعة الأولى: وتكونت من تسعة تلاميذ (ثلاثة تلاميذ متأخرين دراسياً فى مادة العلوم – ثلاثة تلاميذ عاديين فى مادة العلوم – ثلاثة تلاميذ متفوقين فى مادة العلوم).

المجموعة الثانية: وتكونت من تسعة تلاميذ (ثلاثة تلاميذ متأخرين دراسياً فى مادة الدراسات الاجتماعية – ثلاثة تلاميذ عاديين فى مادة الدراسات الاجتماعية– ثلاثة تلاميذ متفوقين فى مادة الدراسات الاجتماعية).

الإجراءات:

تنقسم الإجراءات المتبعة فى هذه الدراسة إلى عدة أنواع من الإجراءات:

الإجراءات الخاصة باختيار العينة:

١-قام الباحث بتوضيح كيفية اختيار العينة وهى مبينة بالجدول(١).

٢-قام الباحث بتطبيق استمارة المقابلة الشخصية من إعداد/ صلاح مخيمر.

وكان الغرض من تطبيقها على التلاميذ المتأخرين دراسياً، التعرف على تاريخ حياة التلميذ المتأخر دراسياً للاستفادة مما ورد بها من معلومات فى معرفة أسباب التأخر الدراسى هل هى شخصية، أم أسرية، أم مدرسية؟ هذا بالإضافة إلى تحديد صورته هل هو مؤقت أو مزمن؟ هل هو خاص (مجال محدد) أم عام؟

ولا شك أن هذه المعلومات قد ساهمت بدرجة لا بأس بها فى التأكد من التشخيص لحالات التأخر الدراسى التى تم اختيارها، كما ساهمت أيضاً فى تصميم البرنامج الإرشادى. وفيما يلى الموضوعات التى استخدمت فى استمارة المقابلة الشخصية : الأسرة، والطفولة، وسنوات الدراسة السابقة، والحوادث والأمراض، والعادات والمشارب، واتجاهه من أسرته، واتجاهه من مشكلة التأخر الدراسى الحالية.

فقد تمكن للباحث من خلال المعلومات التى توافرت من هذه الاستمارة، من رسم تاريخ التلميذ المتأخر دراسياً كوحدة تاريخية حالية وزمنية، وقد تم تطبيق الاستمارة قبل البرنامج فقط.

٣-قام الباحث بتطبيق قائمة تقدير التلميذ المتأخر دراسياً للبيئة المدرسية –من إعداد الباحث– على التلاميذ المتأخرين دراسياً مجموعتى الدراسة قبل البرنامج وبعد البرنامج، وتم رصد درجاتهم قبل البرنامج وبعده تمهيداً لاستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

٤-قام الباحث بتطبيق قائمة ملاحظة التلميذ المتأخر دراسياً لسلوك الوالدين الصورتين (أ) ، (ب) على التلاميذ المتأخرين دراسياً مجموعتى الدراسة قبل البرنامج وبعد البرنامج، وتم رصد الدرجات حسب التعليمات تمهيداً لاستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

الإجراءات الخاصة بالمعلمين :

١-قام الباحث بمقابلة معلمى التلاميذ المتأخرين دراسياً عينة الدراسة وعددهم ستة معلمين وبيانهم كالآتى: معلم يقوم بتدريس مادة الأحياء، ومعلم يقوم بتدريس مادة الكيمياء، ومعلم يقوم بتدريس مادة الفيزياء، ومعلمان يقومان بتدريب مادة الجغرافيا، ومعلم يقوم بتدريس مادة التاريخ.

-بعد التعارف بين الباحث وهؤلاء المعلمين قام الباحث بشرح فكرة البرنامج وكيفية تطبيقه على مجموعتى الدراسة، وقد طلب الباحث من المعلمين أن يستخدموا طريقة التعلم بالاكتشاف بدلاً من الطريقة التقليدية. وذلك خلال جلسات البرنامج، ثم أوضح لهم كيفية استخدام هذه الطريقة، وقام بتوضيح ذلك من خلال بعض الأمثلة المتعلقة بمواد العلوم والدراسات حيث قام بلعب الدور والنمذجة خلال لقائه بالمعلمين والذى تم على مرتين بواقع خمسة وأربعين دقيقة فى كل لقاء.

وتم التأكيد على المعلمين بضرورة مشاركة كل أفراد المجموعة فى العمل، وإعطاء الفرصة الكافية لكل عضو فى المجموعة للحديث والمشاركة، وتشجيع أفراد المجموعة على التعاون ، .... إلخ.

-هذا وقد أبدى المعلمون إعجابهم وسعادتهم بهذه الأفكار الجديدة وعاهدوا الباحث على مساعدته على نجاح هذا البرنامج.

٢-قام الباحث بتطبيق قائمة ملاحظة المعلم للتلميذ المتأخر دراسياً من إعداد الباحث على المعلمين الستة قبل تطبيق البرنامج وبعد انتهاء البرنامج، وتم تصحيح القائمة حسب التعليمات تمهيداً لاستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

الإجراءات الخاصة بالبرنامج :

تتضمن إجراءات البرنامج نوعين من الجلسات (جلسات لمجموعتى الدراسة أى عينة التلاميذ، وجلسات خاصة بأولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسياً)

أولاً: جلسات البرنامج لمجموعتى الدراسة:

تضمنت تلك الجلسات والبالغ عددها أربع عشرة جلسة بعد جلسات التعارف وجلسات التدريب على التعلم التعاونى محوريين هما: تعديل بيئة الفصل المدرسى، وتعديل بعض الاتجاهات السلبية لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً.

وفيما يلى جدول (٢) يوضح التصـــور الـــهيكلى لجلســـات البرنـــامج لمجموعتـــى الدراسة (*)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	مدة الجلسة	الفنيات
الأولى	التعارف (الباحث مع التلاميذ)	٤٥ دقيقة	التعزيز المعنوى
الثانية	التدريب على التعلم التعاونى. تكوين بيئة جديدة بنظام جديد.	٤٥ دقيقة	المحـــاضرة – المناقشـــــة – النمذجة – التعزيز
الثالثة	التدريب على التعلم التعاونى تكوين أساليب تعامل وتفاعل إيجابية	٤٥ دقيقة	المناقشـــة – لعـــب الأدوار – التعزيز – الواجب المنزلى
الرابعة	الوقوف على بعض المشاكل الدراسية الشـائعة، وبعض الأفكار اللاعقلانية	٤٥ دقيقة	المناقشة الجماعية والحـــوار – التعزيز – الواجب المنزلى
الخامسة	متابعة الوقوف على بعض المشاكل الدراســـية الشائعة وبعض الأفكار اللاعقلانية	٤٥ دقيقة	المناقشة الجماعية والحـــوار – الواجب المنزلى.
السادسة	المشاركة الإيجابية والاعتماد الإيجابى المتبادل بين التلاميذ والمعلم ، المشـــاركة فـــى تبـــادل الأفكار – التفاعل والانسجام.	٤٥ دقيقة	المناقشـــة والحـــوار – لعـــب الأدوار –التعزيز – التدريـــب على الاســـترخاء – عضـــلات الذراعين – الواجبات المنزلية
السابعة	استعراض بعض الأفكار اللاعقلانية لكل تلميـذ تجاه ذاته، مثل الحظ السيئ – الشعور بـــالنقص – النجاح بالفهلوة.	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار – الدحـــض والاقناع – الإحلال – التعزيـــز – استرخاء عضلات الوجـــه – الواجبات المنزليـــة (أكاديميـــة وإرشادية)
الثامنة	المشاركة الإيجابية والاعتماد الإيجابى المتبادل بين التلاميـــذ وبعضـــهم البعـــض – الحـــوار والنقاش للوصـــــول إلـــى القـــرار المناســـب والتواصل الفعال (لفظى وغير لفظى)	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار – الدحـــض والاقناع – الإحـــلال – لعـــب الدور – التعزيز – الواجبـــات المنزلية (أكاديمية وإرشادية)

(*) تم تطبيق جلسات البرنامج لكل مجموعة على حدة.

