

مستخلص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التنافر المعرفي وكل من الكفاءة الذاتية المدركة والعناد المتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة البحث من (١٣٠) طالبًا وطالبة (٧٢ ذكورًا، ٥٨ إناثًا)، تتراوح أعمارهم بين (١٢ - ١٣.٨) سنة، بمتوسط عمري بلغ (١٢.٩) سنة، وانحراف معياري قدره (٠.٥٢)، وقد تم اعتماد المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، كما استعان الباحث بمجموعة من الأدوات المقننة، تمثلت في: اختبار القدرات العقلية (إعداد فاروق موسى، ٢٠١٠)، ومقياس المسح النيورولوجي السريع (تعريب عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)، ومقياس التنافر المعرفي (إعداد هيبه ممدوح، ٢٠٢٤)، ومقياس كفاءة الذات المدركة (إعداد كريمة سلامة، ٢٠٢٤)، ومقياس العناد المتحدي (إعداد مجدي الدسوقي، ٢٠١٥)، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي والكفاءة الذاتية المدركة، وعلاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي والعناد المتحدي، وتُعد الكفاءة الذاتية المدركة المتغير الوحيد القادر على التنبؤ بمستوى التنافر المعرفي، دون مساهمة دالة للعناد المتحدي، ويوصي البحث الحالي بأهمية تعزيز الكفاءة الذاتية لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم بوصفها عاملاً وقائيًا يسهم في الحد من حدة التنافر المعرفي، وتطوير استراتيجيات تربوية فعالة للتعامل مع أنماط العناد المرتبطة بالمواقف الاجتماعية، مع ضرورة توجيه مزيد من الاهتمام لهذه الفئة في البرامج النفسية والتربوية.

الكلمات المفتاحية: التنافر المعرفي، الكفاءة الذاتية المدركة، العناد المتحدي، صعوبات التعلم.

ABSTRACT

The current research aimed to reveal the nature of the relationship between cognitive dissonance and both perceived self-efficacy and defiant stubbornness among middle school students with learning difficulties. The research sample consisted of (130) male and female students (72 males, 58 females), aged between (12-13.8) years, with an average age of (12.9) years, and a standard deviation of (0.52). The descriptive approach was adopted for its suitability to the nature and objectives of the research. The researcher also used a set of standardized tools, which were: the mental abilities test (prepared by Farouk Musa, 2010), the rapid neurological survey scale (translated by Abdel Wahab Kamel, 1999), the cognitive dissonance scale (prepared by Heiba Mamdouh, 2024), the perceived self-efficacy scale (prepared by Karima Salama, 2024), and the defiant stubbornness scale (prepared by Magdy El-Dessouki, 2015). The results showed a correlation A statistically significant negative correlation was found between cognitive dissonance and perceived self-efficacy, and a statistically significant positive correlation was found between cognitive dissonance and defiant stubbornness. Perceived self-efficacy was the only variable capable of predicting the level of cognitive dissonance, with no significant contribution from defiant stubbornness. The current study recommends the importance of enhancing self-efficacy among students with learning disabilities as a protective factor that contributes to reducing the severity of cognitive dissonance. It also recommends developing effective educational strategies to address patterns of stubbornness associated with social situations. It also emphasizes the need to pay more attention to this group in psychological and educational programs.

Keywords: cognitive dissonance, perceived self-efficacy, defiant stubbornness, learning disabilities.

مقدمة

تعد صعوبات التعلم من التحديات التربوية المعاصرة التي تواجه المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم، وتزداد الحاجة إلى التعامل معها بفعالية في ظل الضغوط النفسية والاجتماعية المتزايدة، وتكتسب المرحلة الإعدادية أهمية خاصة في هذا السياق، إذ تمثل حلقة وصل بين المرحلة الابتدائية والمراحل التعليمية التالية، مما يجعلها مرحلة مؤثرة في المسار الدراسي والمعرفي للطلاب.