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	مدة الجلسة	الفنيات
التاسعة	استعراض بعض الأفكار اللاعقلانية للتلاميذ تجاه بعضهم البعض وتعديلها -الاعتقاد بأن الآخرين أفضل منى - الأنانية.	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار - الدحض والاقناع -الإحلال - لعب الدور - التعزيز - الواجبات المنزلية (أكاديمية وإرشادية)
العاشرة	المشاركة الإيجابية والاعتماد الإيجابى المتبادل بين التلاميذ وبعضهم البعض، اكتساب مهارات حل المشكلات - التواصل الفعال (لفظى وغير لفظى)	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار - حل المشكلات - لعب الأدوار - النمذجة - التعزيز - الاسترخاء - عضلات البطن
الحادية عشرة	استعراض بعض الأفكار اللاعقلانية للتلاميذ تجاه المعلم والمنهج المدرسى- المدرسون يتعمدون وضع الامتحان صعباً جداً - كل المناهج مملة.	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار - لعب الدور - الدحض والاقناع - الإحلال - الاسترخاء - الواجبات المنزلية (أكاديمية وإرشادية)
الثانية عشرة	المشاركة الإيجابية والاعتماد الإيجابى المتبادل بين التلاميذ وبعضهم البعض - التواصل الفعال (لفظى - غير لفظى) الثقة بالنفس.	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار - النمذجة - لعب الأدوار - التعزيز - الواجبات المنزلية (أكاديمية وإرشادية)
الثالثة عشرة	استعراض بعض الأفكار اللاعقلانية للتلاميذ تجاه النظام المدرسى والتعلم. المدرسة مكان للترفيه وليس للتعلم - التعليم ليس له فائدة - الغياب أحسن وسيلة للهروب من المشكلات المدرسية.	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار - الدحض والاقناع - الإحلال - لعب الأدوار - التعزيز - الواجبات المنزلية (أكاديمية وإرشادية)
الرابعة عشرة	المشاركة الإيجابية والاعتماد الإيجابى المتبادل بين التلاميذ وبعضهم البعض، زيادة الدافعية، إكمال المهام.	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار - النمذجة - لعب الأدوار - التعزيز - الواجبات المنزلية (أكاديمية وإرشادية)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	مدة الجلسة	الفنيات
الخامسة عشرة	استعراض بعض الأفكار اللاعقلانية للتلاميذ وتعديلها تجاه الأسرة، يبدو لى أننى لن أحقق ما يريده والدى منى.	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار –الدحض – والاقناع – الإحلال الاسترخاء– (عضلات البطن – عضلات الوجه) الواجب المنزلى (أكاديمى – إرشادى)
السادسة عشرة	المشاركة الإيجابية والاعتماد الإيجابى المتبادل بين التلاميذ وبعضهم البعض ودعم تقدير الذات –المثابرة – المسئولية.	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار – لعب الدور – حل المشكلات – النمذجة – التعزيز – الاسترخاء (التنفس العميق – استرخاء الكتفين) – الواجبات المنزلية (أكاديمية– إرشادية)
السابعة عشرة	جلسة ختامية مناقشة ما تم فى الجلسات السابقة وإبداء الرأى وتقديم الشكر والتقدير.		

ثانياً: جلسات خاصة بأولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسياً:

قام الباحث بمقابلة أولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسياً، وقام الباحث خلال اللقاء الأول والتعارف بشكل فردى، وخلال هذا اللقاء تم إعطاء فكرة عما سوف يدور خلال اللقاءات التالية. وفى اللقاء الثانى تم التعارف بين أولياء الأمور ثم قدم الباحث محاضرة عن التأخر الدراسى، والعوامل الأسرية التى قد تساهم فى حدوث التأخر الدراسى، ثم أعطى الباحث الفرصة لأولياء الأمور للتدخل والنقاش والحوار معه وبين بعضهم البعض، واستحث الباحث أولياء الأمور على ضرورة توفير البيئة المنزلية للأبناء، وقدم لهم النصح بالأساليب الإيجابية فى التعامل والتفاعل مع أبنائهم. وقد تمت هذه العملية خلال اللقاء الثانى والثالث، حيث استخدم الباحث مع الأباء بعض الفنيات مثل الحوار والمناقشة، والدحض والاقناع، والإحلال. كما أكد الباحث على أهمية التفاؤل والبعد عن التشاؤم، ومعاونة الأبناء حينما يحتاجون إلى العون، ودعم ثقة الأبناء فى أنفسهم وحثهم على بذل المزيد من الجهد. وقبل اختتام اللقاء الثالث تعاهد الأباء على الأخذ بنصائح الباحث من أجل مصلحة أبنائهم.

نتائج الدراسة ومناقشتها :

نتائج الفرض الأول :

ينص الفرض الأول على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية المتأخرين دراسياً فى كل من اختبار الفصل الدراسى الأول واختبار الفصل الدراسي الثانى وذلك لصالح متوسط درجات اختبار الفصل الدراسى الثانى.

وللتحقق من صحة الفرض الأول من فروض الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعيارى وقيمة (ت).

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) فى الاختبارين الفصل الدراسى الأول والفصل الدراسى الثانى لتلاميذ المجموعة التجريبية (مجموعة التلاميذ المتأخرين دراسياً)

اختبار الفصل الأول		اختبار الفصل الثانى		مجموع الفروق	الانحراف المعيارى للفروق	الخطأ المعيارى للفروق	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع					
٧,٠٨	٢,٠٤	١٨,٢٨	١,٣٦	٦٦,٥١	١,٢	,٤٩	٢٢,٦١	,٠١

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية أى التلاميذ المتأخرين دراسياً فى الاختبارين الفصل الأول والفصل الثانى وذلك لصالح متوسط درجات التلاميذ فى اختبار الفصل الدراسى الثانى.

نتائج الفرض الثانى :

ينص الفرض الثانى على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسياً قبل تطبيق البرنامج الإرشادى وبعده على قائمة تقدير التلميذ المتأخر دراسياً البيئة المدرسية وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى".

ولنتحقق من صحة الفرض الثانى من فروض الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعيارى وقيمة (ت).

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للتلاميذ المتأخرين دراسياً عينة الدراسة على قائمة تقدير التلميذ المتأخر دراسياً للبيئة المدرسية فى القياسين القبلى والبعدى (ن = ٦)

القياس القبلى		القياس البعدى		مجموع الفروق	الانحراف المعيارى للفروق ع ف	الخطأ المعيارى للفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع					
٧٩,٥	٢,٧٥	٤٦	٢,٧	٢٠١	٤,٥	١,٨٣	١٨,٣	٠,٠١

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسياً عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى على قائمة تقدير التلميذ المتأخر دراسياً للبيئة المدرسية وذلك لصالح التطبيق البعدى.

نتائج الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ المتأخرين دراسياً قبل تطبيق البرنامج الإرشادى وبعده على قائمة ملاحظة التلميذ المتأخر دراسياً لسلوك الوالدين كما يراه التلميذ وذلك لصالح متوسط درجات التطبيق البعدى.

وللتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعيارى، وقيمة (ت) لكل من الصورة (أ) والخاصة بالأب، والصورة (ب) الخاصة بالأم.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للتلاميذ المتأخرين دراسياً عينة الدراسة على قائمة ملاحظة التلميذ المتأخر دراسياً لسلوك الوالدين كما يراه التلميذ الصورتين أ ، ب فى القياسين القبلى والبعدى (ن = ٦)

الصورة	القياس القبلى		القياس البعدى		مجموع الفروق ف	الانحراف المعيارى للفروق ع ف	الخطأ المعيارى للفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع					
"أ" الأب	٧٠,١٦	٨,٦٨	٤٤,٨٣	٥,٦٩	١٥٢	٧,٠٣	,٣٤	٧٤,٥	,٠١
"ب" الأم	٥٩,٦٦	١٢,١٨	٤٠,٨٣	٧,٤٢	١١٣	٨,٢٣	٣,٣٦	٥,٦	,٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, بين متوسط درجات التلاميذ المتأخرين دراسياً عينة الدراسة فى التطبيقين القبلى والبعدى على قائمة ملاحظة التلميذ المتأخر دراسياً لسلوك الوالدين كما يراه التلميذ لكل من الصورة أ الخاصة بالأب، والصورة ب الخاصة بالأم وذلك لصالح التطبيق البعدى.

نتائج الفرض الرابع :

ينص الفرض الرابع على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين (معلمى التلاميذ المتأخرين دراسياً عينة الدراسة) قبل تطبيق البرنامج الإرشادى وبعده على التلاميذ وذلك على قائمة ملاحظة المعلم لسلوك التلميذ المتأخر دراسياً وذلك لصالح متوسط درجات المعلمين بعد تطبيق البرنامج.

وللتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض الدراسة قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعيارى وقيمة (ت).

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعلمى التلاميذ المتأخرين دراسياً قبل تطبيق البرنامج الإرشادى على التلاميذ المتأخرين دراسياً وبعده على قائمة ملاحظة المعلم لسلوك التلميذ المتأخرين دراسياً

القياس القبلى		القياس البعدى		مجموع الفروق	الانحراف المعيارى للفروق ع ف	الخطأ المعيارى للفرق	قيمة ت	مستوى الدلالة
م	ع	م	ع					
٦٨,٦٦	٣,٢٤	٣٩,٨٣	٢,٢٦	١٧٣	٤,٢٩	١,٧٥	١٦,٤٧	٠١,

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, بين متوسط درجات المعلمين (معلمى التلاميذ المتأخرين دراسياً عينة الدراسة) قبل تطبيق البرنامج الإرشادى على التلاميذ المتأخرين دراسياً وبعد تطبيق البرنامج على قائمة ملاحظة المعلم لسلوك التلميذ المتأخر دراسياً وذلك لصالح متوسط درجات المعلمين بعد تطبيق البرنامج.

مناقشة النتائـــج :

لقد أثبتت العديد من الدراسات أن هناك مصاحبات للتـــأخر الدراســـى ســـواء كـــان المتأخرون دراسياً من العاديين أو الموهوبين تتجسد فى سلوكيات، ومشاعر سلبية كالشـــعور بالذنب والقلق والتوتر والشعور بالدونية وعدم القدرة على إدارة المشاعر وتوجهها واللامبالاة وانعدام التوجيه الذاتى وضعف الانتباه وضعف تقدير الـــذات...إلـــخ. كمـــا أن مثـــل هـــذه المصاحبات لا تقتصر فقط على التأخر الدراسى العام أو المزمن، وإنما أيضاً التأخر الدراسى الخاص، والمؤقت.

ومن هنا كان لزاماً على الباحث أن يبحث عن طريقة يمكن من خلالها التعرف علـــى الأسباب التى تكمن وراء التأخر الدراسى، والبحث عن أفضل السبل التى يمكن من خلالـــــها التغلب على تلك الأسباب حتى نوقف إهدار تلك المكاسب البشرية المفقودة. فما يشهده العـــالم اليوم من ثورة معلوماتية تقوم فى جوهرها على تبادل المعارف وليس نقل المعلومات. ومـــن المؤسف حقاً أن نظامنا التعليمى ما زال يرتدى الثوب التقليدى الممزق وهو ثوب النقل عـــن ظهر قلب دون التفكير والتأويل، وكان من نتيجة ذلك تأخر دراسى لم يصـــب التلاميـــذ ذوى القدرات المتوسطة وإنما أصبح أيضاً يصيب التلاميذ ذوى القدرات الفائقة، ومما ساعد علـــى ذلك من وجهة نظر الباحث أيضاً تلك النظم والأساليب المدرسية والمنزلية، فقد تخطت دائـــرة المواجهات التلاميذ إلى الآباء والمعلمين أيضاً من أجل اعتقاد خاطئ وهو المصلحة الشخصية ولكنها للأسف الشديد مصالح مفقودة.

وبالرجوع إلى نتائج الدراسة الحالية استطاع الباحث من خلال ما توافر لديـــــه مـــن معلومات ومعارف من خلال تطبيقه بعض الأدوات السيكومترية وشبه الكلينيكيـــة والمماثلـــة والمواءمة وأثناء تطبيق جلسات البرنامج أن يلاحظ أن كل حالة من حالات التأخر الدراســـى هى نموذج فريد لحالة فردية، فالقدرة على التحصيل والإنجاز موجودة، ولكن الأســـباب وراء عدم استغلال هذه القدرة متعددة ومتنوعة، ويرى الباحث أن التأخر الدراسى ربما يكون أبلـــغ تعبير عن حالة من التعبير غير المباشر لدى التلميذ المتأخر دراسياً عن عدائيته وعدوانيتـــه، ورفضه وعدم رضاه تجاه الوضع الذى يعيشه تجاه مدرسته، وأسرته، ومجتمعه، والتى يجـــد فيها نفسه منعدم الشعور بمعنى الحياة، أى أن حياته قد تكون عديمة المعنى، أو بدون هـــدف واضح، وإن استطاع أن يحدد هدفاً فإنه يشعر بأنه لا يستطيع أن يحققه وإن استطاع أن يحققه فسوف يتهم (بضم الياء) بالغش، ومن المثير للدهشة أن التأخر الدراسى لدى بعض التلاميـــذ كان بمثابة خبرة سارة خفية تتبدى فى الرغبة فى الانتقام من شخص ما قد يكون والـــده، أو

أمه، أو الاثنين، أو معلمه ...إلخ فى حين على المستوى الظاهر يبدو وكأنه خبرة اليمة تظهر فى عقاب الذات والندم والحسرة.

ومن جهة أخرى قد يكون التأخر الدراسى لدى تلميذ ما نتيجة لنوع العلاقة بين الأب والتلميذ أو بين المعلمين والتلميذ، هو نتاج لعملية التوحد والتى قد تتم مع المحبوب أو مع المحسود أو مع المعتدى وفى حالة التوحد مع المعتدى يكون التأخر هو نتاج تدوير القهر، أو قهر التكرار.

وبذلك فما من سبيل أمامه إلا إلى التأخر الدراسى الذى يتبدى فى العديد من أشكال السلوك مثل كثرة الغياب، والعدوان، وعدم إكمال الواجبات، واللجوء إلى العادات السيئة فى الاستذكار ومصاحبات تلك الظاهرة، توتر وقلق وانخفاض الدافعية والاستسلام لليأس، وانخفاض تقدير الذات، والشعور بالدونية. ولا شك أن تلك المصاحبات المؤلمة قد تدفع بعض التلاميذ المتأخرين دراسياً ذوى النزعة الكمالية إلى الانغمار والذعر والفزع من الأحاسيس الداخلية بعدم اكتمال تلك النزعة ومن ثم يؤثرون عدم القيام بأى شئ باعتباره أسهل من محاولة أى شئ، ومن هنا يكون التأخر الدراسى بمثابة المقاومة السلبية للمتأخر دراسياً باعتباره سلوك توافقى غير تكيفى.

فالحقيقة الإنسانية قد تخطت النظرة الجزئية المتحيزة، ولم تعد الحقيقة الإنسانية نفسية فحسب، وإنما هى فى حقيقتها نفسية – اجتماعية أى حقيقة العلاقات البينشخصية.

فالعلوم الإنسانية العصرية كما يرى صلاح مخيمر (١٩٦٠) هى التى تخطت مرحلة "وجه لوجه" وبلغت مرحلة "جنباً إلى جنب".

هذا ومن الضرورى أن تكون تلك الصلات البينشخصية كما يرى الباحث هى صلات دينامية وليست ميكانيكية كما هو موجود الآن، أى أن كل إنسان لابد وأن يسلك كما لو كان جزءاً من الجماعة التى ينتمى إليها وليس منفرداً عنها.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التى تناولت أسباب التأخر الدراسى والتى تنارت .لرق علاجه مثل دراسة لاى كوك Laycock ١٩٧٩، ديليسل ١٩٩٢ Delisle ، دوننا وانطوانيت ١٩٩٧، رايس وآخرون ١٩٩٥، تيلور ١٩٩٣، وانج ١٩٩٦، مارجاليت رايفراتى ١٩٩٦، حامد زهران ١٩٩٧، يوسف القاضى وآخرون ٢٠٠٢، يورليم ١٩٩٥، ريتاردوولف ١٩٩٩م.