أشار عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦، ٢١، ٦٠-٦١) إلى "أن صعوبات التعلم تُعد من أكثر فئات التربية الخاصة شيوعاً، ولا تظهر فجأة، بل تسبقها مؤشرات مبكرة يمكن ملاحظتها في مرحلة الطفولة، مثل تأخر النمو اللغوي، واضطراب المهارات الحركية، وضعف الذاكرة، والنشاط الزائد، قصور الإدراك الحسي وضعف الانتباه وتُعد هذه السمات من المؤشرات الأولية التي قد تنبئ بظهور صعوبات التعلم في المراحل الدراسية التالية".

كما أشارت كل من نجلاء أبو الوفا (٢٠٢١) و Wang et al. (2022) إلى أن "التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو أعلى، إلا أنهم يعانون من مشكلات في التفاعل الاجتماعي والانفعالي، ما يؤدي إلى تدنٍ في التحصيل الدراسي وتكرار الفشل"، وبالتالي تتكون لديهم صورة سلبية عن الذات، وأكدت هيبه ممدوح (٢٠٢٤، ص ٣٤) على هذا الجانب، موضحة أن هذه العوامل تُسهم في جعل الطالب متعلماً سلبياً قليل الدافعية.

ويُعد مفهوم التنافر المعرفي من أبرز المفاهيم النفسية التي تُفسّر الصراعات الداخلية التي يواجهها الأفراد، لا سيما الطلاب، عند تعاملهم مع معلومات أو أفكار تتعارض مع ما هو راسخ في بنيتهم المعرفية، وقد قدّم ليون فستنجر هذا المفهوم قبل أكثر من ستة عقود من خلال نظريته الشهيرة "نظرية التنافر المعرفي" (Cognitive Dissonance Theory) والتي تُعد إحدى أهم النظريات النفسية في تفسير السلوك الإنساني. ويرى فستنجر (Festinger, 1957) "أن التنافر يحدث عندما يتلقى الفرد معلومات تتناقض مع معتقداته أو قيمه أو سلوكياته، مما يدفعه للبحث عن وسائل لتقليل هذا التناقض وإعادة التوازن. كما أشار جونز وميلز (Jones & Mills, 2019, 3-4) إلى "أن تساعد حدة التنافر لدى الفرد يؤدي إلى زيادة الضغط النفسي، مما يجعله يسعى جاهداً لتقليل التوتر الداخلي واستعادة التوازن العقلي من خلال تعديل المعتقدات أو تغيير السلوكيات، في محاولة لتخفيف حدة الصراع النفسي".

وفي هذا السياق، يُعد اضطراب العناد المتحدي من أبرز الاضطرابات السلوكية التي تظهر في مرحلة الطفولة، لا سيما خلال السنوات الدراسية المبكرة، وتشير الأدبيات النفسية والتربوية إلى أن هذا الاضطراب يتسبب في تدايات نفسية واجتماعية وتعليمية تمتد آثارها إلى محيط الطفل بأكمله، فقد أوضح جهاد القرعان (٢٠١٧، ٣) "أن اضطراب العناد المتحدي لا يقتصر أثره على الطالب فقط، بل ينعكس سلباً على علاقاته الأسرية والمدرسية، وتفاعله الاجتماعي".

وقد أوضح باندورا (Bandura, 2018) أن "الكفاءة الذاتية المدركة تمثل اعتقاد الفرد بقدرته على تنظيم سلوكه وأدائه لتحقيق أهدافه، وتتأثر هذه القناعة بعوامل متعددة، منها: الخبرات السابقة، مستوى القلق، الدعم الاجتماعي، والجنس، ويؤكد باندورا أن ما يُحدد سلوك الطالب ليس قدراته الفعلية فحسب، بل إدراكه وثقته في هذه القدرات، أي أن تقييمه لصعوبة المهام التعليمية ينعكس على تقديره لكفاءته الذاتية".