ومن هنا كانت أيدولوجية الباحث فى إعداد وتصميم البرنامج الإرشادى المستخدم فى الدراسة الحالية والقائم فى هيكلة على العمل التعاونى، حيث تم إعداد البرنامج كتقنية ذات معنى ومغزى فى حياة التلاميذ (المتفوقين – العاديين – المتأخرين) على الرغم من أن الدراسة انصبت على المتأخرين دراسياً فقط. هذا ويقوم البرنامج فى جوهره على قيام تكوين مجموعة صغيرة من التلاميذ من ذوى المستويات المتنوعة فى القدرات، حيث يقوم كل أفراد المجموعة بأعمالهم كشركاء فى المجموعة، بالإضافة إلى التأكيد على أن كل فرد فى المجموعة ليس مسئولاً فقط عن أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه ويسلكه. بل من الضرورى أن يساعد زملاءه من المجموعة على التعلم وتحقيق الأهداف التى تم وضعها. ولكى يتم تحقيق ذلك كان من الضرورى استخدام العديد من الفنيات : كالمحاضرة، والمناقشة، والنمذجة، ولعب الأدوار، والدحض والإقناع، والإحلال، وحل المشكلات، والاسترخاء، والواجبات المنزلية الأكاديمية والإرشادية.

ومن الجدير بالذكر أن هدف البرنامج لم يقتصر فقط على تحسين مستوى التحصيل الأكاديمى لدى عينة الدراسة وهم عينة التلاميذ المتأخرين دراسياً من تلاميذ الصف الأول الثانوى، وإنما أيضاً زيادة مشاركة التلاميذ الإيجابية فى التعلم، ونمو مهاراتهم الشخصية والاجتماعية الإيجابية وخاصة فى تلك المرحلة العمرية وهى مرحلة المراهقة، فهى مرحلة انتقالية فى حياة الفرد، أو بمعنى آخر تعد كما يرى صلاح مخيمر (١٩٨٦) مرحلة انتفاضة البزوغ، فهى وإن كانت مرحلة الميلاد الحقيقى للفرد، فهى أيضاً عملية مفتوحة ينتقل فيها الفرد من الأسلوب السالب فى توكيد الذات إلى الأسلوب الموجب الذى يصدر عن الإمكانيات الحقيقية الداخلية للوجود الفردى، ومن هنا فقد تكتمل هذه العملية عند البعض بينما تظل مبتورة عند البعض الآخر (وهذا ما تهدف الدراسة إلى تكملته وعلاجه واكتماله)، وقد لا تكون أصلاً عن بعض ثالث.

وبالتالى أمكن من خلال الدراسة الحالية تحديد المسببات التى ينجم عنها التأخر الدراسى ويمكن السيطرة عليها فى البيئة المدرسية، وتلك التى يمكن السيطرة عليها فى البيئة المنزلية ولن يتحقق ذلك وتلك إلا من خلال التلميذ نفسه على اعتبار أنه إنسان أولاً وقبل كل شئ، أى لابد من احترام إنسانيته أولاً قبل تقديم الإرشاد والعلاج المناسب له.

هذا وقد اتضح من نتائج الدراسة الحالية أيضاً جدوى وفاعلية البرنامج الإرشادى المستخدم فى تحسن حالات التأخر الدراسى المستخدمة فى الدراسة الحالية، حيث كانت استراتيجية العمل فى البرنامج ذات معنى ومغزى فى حياة التلاميذ، مما جعلهم أكثر مرونة، وأكثر فهماً، وحرصاً ووعياً للاستفادة من البرنامج فى إطار مواقف ونماذج حياتية واقعية

معاشة، وقد اتضحت التأثيرات الإيجابية للبرنامج من خلال زيادة مشاركة التلاميذ الإيجابية فى التعلم، ونمو مهاراتهم الشخصية والاجتماعية كالتواصل اللفظى وغير اللفظى مع الزملاء وزيادة معدل الاستمرارية فى المهام وإكمالها، مهارة صناعة القرار، بناء الثقة، التعامل مع أشكال التعارض والصراع المختلفة، كما شعر التلاميذ المتأخرون دراسياً بالارتباط فكل تلميذ شعر بأنه مرتبط بالآخرين، ومن ثم زادت دافعيته، وتجنب التقاعس فى العمل، والتخلص من الملل، واتباع عادات استذكار جيدة، والشعور بالمسئولية، وزيادة فهم التلاميذ للمعلم، ودعم تقدير الذات، وإقلال مشاعر الدونية، وغرس التوجيه الذاتى على الرغم من أنه لم يكن موجوداً قبل البرنامج، تعديل الكثير من الاعتقادات الخاطئة أى أن البيئة المدرسية أصبحت بيئة جديدة لها طابع خاص.

هذا ومن الجدير بالذكر أن البرنامج لم يقتصر فقط على البيئة المدرسية بل تضمن أيضاً بعض الإرشادات والنصائح لأولياء أمور ومعلمى التلاميذ المتأخرين دراسياً باعتبار أن مفتاح النجاح فى التغلب على التأخر الدراسى يكمن فى عناصر ثلاث وهى التلميذ نفسه، والآباء، والمعلمون، فحينما تتوفر البيئة الآمنة فى الفصل والمنزل، ويسود الاحترام المتبادل، والمرونة واللاتسلط، والدعم والتوجيه التعاونى والتبادلى للإنجاز والمسئولية....إلخ، يمكن تحسين التأخر الدراسى الذى يعانى منه التلاميذ. هذا وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من هوايتمور ١٩٨٠ Whitmore، جونسون وجونسون ١٩٩١، Johnson & Johnson، جونسون وآخرون ١٩٩٠، اليزابيس ١٩٩٤ Elizabeth سلافين ١٩٨٨ Slavin، جوتينبرج ١٩٩٥ Josh Tenberg ، لونينج ١٩٩٣ Lonning، حسن العارف ١٩٩٦، هاريمن ١٩٩٤ Harmin، ديوردن وآخرين ١٩٩٣ Durden et al.

المراجـــع

١-*إبراهيم عبد العزيز محمد (١٩٩٨) :* فاعلية استخدام التعلم التعاونى والموديولات التعليمية فى تدريس العلوم على التحصيل وتنمية مهارات عمليات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، (ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق).

٢-*أحمد أحمد عواد (١٩٨٨) :* مدى فاعلية برنامج تدريبى لعلاج بعض صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، (ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق).

٣-*أحمد أحمد عواد (١٩٩٢) :* تشخيص وعلاج صعوبات التعلم الشائعة فى الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، (دكتوراه غير مشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق).

٤-*أحمد زكى صالح (ب.ت) :* اختبار الذكاء المصور. القاهرة : المطبعة العالمية.

٥-*أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩٢) :* دراسة المناخ المدرسى فى المرحلة الثانوية وعلاقته بأسلوب التفكير الابتكارى لدى التلاميذ، المؤتمر الثانى عشر لرابطة التربية الحديثة – جامعة المنصورة.

٦-*أشرف أحمد عبد القادر، اسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠١) :* فعالية استراتيجية دراسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسى – جامعة عين شمس، العدد الرابع عشر، ص ص (١-٤٦).

٧-*أنور الشرقاوى (١٩٨٣) :* دراسة لبعض العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، العدد الثامن، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت، ص ص ١٥-٥٥ .

٨-*إيمان فؤاد محمد كاشف (١٩٩٥) :* دراسة مسحية للمظاهر السلوكية المرتبطة بالتأخر الدراسى. مجلة علم النفس. الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد السادس والثلاثون، ص ص ١٥٠-١٦٨ .

٩-*اسماعيل إبراهيم بدر (٢٠٠١) :* الاتجاهات المعاصرة فى إعداد برامج لعلاج مشكلة التأخر الدراسى فى مصر. بحث مرجعى مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس التربوى. المجلس الأعلى للجامعات، اللجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس.

١٠-*حامد عبد السلام زهران (١٩٩٧) :* الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط٣، القاهرة : عالم الكتب.

١١-*حامد عبد السلام زهران (١٩٩٨) :* التوجيه والإرشاد النفسي. ط٣، القاهرة : عالم الكتب.

١٢-*حسن محمد العارف (١٩٩٦) :* أثر استخدام أسلوب التعلم التعاونى على التفكير الابتكارى والتحصيل الدراسى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى المتأخرين دراسياً فى مادة العلوم، المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مناهج المتفوقين دراسياً والمتأخرين – جامعة عين شمس، ص ص (١٦٣-١٨٤).

١٣-*زيد بن محمد البتال (٢٠٠٣) :* إطار نظرى لاستخدام أسلوب التعلم التعاونى فى تدريس التلاميذ ذوى الإعاقات البسيطة فى برامج الدمج بالمدارس العادية، مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسى جامعة عين شمس، العدد السادس عشر، ص ص (١٣١-١٥١)

١٤-*زينب محمود شقير (٢٠٠١) :* اضطرابات اللغة والتواصل، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٥-*سامية عباس القطان (١٩٨٠) :* كيف تقوم بالدراسة الكلينيكية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦-*سيد أحمد عثمان (١٩٧٩) :* صعوبات التعلم. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٧-*سيد أحمد عثمان (١٩٨٦) :* الإثراء النفسى، دراسة فى الطفولة ونمو الإنسان. القاهرة، الأنجلو المصرية.

١٨-*صابر حسين محمود (٢٠٠٢)* : فعالية استخدام التعلم التعاونى فى تدريس السكرتارية التطبيقية العربية فى تحصيل المفاهيم واكتساب المهارات، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد التاسع والسبعون، ص ص (٨٧-١١٤).

١٩-*صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠) :* الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية..

٢٠-*صلاح الدين عبد الغنى عبود (٢٠٠٤) :* فاعلية الإرشاد السلوكى الانفعالى العقلانى فى خفض الشعور بالإحباط المهنى لدى لمعلم، المؤتمر السنوى الحادى عشر لمركز الإرشاد النفسى – جامعة عين شمس، "الشباب من أجل مستقبل أفضل" ص ص (٤٦٣-٥٠٨).

٢١-*صلاح مخيمر (١٩٨٦) :* تناول جديد للمراهقة. ط٣، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢-*صلاح مخيمر (١٩٦٠)* : نظرية الجشطلت وعلم النفس الاجتماعى. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٣-*صلاح مخيمر (١٩٨٦)* : استمارة المقابلة الشخصية. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٤-*عادل عز الدين الأشول (١٩٨٧) :* موسوعة التربية الخاصة، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٥-*عبد الباسط متولى خضر (٢٠٠٥) :* التدريس العلاجى لصعوبات التعلم والتأخر الدراسى. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٢٦-*عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٦)* : سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. طنطا : المكتبة القومية الحديثة.

٢٧-*عطية عطية محمد (١٩٩٥) :* مظاهر السلوك العدوانى لدى عينة من المتأخرين دراسياً وأثر الإرشاد النفسى فى تعديله، (دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر).

٢٨-*عماد الدين سلطان، جابر عبد الحميد جابر، رشدى لبيب (١٩٨٠) :* دراسة لبعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسى فى المدرسة الابتدائية، دارسات فى علم النفس التربوى. القاهرة : عالم الكتب ص ص (١-٤٦).

٢٩-*عماد محمد أحمد مخيمر (١٩٩٩) :* البيئة الأسرية والخوف من النجاح فى مرحلة المراهقة، مجلة الإرشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسى – جامعة عين شمس العدد التاسع، من ص (٤١-٨٥).

٣٠-*عواطف حسين صالح (١٩٩٥) :* البيئة الأسرية وعلاقتها بالسلوك الاستقلالى والاجتماعى فى مرحلة المراهقة المبكرة، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد الرابع والعشرون، ص ص (١-٢٦).

٣١-*فرح عبد القادر طه (١٩٨٠) :* معجم علم النفس والتحليل النفسى. بيروت : دار النهضة العربية.

٣٢-*فوزية محمد خداد (١٩٩٠) :* أثر التوجيه المهنى على توافق بطئ التعلم فى دولة الكويت (ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببنها – جامعة الزقازيق).

٣٣-*كيرك وكالفانت (١٩٨٨) :* صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوى وعبد العزيز السرطاوى. الرياض : مكتبة الصفحات الذهبية.

٣٤-**محمد جميل منصور (١٩٨١) :** قراءات فى مشكلات الطفولة. المملكة العربية السعودية، جدة: دار تهامة.

٣٥-**محمد محمود موسى محمد (٢٠٠١) :** فعالية التعلم التعاونى فى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوى مهارات القراءة الناقدة، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد الرابع والسبعون، ص ص (١٣-٨٠).

٣٦-**محمود عبد الحليم منسى (١٩٨١) :** بعض العوامل المرتبطة بالتأخر الدراسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالإسكندرية، بحوث فى السلوك والشخصية، المجلد الأول، مصر : دار المعارف، ص ص (١٦٩-١٨٥).

٣٧-**مديحة منصور سليم الدسوقى (١٩٩٦) :** المشكلات الدراسية للطلاب المتأخرين دراسياً، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد الثامن والخمسون، ص ص (١٦٢-١٨٢).

٣٨-**نبيل عبد الفتاح حافظ (٢٠٠٢) :** صعوبات التعلم والتعليم العلاجى، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق.

٣٩-**نظمى عودة أبو مصطفى (١٩٩٩) :** المظاهر السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى المتأخرين دراسياً، مجلة كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، المجلد الثانى، العدد الأول، ص ص (١١٩-١٦٠).

٤٠-**يوسف مصطفى القاضى ولطفى محمد فطيم ومحمود عطا حسين (٢٠٠٢) :** الإرشاد النفسى والتوجيه التربوى، المملكة العربية السعودية، الرياض : دار المريخ.

41 - ***Jeames, Delisle & Sandra Begrer, L. (1990):*** Underachieving Gifted Students, ERIC Digest , E. 478.

42-Brown, D. (1999) : Improving Academic Achievement : What School Counselors Can Do. Counseling and Student Services Clearinghouse, University of North Carolina at Greensboro. http : //WWW.ed.gov.

43-Feldhusen, J. F. & Kroll, M. D. (1991) : Boredom or Challenge for the academically talented in School, Gifted Education International, 7, 80-81.

44-Ford, Donna Y.; Thomas, Antoinette. (1997): Underachievement among Gifted Minority students: Problems and Promises. ERIC Digest E544, pp. 8 : 54 AM. P.8-54.

45-Gentry, M. Gable, R.K; & Springer, P. (2000): Gifted and nongifted middle school students: Are their attitudes toward school different as measured by the new affective instrument, my

class activites? Journal for the Education of the Gifted, Vol. 24, No. 1, pp. 74-96.

46-Hewad, W.L. & Orlansky, M.D.; (1992): Exceptional children: An introductory survey of Special Education, Fourth Edition; Mac millan publishing company, New York.

47-Jean A. Baker; Robert Bridger; and Karen Evans (1998) : Models of Underachievement Among Gifted Preadolescents : The Role of Personal, Family, and School Factors, Gifted Child Quarterly, Vol. 42, No. 1, PP. 5-15.

48-Johnson D. W & Johnson, R, T. (1992) : Implementing Cooperative Learning, Contemporary Education, Vol. 63, No. 3, PP. 173-180.

49-Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003) : Full Text Article to Produce or not to Produce? Understanding boredom and Honer in underachievement, Roeper Review Fall, Vol. 26, No.1, PP. 25-47.

50-Krouse, J & Krouse, H. (1981) : Toward a multimodal theory of academic achievement. Educational Psychology, 16, PP. 151-164.

51-Lin, Hui, H, U, (2001) : Behavior Problems and Self – Concept of Underachieving Pupils, Chinese Journal fo Clinical Psychology, Vl, 9, No.4, PP. 271-272.

52-Peterson, J. S. & Colangelo, N (1996) : Gifted achievers and Under achievers : Acomparsion of Patterns found in School Files, Journal of counseling and Development, Vol. 74, PP 399-407.