كما أظهرت دراسة ليلي أحمد محمد (٢٠٢٥) "أن فئة (ذوي صعوبات التعلم) كثيراً ما تعاني من مشاعر وصمة ناتجة عن وعيهم بانتمائهم إلى فئة "صعوبات التعلم"، وهو ما ينعكس في صورة انخفاض

تقدير الذات والشعور بالإقصاء، دون وجود فروق جوهريّة بين الذكور والإناث في هذا الجانب." وبناءً على ما سبق، نستخلص أن التنافر المعرفي، كفاءة الذات المدركة، والعناد المتحدي عوامل مرتبطة ببعضها البعض ومؤثره في حالة التلميذ ذوي صعوبات التعلم، فمن المرجح أن يكون لديه درجة عالية من اضطراب العناد المتحدي ومشاعر سلبية تجاه الدراسة والمهام الأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك، ينشأ التوتر والضغط النفسي، مما يؤدي إلى تفاقم المشكلات الأكاديمية والتنافر المعرفي، وهو ما يحاول البحث الحالي الكشف عنه.

مشكلة البحث:

أوضحت الإحصاءات التربوية والنفسية الحديثة إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم تتراوح بين ٥٪ و ٦٪ بين الأفراد في الفئة العمرية الممتدة من ٦ إلى ١٧ عامًا، وهي نسبة تعكس اتساع نطاق المشكلة وتزايد الحاجة إلى التدخل المبكر والفعال، خاصة مع ما سجلته العقود الماضية من ارتفاع ملحوظ في عدد الحالات منذ عام ١٩٧٧ (عادل عبد الله، ٢٠١٠)، ويواجه الطلبة المنتمون إلى هذه الفئة تحديات معرفية وانفعالية متشابكة، من أبرزها ظاهرة التنافر المعرفي، والتي تتمثل في صراع داخلي بين المعتقدات والأفكار والسلوكيات المتناقضة، ما يدفع الفرد إلى محاولة استعادة التوازن بين ما يؤمن به وما يقوم به من أفعال، بهدف تحقيق الانسجام الداخلي والاستقرار النفسي (Atoum, 2022)، وهذا التنافر قد يكون أكثر وضوحًا لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، نظرًا لما يعيشونه من فجوة بين قدراتهم الكامنة وأدائهم الظاهر، وما يتعرضون له من ضغوط داخل البيئة المدرسية (هيبه ممدوح محمود، ٢٠٢٤، ٧٣).

وفي السياق ذاته، يُعد اضطراب العناد المتحدي من أكثر المشكلات السلوكية المرتبطة بالطفولة والمراهقة، حيث يميل بعض الطلاب إلى إظهار سلوكيات اعتراضية وعدائية تجاه السلطة أو القواعد، نتيجة لشعورهم بالقسوة أو فقدان السيطرة أو غياب العدالة داخل البيئة المحيطة، وهو ما أشار إليه محمود أبو سريع (٢٠٠٨) بوصفه أحد المخرجات الانفعالية للاضطراب في التفاعل الاجتماعي والانفعالي.

ومن جانب آخر، فإن الكفاءة الذاتية المدركة تمثل متغيرًا نفسيًا جوهريًا يساهم في فهم كيفية تفاعل الطالب مع التحديات التعليمية والانفعالية؛ حيث ترتبط الكفاءة الذاتية بمدى شعور الفرد بالقدرة على الإنجاز والمثابرة ومواجهة الإخفاقات، وقد أكد Pajares (2005) على أن الكفاءة الذاتية تُمثل محركًا داخليًا للسلوك، يؤثر في الصلابة الانفعالية والإصرار، ووفقًا لما توصلت إليه دراسة Heiman & Olenik (2020)، فإن الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يظهرون مستويات منخفضة من الكفاءة الذاتية نتيجة لشعورهم بالعزلة الاجتماعية، وضعف شبكات الدعم داخل الأسرة والمدرسة.

وقد كشفت نتائج البحوث السابقة عن أن طلاب المرحلة الإعدادية ممن يعانون من صعوبات تعلم يواجهون مجموعة من الاضطرابات المتداخلة، التي تُشكل عائقًا أمام اندماجهم الأكاديمي والنفسي، التي قد تؤدي إلى تراجع الكفاءة الذاتية لدى هؤلاء الطلاب، كما بينت دراسة (أحمد بهنسوي، ٢٠١٩)، ويؤثر سلبًا على التحصيل والتكيف النفسي والاجتماعي (زياد الخولي وآخرون، ٢٠٢٤).

وقد نبعت فكرة البحث الحالي من ملاحظات الباحث الميدانية اليومية أثناء عمله داخل المدرسة، حيث لاحظ تكرار ظهور مشكلات تعليمية وسلوكية متشابهة لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم، منها ضعف التفاعل الصفي، وتكرار السلوكيات المعارضة، إلى جانب حالة من التناقض الظاهر بين ما يؤمن به الطالب من قدرات أو أهداف، وما يُظهره من سلوكيات فعلية، مما يعكس وجود خلل في التوازن المعرفي والانفعالي، ويتوافق مع انخفاض واضح في تقدير الذات والثقة بالنفس، ومن خلال مراجعة الأدبيات التربوية والنفسية، تبين وجود فجوة واضحة في الدراسات التي تناولت التنافر المعرفي تحديدًا لدى طلاب المرحلة الإعدادية

ذوي صعوبات التعلم؛ إذ لم ترصد الأدبيات – وفقًا لما توصل إليه الباحث – سوى دراستين تناولتا هذا المتغير بصورة جزئية ومحددة (هيبه ممدوح، ٢٠٢٤؛ علاء الدرس وإيمان فيود، ٢٠٢٣)، كما لم يتم التوصل- على حد علم الباحث- إلى دراسة جمعت بين المتغيرات الثلاثة (التنافر المعرفي - كفاءة الذات المدركة - العناد المتحدي) بشكل عام، أو على تلاميذ المرحلة الإعدادية بشكل خاص، أو ذوي صعوبات التعلم بشكل أخص؛ ويبرز ذلك أهمية البحث الحالي بوصفه محاولة لسد هذه الفجوة البحثية، والمساهمة في إثراء الأدبيات النفسية والتربوية بطرح جديد يربط بين ثلاثية معرفية-انفعالية مؤثرة في تكيف الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، ولدراسة هذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: "ما العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وكفاءة الذات المدركة والعناد المتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟"، ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الآتية:

١- ما العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنافر المعرفي وكفاءة الذات المدركة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؟

٢- ما العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنافر المعرفي والعناد المتحدي لدى نفس الفئة؟

٣- ما إمكانية التنبؤ بالتنافر المعرفي من خلال كفاءة الذات المدركة والعناد المتحدي لدى نفس الفئة؟
أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- ١ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي وكفاءة الذات المدركة لدى طلاب نفس الفئة.
 - ٢ الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنافر المعرفي والعناد المتحدي لدى نفس الفئة.
 - ٣ الكشف عن المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بدرجة التنافر المعرفي لدى نفس الفئة.
- أهمية البحث:**

أولاً: الأهمية النظرية تتضح الأهمية النظرية للبحث الحالي فيما يلي:

أ - يُركّز البحث على المرحلة الإعدادية، التي تُعد من المراحل الحاسمة في تشكيل الاتجاهات والمهارات الأكاديمية والانفعالية لدى الطلاب، خاصة ذوي صعوبات التعلم، وهي فئة لم تحظَ باهتمام كافٍ في الدراسات النفسية والتربوية.