53-Reis, Sally, M ; Hebert, Thomas; Diaz, Eva, I; Maxfield Lori, R. and Ratley, Michael, E. (1995) : Case Studies of Talented Students who Achieve and Underachieve in an Urban High School, The University of Connecticut Stores, Connecticut.

53-Raymond, E (2004) : Learners with disabilities, Second edition, New York, Pearson education, Inc.

54-Richard Thurman & Kenton Wolfe (1999) : Improving Academic Achievement of Underachieving Students in A Hetero geneous Classroom, Master's Action Research Project, Saintxauier University, Skylight Field , Chicago, Illinois.

55-Seeley, K. R. (1993) : Gifted Studente at risk. In Silverman L. K. (Ed.), Counseling the gifted and Talented (PP. 263-276). Denver : love Publishing.

56-Sie gle, D. & Mc Coach, D. B. (2004) : What you can do to reverse underachievement in your classroom, http://www.genius denied. Com. Davidson institue for talent Development.

57-Van Boxtel, B. W., Monks, F. J . (1992) : Genral, Social and academi Self – Concepts to gifted adolescents. Journal of Youth and Adolescence, Vol. 21, No. 2, PP. 169-187.

58-Weiner, B. (1994) : Ability versus effort revisited : The moral determinants of achievement evaluation and achievement as a moral system. Educational Psychologist, 29, PP. 163-172.

59-You – lim, Eon. (1995) : Underachievement : Consistency across academic Subjects and relationships with attributions, self – Concept, and Self – regulation. Diss. Abst. Int. Vol. 56 (5-A) Nov. PP. 1717.

بعض جلسات البرنامج للمجموعة الأولي

الجلسة الثانية:

موضوع الجلسة: تكوين بيئة جديدة بنظام جديد.

الهدف: التدريب على التعلم التعاونى.

الفنيات: المحاضرة – المناقشة – النمذجة – التعزيز.

إجراءات الجلسة:

-قام الباحث بتحية أفراد المجموعة ومصافحتهم عند بداية الجلسة، ثم قام الباحث بإلقاء محاضرة حول التعلم التعاونى وأهميته بالنسبة لكل الطلاب، ولكل المستويات، وحدد لهم كيف يحدث التعلم التعاونى.

-قام الباحث بفتح المجال للمناقشة الجماعية بين كل أعضاء المجموعة والباحث.

-قام الباحث بتوضيح كيفية تطبيق استراتجية التعلم التعاونى، حيث قام بنمذجة الطريقة، ووضح لهم كيفية إجراء الحوار بينهم، وأن العمل لا يكتمل إلا إذا شارك كل أعضاء المجموعة فالكل مسئول عن العمل، ولكى يتحقق هذا الهدف قام الباحث بالاتفاق مع المعلمين المشتركين فى هذا البرنامج أن يستخدموا طريقة التعلم بالاكتشاف (الاستشكاف) بدلاً من الطريقة التقليدية حتى يكون المناخ مناسباً لتحقيق التعلم التعاونى، واستخدم الباحث أيضاً خلال الحوار والمناقشة الجماعية والتعزيز المعنوى.

الجلسة الثالثة:

موضوع الجلسة: كيف أتعاون مع الأخر؟

الهدف: التدريب على التعلم التعاونى.

الفنيات : المناقشة والحوار – لعب الأدوار –التعزيز – الواجب المنزلى.

إجراءات الجلسة:

استكمال ما تم فى الجلسة السابقة، مع تقديم نماذج للعمل التعاونى، حيث تم إعطاء مثال وتحديد مهام كل عضو فى المجموعة، وتم إيضاح كيف يعمل الطلاب معاً كفريق، أى لابد من المساعدة المتبادلة بينهم، وضرورة إكمال كل عضو من أعضاء المجموعة للمهمة التى كلف بها، وبيان أن نجاح المهمة مسئولية جميع أعضاء المجموعة، وليست مسئولية فردية، حيث إن عمل الفريق من أجل فائدة كل عضو من أعضائه يمثل ركناً أساسياً فى هذه

الاستراتيجية ... إلخ، وبعد الانتهاء من الجلسة تم تحية الطلاب وشكرهم وتحديد موعد الجلسة الرابعة.

الجلسات الرابعة والخامسة:

موضوع الجلسات: المشاكل الدراسية الشائعة.

الهدف: التعرف على المشاكل الدراسية الأكثر شيوعاً التى يواجهها الطلاب.

الفنيات: المناقشة الجماعية والحوار – النمذجة – مهارات حل المشكلات – لعب الأدوار – التعزيز – الواجب المنزلى.

إجراءات الجلسات:

قامت إجراءات الجلستين الرابعة والخامسة على الوقوف على بعض المشاكل الدراسية الشائعة التى يواجهها الطلاب أثناء عملية التعلم من خلال المناقشة الجماعية والحوار، وقد استمد الباحث بعض أسئلته من خلال بعض بنود استمارة المقابلة الشخصية التى تمت من قبل مع التلاميذ المتأخرين دراسياً، وكذلك ما أبداه الطلاب المشتركون فى المجموعة من مشكلات.

وفيما يلى أمثلة لبعض الأسئلة التى تمت مناقشتها خلال الجلستين الرابعة والخامسة.

-ما العقبات التى تواجهك؟

-هل تبحث عن مساعدة؟ ما نوع المساعدة التى تتمناها؟

-من من الأشخاص الذى تحب أن يساعدك؟

-هل تستسلم لهذه المشاكل؟ ولماذا؟

هذا وقد تم تناول ما أثاره الطلاب من مشكلات مثل: عدم التركيز – الارتباك – عدم الإحساس بالأمن – عدم الثقة بالنفس ... إلخ.

الجلسات السادسة، والثامنة، والعاشرة، والثانية عشرة، والرابعة عشرة، والسادسة عشرة:

وموضوع هذه الجلسات هو: المشاركة الإيجابية والاعتماد الإيجابى المتبادل (التلاميذ والمعلم – التلاميذ وبعضهم البعض).

أهداف الجلسات:

الجلسة السادسة: المشاركة فى تبادل الأفكار – التفاعل والانسجام.

الجلسة الثامنة: الحوار والنقاش للوصول إلى القرار المناسب – التواصل الفعال (لفظى – غير لفظى).

الجلسة العاشرة: إكتساب مهارات حل المشكلات – التواصل الفعال (لفظى – غير لفظى).

الجلسة الثانية عشرة: التواصل الفعال (لفظى – غير لفظى) – الثقة بالنفس.

الجلسة الرابعة عشرة: زيادة الدافعية –إكمال المهام.

الجلسة السادسة عشر: دعم تقدير الذات – المثابرة –المسئولية.

الفنيات :

الجلسة السادسة: المناقشة والحوار – لعب الأدوار – التعزيز – التدريب على الاسترخاء (عضلات الذراعين) – الواجب المنزلى.

الجلسة الثامنة: نفس فنيات الجلسة السادسة.

الجلسة العاشرة: المناقشة والحوار – حل المشكلات – لعب الأدوار – النمذجة – التعزيز – استرخاء عضلات البطن.

الجلسة الثانية عشرة: نفس فنيات الجلسة العاشرة.

الجلسة الرابعة عشرة: نفس فنيات الجلسة العاشرة.

الجلسة السادسة عشرة: المناقشة والحور – لعب الأدوار – حل المشكلات – النمذجة – التعزيز – الاسترخاء (التنفس العميق – استرخاء عضلات الكتفين) – الواجب المنزلى.

إجراءات الجلسات: ٦ ، ٨ ، ١٠ ، ١٢ ، ١٤ ، ١٦

كعادة كل جلسة تبدأ بالتحية والترحيب ثم توضيح ما سوف يتم تعلمه وتطبيقه خلال الجلسة، وذلك أثناء الحصة الدراسية من خلال إتاحة الفرص أمام طلاب المجموعة من التفاعل الارتقائى المباشر جنباً لجنب انطلاقاً من أن عمل كل فرد يعتمد على عمل زميله، حيث إن كل فرد لا يهتم بتعلمه فقط، بل ويهتم أيضاً بتعليم باقى أفراد المجموعة، واستخدام التعزيز المعنوى كمدح المعلم لهم، ومدحهم لبعضهم البعض، مما يزيد من إيجابيه التأثير المتبادل فى تفكير بعضهم البعض، وحفز همم الطلاب ذوى الهمم المتدنية حتى يرتقى أداؤهم، ومراعاة احترام كل الآراء، والتعاون والمساندة فى الحفاظ على استمرارية العمل التعاونى الجماعى.