ب - يُسهم البحث في إثراء الأدبيات المتعلقة بصعوبات التعلم، من خلال دمج ثلاثة متغيرات نفسية مؤثرة هي: التنافر المعرفي، كفاءة الذات المدركة، والعناد المتحدي، مما يعزز الفهم النظري للعوامل التي تؤثر في تكيف هؤلاء التلاميذ داخل البيئة المدرسية.

ج - يُقدم تحليلاً للعلاقات الارتباطية بين المتغيرات الثلاثة محل الدراسة، بما يساعد في بناء تصور نظري متكامل حول التفاعل بينها لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية تتضح الأهمية التطبيقية للبحث من عدة جوانب رئيسية، تتمثل فيما يلي:

١ - يمكن أن تسهم نتائج البحث في تحسين وتطوير البرامج والأساليب التربوية والنفسية المقدمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، من خلال الكشف عن الجوانب المعرفية والانفعالية المؤثرة في أدائهم، مما يعزز فرص تقديم الدعم المناسب لهم أكاديمياً ونفسياً.

ب - يعزز البحث من قدرة المعلمين والأخصائيين على التعرف المبكر على مؤشرات صعوبات التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية، ما يسهم في التدخل الفعال والحدّ من تفاقم المشكلات الأكاديمية والسلوكية.

ج - يساعد البحث المربين والمعلمين على التعرف إلى العوامل النفسية (كفاءة الذات المدركة والعناد المتحدي) التي يمكن أن تُسهم في التنبؤ بمستوى التنافر المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، مما يوجّه الممارسات التربوية نحو التدخل المبكر والوقاية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

أولاً: صعوبات التعلم (Learning Disabilities) أوضح كل من دانيال هالاهاان وجيمس كوفمان (٢٠٠٨) أن مصطلح "صعوبات التعلم" يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تؤثر في قدرة الفرد على اكتساب واستخدام المهارات الأساسية كالإصغاء، التحدث، القراءة، الكتابة، التفكير، والحساب، وأن هذه الاضطرابات ترجع غالباً إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد تظهر في أي مرحلة من حياة الفرد (عادل عبد الله محمد وشيماء محمد عبد الدايم، ٢٠٢٤، ٥٦).

ثانياً: التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance) أشارت هيبية ممدوح محمود (٢٠٢٤) أن التنافر المعرفي حالة من التوتر النفسي والاضطراب الداخلي تنشأ عندما يواجه الطالب تعارضاً بين أفكاره ومعتقداته وسلوكياته، مما يدفعه إلى محاولة إعادة الاتساق المعرفي لتحقيق التوازن النفسي وأن هذا التناقض يؤدي إلى مشاعر القلق وعدم الارتياح، ويُقاس التنافر المعرفي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من ذوي صعوبات التعلم على أبعاد مقياس التنافر المعرفي المعتمد في البحث الحالي.

ثالثاً: العناد المتحدي (Defiant Stubbornness) أوضح مجدي الدسوقي (٢٠١٥) أن العناد المتحدي نمط سلوكي يتسم بالرفض المتكرر للأوامر والتعليمات، ويظهر في صورة جدال، تقلبات مزاجية، سلوك عدواني، وأحياناً تخريب للممتلكات، وأن هذا النمط شائع لدى الفئات التي تواجه صعوبات في الامتثال للسلطة، ويُقاس هذا المتغير إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها طلاب صعوبات التعلم على مقياس العناد المتحدي المستخدم في البحث الحالي.

رابعاً: كفاءة الذات المدركة (Self-Perceived Efficacy) عرّفت كريمة سلامة (٢٠٢٤) كفاءة الذات المدركة بأنها تشير إلى اعتقاد الطالب بامتلاكه قدرات تؤهله لإنجاز مهامه وتحقيق أهدافه، وأنها تمثل تصورات الفرد عن إمكاناته الذاتية، وتُقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على مقياس كفاءة الذات المستخدم في هذا البحث.