الجلسات السابعة، والتاسعة، والحادية عشرة، والثالثة عشرة، والخامسة عشرة:

موضوع الجلسات: استعراض بعض الأفكار اللاعقلانية للتلاميذ المتأخرين دراسياً (التلميذ تجاه ذاته – تجاه التلاميذ الآخرين – تجاه المعلم – تجاه المنهج المدرسي – تجاه النظام المدرسي – تجاه الأسرة).

أهداف الجلسات:

تعديل الاتجاهات السلبية للتلاميذ المتأخرين دراسياً تجاه أنفسهم، وتجاه الآخرين، وتجاه المعلم، وتجاه المنهج المدرسي، وتجاه النظام المدرسي، وتجاه الأسرة.

الفنيات:

الجلسة السابعة: المناقشة والحوار – الدحض والاقناع – الإحلال – التعزيز – الاسترخاء (عضلات الوجه) – الواجبات المنزلية (أكاديمية – إرشادية).

الجلسة التاسعة: المناقشة والحوار – الدحض والاقناع – الاحلال – لعب الأدوار – التعزيز – الواجبات المنزلية (أكاديمية – إرشادية).

الجلسة الحادية عشرة: المناقشة والحوار – لعب الدور – الدحض والإقناع – الإحلال – الاسترخاء (التنفس العميق) – الواجبات المنزلية (أكاديمية – إرشادية).

الجلسة الثالثة عشر: المناقشة والحوار – الدحض والإقناع – لعب الأدوار – التعزيز – الواجبات المنزلية (أكاديمية).

الجلسة الخامسة عشر: المناقشة والحوار – الدحض والإقناع – الإحلال – الاسترخاء (عضلات البطن – عضلات الوجه) – الواجب المنزلى (أكاديمى – إرشادى).

إجراءات الجلسات ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥

مثل كل جلسات البرنامج تبدأ الجلسات بالتحية بين المشاركين جميعاً فى الجلسات، ثم يبدأ المعلم الحصة الدراسية كما هو متفق عليه مع الباحث، وأثناء الحصة فى بدايتها يثير المعلم أحد الأفكار اللاعقلانية التى تم الاتفاق مع الباحث على استثارتها أثناء الحصة، ثم تتم المناقشة والحوار واتباع فنيات كل جلسة من الجلسات وهكذا بالنسبة لباقى الأفكار اللاعقلانية التى تم تحديدها من قبل خلال الجلسات الرابعة والخامسة، مع قيام الباحث خلال هذه الجلسات بمتابعة ما يجرى وتدوين ملاحظاته .... إلخ.

الجلسة السابعة عشرة:

جلسة ختامية تم فيها تقديم الشكر لكل المشتركين فى البرنامج والمعلمين والتلاميذ، وقام الباحث بالإشادة بالتسهيلات التى قدمتها إدارة المدرسة فى التعاون من أجل إنجاح البرنامج، وقبل ختام هذه الجلسة أشار المعلم إلى تلاميذ المجموعة والذين كان قد تم تصنيفهم باعتبارهم متأخرين دراسياً بالانتظار، وبعد انصراف الجميع تم الاتفاق مع هؤلاء التلاميذ على تحديد موعد لمقابلة الباحث مرة أخرى بالإضافة إلى الاتفاق معهم على إخطار أولياء أمورهم لمقابلة الباحث لأمر هام.

جلسات أولياء أمور التلاميذ المتأخرين دراسياً:

أشار إليها الباحث ضمن البحث.

قائمة ملاحظة المعلم للتلميذ المتأخر دراسياً

إعداد الباحث

اسم المعلم:

الجنـــــس:

المدرســـة:

التخصـــص:

عدد سنوات الخبرة: قليلة ☐ متوسطة ☐ كبيرة ☐

تاريخ تطبيق القائمة:

اسم التلميذ / التلميذة/ الصف الدراسى:

الجنس:

التعليمـــات :

عزيزى المعلم/ المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فيما يلى عدد من العبارات التى تستخدم فى وصف التلميذ المتأخر دراسياً.

أرجو قراءتها جيداً، ثم ضع علامة (√) أمام كل عبارة منها وذلك فى العمود الـــذى ترى أن يتفق مع ما تراه موجوداً بالفعل فى التلميذ المتأخر دراسياً.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

م	المفردات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
١	يهمل فى أداء الواجبات المدرسية.			
٢	لا ينتبه داخل الفصل أثناء الشرح.			
٣	لا يتفاعل مع زملائه فى الفصل.			
٤	يتغيب عن حضور الحصص.			
٥	علاقاته جيدة بزملائه.			
٦	لا يكمل أى عمل يطلب منه.			
٧	يمكنه أن يؤدى بشكل أفضل مما يفعل.			
٨	يختار المهام السهلة للغاية.			
٩	يفتقر إلى المثابرة.			
١٠	يهمل مراجعة دروسه أولاً بأول.			
١١	لا يبدى أى اهتمام بمعرفة نتائج عمله حتى ولو تأخرت لفـــترة طويلة.			
١٢	يتجنب إبداء رأيه فى أى شئ.			
١٣	يعتقد أن نجاحه لن يتحقق.			
١٤	لا يرغب فى الوصول إلى مستوى أفضل مما هو عليه.			
١٥	يفتقر إلى المشاركة اللفظية فى حجرة الدراسة.			
١٦	يتجنب مناقشة المعلم فيما يشرحه.			
١٧	غير متعاون مع زملائه.			
١٨	أدائه المدرسى ليس جيداً.			
١٩	يعتقد أنه سيفشل فى أى عمل يقوم به حتى ولو كان بسيطاً.			
٢٠	يتجنب مناقشة المعلم والاستفسار منه فيما يصعب عليه فهمه.			
٢١	يبدو عليه الخوف عندما يتحدث داخل الفصل.			
٢٢	يشعر بأنه شخص لا فائدة منه.			
٢٣	يشعر بعدم قبول الآخرين له (يفتقد حبهم).			
٢٤	لا يحاول أن يصحح أخطاءه.			
٢٥	يحاول استخدام وسائل ملتوية للحصول على درجة النجاح فـــى الامتحانات			
٢٦	يفتقر إلى الدافعية.			

قائمة تقدير التلميذ المتأخر دراسياً للبيئة المدرسية

إعداد الباحث

بيانات عامة :

اسم التلميذ/ النوع: ذكر ☐ انثى ☐

اسم المدرسة/ الصف:

تاريخ الميلاد أو السن/

اسم المعلم/ المعلمة/ التخصص /

التعليمات:

عزيزى الطالب / الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فيما يلى بعض العبارات التى قد تشير إلى مواقف المعلم أو المعلمة معك فى الفصل المدرسى وكذلك زملائك فى الفصل.