محددات البحث:

أ- المحددات المكانية: تم إجراء هذا البحث وتطبيق أدواته بمحافظة المنوفية بإدارة أشمون التعليمية بمدرستي (الشهيد علي سعيد عفيفي الشبهة للتعليم الأساسي، الحاجة منيرة الزهار للتعليم الأساسي) بقرية محلة سبك.

ب - المحددات الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي (٢٠٢٤م / ٢٠٢٥م).

ج - المحددات البشرية: تكونت من (١٣٠) طالب وطالبة بواقع (٧٢) من الذكور، (٥٨) من الإناث، من طلاب الصفين الأول والثاني الإعدادي الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم من (١٢ - ١٣,٨) سنة بمتوسط عمري قدره (١٢,٩) عاماً، بانحراف معياري قدره (٠,٥٢).

د- المحددات المنهجية واشتملت على:

١- المنهج المستخدم: الوصفي الارتباطي.

٢- الأدوات: اختبار القدرات العقلية (إعداد فاروق موسى، ٢٠١٠)، ومقياس المسح النيورولوجي السريع (تعريب عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩)، ومقياس التنافر المعرفي (إعداد هيبية ممدوح، ٢٠٢٤)، ومقياس كفاءة الذات المدركة (إعداد كريمة سلامة، ٢٠٢٤)، ومقياس العناد المتحدي (إعداد مجدي الدسوقي، ٢٠١٥).

٣- الأساليب الإحصائية: تم الاعتماد في تحليل بيانات الدراسة على البرنامج الإحصائي SPSS، وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية: لوصف الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية: لتحديد اتجاهات الاستجابات على مقاييس الدراسة.

- معامل ارتباط بيرسون: للكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة (التنافر المعرفي، كفاءة الذات المدركة، العناد المتحدي).
- تحليل التباين الأحادي: للكشف عن الفروق بين المتوسطات تبعاً لبعض المتغيرات المستقلة.
- تحليل التباين الثنائي: لدراسة التأثيرات المتبادلة بين متغيرين مستقلين على أحد المتغيرات التابعة.
- تحليل الانحدار المتعدد: للكشف عن مدى قدرة كل من كفاءة الذات والعناد المتحدي في التنبؤ بمستوى التنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

الإطار النظري والدراسات السابقة والفروض

أولاً المحور الأول- صعوبات التعلم (Learning Disabilities) :

١- المفاهيم والتعريفات: لقد عانى مجال صعوبات التعلم لفترة طويلة من صعوبة وضع تعريف دقيق وواضح للسلوكيات المرتبطة بهذه الفئة من الأطفال، مما أدى إلى تعدد التعريفات واختلاف تفسيراتها وهي: تُعرف صعوبات التعلم بأنها مجموعة من الاضطرابات النمائية التي تؤثر في قدرة الطالب على استخدام اللغة الشفوية أو المكتوبة، وتشمل مشكلات في القراءة، والكتابة، والرياضيات، والتفكير، ويُعزى ذلك إلى خلل وظيفي بسيط في الجهاز العصبي المركزي (عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٨، ص ٨١)، ووفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية (DSM-5 (2013)، تُعد صعوبات التعلم اضطرابات نمائية عصبية مستمرة، تظهر من خلال تدني ملحوظ في المهارات الأكاديمية رغم تلقي الطالب لتدخلات تعليمية مناسبة، وتُستبعد في تشخيصها الأسباب الحسية أو العقلية أو البيئية (American Psychiatric Association, 2013)، وتأسساً على نظرية فعالية الذات، تشير دراسة (Grissom (2020 إلى أن العوامل المساندة لنجاح ذوي صعوبات التعلم تشمل: الفعالية الذاتية، مناصرة الذات، الدافعية، التخطيط، والدعم الأكاديمي، مما يبرز أهمية دعم هذه الجوانب لتحقيق التكيف الأكاديمي والانفعالي لدى الطلاب.

٢- تصنيف صعوبات التعلم: يشير إيهاب الببلاوي وآخرون (٢٠٢٠، ص ٢١٣) إلى أن تصنيف كيرك وكالفنت (١٩٨٨) يُعد من أكثر التصنيفات شيوعاً في ميدان صعوبات التعلم، حيث قسّمها إلى نمطين هما: أ- صعوبات التعلم النمائية (Developmental Learning Disabilities): وهي ناتجة عن اضطراب وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وتؤثر على العمليات العقلية الضرورية للتعلم مثل الانتباه، والإدراك، والذاكرة (الصعوبات الأولية)، إلى جانب الفهم، والكلام، والتفكير، واللغة (الصعوبات الثانوية)، وتظهر هذه الصعوبات في النمو المعرفي، واللغوي، والمهارات البصرية الحركية (بطرس حافظ، ٢٠١٧).

ب- صعوبات التعلم الأكاديمية (Academic Learning Disabilities): وتشير إلى التفاوت بين القدرة العقلية الكامنة للطالب وأدائه الدراسي، وتشمل صعوبات في القراءة، الكتابة، التهجئة، التعبير الكتابي، والحساب، وقد تمتد إلى مواد أخرى كالجغرافيا والعلوم (سامية جودة وإبراهيم التونسي، ٢٠٢٠).

وفي ضوء ذلك، يرى الباحث أن صعوبات التعلم الأكاديمية تتمثل في عجز واضح عن اكتساب المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، وقد يصاحبها تنافر معرفي، وانخفاض في الكفاءة الذاتية المدركة، وضعف في الدافعية للتعلم.

٣- المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم: تُعد عملية التشخيص خطوة أساسية لفهم الخصائص الفردية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك بهدف إعداد برامج تعليمية مناسبة تتوافق مع احتياجاتهم (إيهاب الببلاوي والسيد علي، ٢٠١٤، ١٥٩)، وتعتمد هذه العملية على عدة محكات رئيسية منها:

١- محك التباين (Discrepancy Criterion) يشير إلى وجود فجوة بين القدرة العقلية العامة والتحصيل الأكاديمي الفعلي، سواء من حيث التفاوت بين الذكاء والتحصيل، أو بين جوانب التحصيل المختلفة داخل

المادة الواحدة أو بين المواد، كما أوضح كل من عادل عبد الله وشيماء عبد الدايم (٢٠٢٤، ٥٥).
٢- محك الاستبعاد (Exclusion Criterion) يقوم على استبعاد الأسباب الأخرى التي قد تفسر تدني التحصيل، كإلحاقات الحسية أو الجسدية أو العقلية، والظروف البيئية الصعبة أو الاضطرابات الانفعالية (عادل عبد الله محمد، ٢٠١٠).

٣- محك التربية الخاصة (Special Education Criterion) يركز على عدم فعالية البرامج التقليدية مع هذه الفئة، مما يستلزم تدخلاً تربوياً متخصصاً يشمل التشخيص والتصنيف والدعم النفسي والمعلمين المؤهلين (جبريل العريشي وآخرون، ٢٠١٣).

٤- أهم صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities : أوضحت الأدبيات التربوية إلى أن أكثر صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً بين التلاميذ تتمثل في صعوبات القراءة والكتابة، لما لهاتين المهارتين من دور محوري في العملية التعليمية؛ لذا يُعد التطرق إليهما بالتحليل أمراً ضرورياً لفهم طبيعة هذه الاضطرابات وأسبابها.

أولاً- صعوبات القراءة (Reading Disability) : تُعرف صعوبات القراءة، أو ما يُسمى بعسر القراءة (Dyslexia)، بأنها اضطراب ناتج عن قصور في وظائف المخ أو تلف دماغي بسيط، كما ورد في قاموس التربية الخاصة (عبد الحميد الشخص، عبد الغفار الحماطي، ١٩٩٢، ص ٢٥).