أرجو قراءتها جيداً، ثم وضع علامة (√) أمام كل عبارة منها وذلك فى العمود الذى ترى أن يتفق مع ما تشعر به، وترى أنه موجود بالفعل فى معلمك أو معلمتك مع العلم بأن هذه القائمة ليست بامتحان، وليس هناك إجابات صحيحة وأخرى خاطئة.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

م	العبارات	تنطبق	تنطبق الى حد ما	لا تنطبق
١	يشرح المعلم المادة الدراسية بطريقة جيدة.			
٢	المناخ الذى توفره لنا المدرسة يتسم بالحب.			
٣	يركز المعلم على إعطائى واجبات صعبة للغاية.			
٤	المعلم لا يفهمنى.			
٥	علاقة المعلم بزملائى أفضل من علاقته بى.			
٦	يشجعى المعلم على بذل الجهد لكى أفهم ما يشرحه.			
٧	لا يساعدنى المعلم على فهم المادة الدراسية.			
٨	الأنانية طريقة شائعة بين التلاميذ في المدرسة.			
٩	يتسم تعامل المعلم معى بالغلظة.			
١٠	ينصت إلي المعلم باهتمام عندما أتكلم.			
١١	اعتقد بأن المدرسة مكان لتضييع الوقت.			
١٢	يتصف التلاميذ فى الفصل بالتعاون والألفة فيما بينهم.			
١٣	يحفزنى ويشجعنى المعلم على إكمال الواجبات.			
١٤	أسلوب المعلم المفضل فى التعامل معى هو التهديد.			
١٥	أشعر بأن المدرسة لا يوجد بها نظام وقوانين منظمة.			
١٦	يحرص التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض فى الاستذكار.			
١٧	يعطنى مدير المدرسة الحرية فى أن أقول رأيى بصراحة.			
١٨	يثنى المعلم على نقاط القوى عندى.			
١٩	يهتم المعلم بإعطائى الفرصة لكى اشترك فى المناقشات.			
٢٠	يشجع التلاميذ بعضهم البعض فى عمل الأنشطة المدرسية.			
٢١	أشعر بأن المعلم يراقبنى وكاتم على نفسى فى الفصل.			
٢٢	تهتم المدرسة بالتلاميذ المتفوقين فقط.			
٢٣	أشعر بأننى زهقان من المدرسة ومش عايز أروحها.			
٢٤	يساعدنى زملائى على حل أى مشكلة تواجهنى فى الفصل.			
٢٥	لا تهتم المدرسة بحل مشكلات التلاميذ الذين يعانون من مشكلات.			
٢٦	يحرص المعلم على الاهتمام بالاستجابة لتساؤلاتى.			
٢٧	أسلوب المعلم فى الفصل قائم على الفوضى.			
٢٨	يضغط على المعلم أكثر من اللازم لكى أجيب على أسئلته.			
٢٩	يضايقنى زملائى عندما أقوم بأى عمل فى المدرسة.			
٣٠	يشجعنى المعلم على الحديث عندما أتحدث فى الفصل.			

قائمة ملاحظة التلميذ المتأخر دراسياً لسلوك الوالدين

إعداد الباحث

بيانات عامة:

اسم التلميذ/ النوع/ ذكر ☐ أنثى ☐

المدرســـة/

الصف الدراسى: السن / شهر سنة

الأب/ على قيد الحياة ☐ متوفى ☐

الأم/ على قيد الحياة ☐ متوفية ☐

مستوى تعليم الأب/شهادة جامعية ☐ شهادة متوسطة ☐ يقرأ ويكتب ☐ أمى ☐

مهنة الأب/

مستوى تعليم الأم/ شهادة جامعية ☐ شهادة متوسطة ☐ يقرأ ويكتب ☐ أمى ☐

مهنة الأم/ ☐

مستوى دخل الأسرة/ دون المتوسط ☐ متوسط ☐ مرتفع ☐ مرتفع جداً ☐

عدد الأخوة والأخوات/ الذكور الأشقاء الذكور غير الأشقاء ☐

الإناث الشقيقات ☐ الإناث غير الشقيقات ☐

نوع المسكن/ ملك ☐ إيجار ☐ شعبى ☐

عدد غرف السكن/ ☐

التعليمات:

عزيزتى التلميذة/ عزيزى التلميذ

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

فيما يلى بعض العبارات التى تشير إلى سلوكيات الوالدين معك أرجو قراءتها جيـــداً، ثم وضع علامة (√) أمام كل عبارة منها وذلك فى العمود الذى ترى أنه يتفق مع ما تـــراه موجوداً بالفعل فى فى والدك أو والدتك.

ولكم جزيل الشكر والتقدير

الصورة (أ) الخاصة بالوالد

م	المفردات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
١	والدى لا يعاملنى كما ينبغى.			
٢	والدى يشاركنى سعادتى.			
٣	والدى لا يحبنى لعدم حصولى على درجات مناسبة.			
٤	والدى يفضل أشقائى عنى.			
٥	أشعر بأننى لم أعش الحياة التى كنت أحب أن أعيشها مع أسرتى.			
٦	والدى غير متفائل من نجاحى.			
٧	والدى لا يثق فى.			
٨	والدى لا يسمح لى بإبداء الرأى فى معظم الأمور.			
٩	والدى يعتبرنى طالباً فاشلاً.			
١٠	والدى لا يهتم بمشاعرى.			
١١	والدى يسمح لى بالقيام بمعظم ما أريد القيام به.			
١٢	والدى يسخر منى عندما أكون فى مأزق.			
١٣	والدى يشجعنى على بذل الجهد باستمرار.			
١٤	والدى لا يحب أن أجلس معه فى وقت فراغه.			
١٥	والدى يشجعنى على إتمام (إكمال) أى عمل أقوم به.			
١٦	والدى لا يعطينى الفرصة ليستمع إلى ما أقوله.			
١٧	والدى يتجاهلنى ولا يسمح لى باتخاذ أى قرارات.			
١٨	والدى يحفزنى على الاستذكار وعدم الاستسلام لليأس والإحباط.			
١٩	والدى يشجعنى على اختيار أصدقائى من المتفوقين.			
٢٠	أشعر بأننى وحيد وسط أسرتى.			
٢١	والدى يتيح لى قدراً مناسباً من الحرية.			
٢٢	والدى لا يمنحنى فرصة التفكير فى السؤال قبل الرد عليه.			
٢٣	والدى يشعرنى بأننى أفضل كثيراً من زملائى.			
٢٤	والدى يعتقد بأننى سأكون ناجحاً فى المستقبل.			
٢٥	والدى لا يمنحنى فرصة تحمل المسئولية فى أى عمل.			
٢٦	والدى يشعرنى بأننى السبب فى أى مشكلة تحدث فى المنزل.			
٢٧	والدى دائماً يذكرنى بعيوبى.			
٢٨	والدى يبالغ فى تصوير أخطائى.			

الصورة (ب) الخاصة بالوالدة

م	العبارات	تنطبق	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق
١	والدتي لا تعاملني كما ينبغي.			
٢	والدتي تشاركي سعادتي.			
٣	والدتي لا تحبني لعدم حصولي على درجات مناسبة.			
٤	والدتي تفضل أشقائي عني.			
٥	أشعر بأنني لم أعش الحياة التي كنت أحب أن أعيشها مع أسرتي.			
٦	والدتي غير متفائلة من نجاحي.			
٧	والدتي لا تثق في.			
٨	والدتي لا تسمح لي بإبداء الرأى في معظم الأمور.			
٩	والدتي تعتبرني طالباً فاشلاً.			
١٠	والدتي لا تهتم بمشاعري.			
١١	والدتي تسمح لي بالقيام بمعظم ما أريد القيام به.			
١٢	والدتي تسخر مني عندما أكون في مأزق.			
١٣	والدتي تشجعني على بذل الجهد باستمرار.			
١٤	والدتي لا تحب أن أجلس معها في وقت فراغها.			
١٥	والدتي تشجعني على إتمام (إكمال) أي عمل أقوم به.			
١٦	والدتي لا تعطيني الفرصة لتستمع إلى ما أقوله.			
١٧	والدتي تتجاهلني ولا تسمح لي باتخاذ أي قرارات.			
١٨	والدتي تحفزني على الاستذكار وعدم الاستسلام لليأس والإحباط.			
١٩	والدتي تشجعني على اختيار أصدقائي من المتفوقين.			
٢٠	أشعر بأنني وحيد وسط أسرتي.			
٢١	والدتي تتيح لي قدر مناسب من الحرية.			
٢٢	والدتي لا تمنحي فرصة التفكير في السؤال قبل الرد عليه.			
٢٣	والدتي تشعرني بأنني أفضل كثيراً من زملائي.			
٢٤	والدتي تعتقد بأنني سأكون ناجحاً في المستقبل.			
٢٥	والدتي لا تمحني فرصة تحمل المسئولية في أي عمل.			
٢٦	والدتي تشعرني بأنني السبب في أي مشكلة تحدث في المنزل.			
٢٧	والدتي دائماً تذكرني بعيوبي.			
٢٨	والدتي تبالغ في تصوير أخطائي.			