وأشار سليمان يوسف (٢٠١٠، ص ٣٠٩) إلى أن صعوبات القراءة ترجع إلى اضطرابات عصبية ووراثية تؤثر على المهارات اللغوية، وقد تُعزى أيضاً إلى عوامل بيئية أو انخفاض في الدافعية.

ثانياً- صعوبات الكتابة (Dysgraphia) : تُعد الكتابة من أكثر المهارات العقلية تعقيداً، إذ تتطلب تفاعلاً دقيقاً بين القدرات اللغوية والمعرفية والحركية، وهي عملية تنطوي على تحويل الرموز الصوتية إلى رموز مكتوبة، مع الالتزام بقواعد اللغة والإملاء، والقدرة على التعبير الواضح والمنظم عن الأفكار (عقيلي موسى، ٢٠٢١، ص ١٦٩).

وأشار عادل عبد الله وشيماء عبد الدايم (٢٠٢٤، ص ٦٠) إلى أن الطلاب قد يواجهون صعوبات واضحة في إتقان الكتابة رغم محاولاتهم المتكررة، وهو ما يتطلب تدخلاً تشخيصياً وتربوياً متخصصاً، ويُستخدم مصطلح "عسر الكتابة" لوصف هذا الاضطراب، الذي يتجلى في ضعف التنسيق بين الإدراك البصري والمهارات الحركية الدقيقة اللازمة لتكوين الحروف والكلمات.

ومما سبق يتبين أن صعوبات القراءة والكتابة تشكل أبرز التحديات الأكاديمية التي تواجه المتعلمين، وتستدعي تشخيصاً دقيقاً وتدخلاً تربوياً شاملاً قائماً على فهم الأسباب والمظاهر، بما يساهم في دعم العملية التعليمية ورفع كفاءة التلاميذ وتيسير اندماجهم السليم داخل البيئة المدرسية.

المحور الثاني: التنافر المعرفي Cognitive Dissonance :

١- المفاهيم والتعريفات: يُعد التنافر المعرفي من المفاهيم النفسية المحورية في تفسير السلوك الإنساني، وقد ظهر هذا المفهوم في خمسينيات القرن الماضي على يد ليون فستنجر (Festinger, 1957) الذي وضع الأسس النظرية له، موضحاً أن التنافر يحدث عندما يواجه الفرد معلومات أو سلوكيات تتعارض مع معتقداته أو قيمه أو اتجاهاته، مما يسبب له شعوراً بعدم الارتياح النفسي، يدفعه للبحث عن آليات لتقليل هذا التناقض، مثل تغيير المعتقد أو تعديل السلوك أو تبريره.

وأوضح علاء الدرس وإيمان فيود (٢٠٢٣) أن التنافر "هو حالة مزعجة تصيب الطالب نتيجة إدراكه لتناقضات داخلية في أفكاره ومعتقداته، مما يؤدي إلى تذبذب معرفي وسلوكي في محاولة لإعادة الاتزان"، وقد بينت هيبه ممدوح محمود (٢٠٢٤، ص ١٠) أن هذا التنافر يظهر بوضوح لدى الطلاب أثناء تفاعلهم

اليومي، حيث يواجهون صعوبة في التوفيق بين أفكارهم وسلوكياتهم، مما يولد ضغطاً نفسياً يدفعهم لمحاولة التكيف المعرفي، أما سعيد الزهراني (٢٠٢٤، ص ١٣٤٩) فأكد أن المرحلة الإعدادية تُعد بيئة خصبة لظهور التنافر المعرفي بسبب ازدياد التساؤلات الفكرية والنضج العقلي، ما يعزز من احتمالية ظهور التناقضات المعرفية للطلاب.

٢- الافتراضات الأساسية لنظرية التنافر المعرفي: تُعد نظرية التنافر المعرفي واحدة من نظريات التنافس والمعروفة باسم نظريات "الضبط السبراني" (Cybernetic Control Theories)، والتي تنطلق جميعها من افتراض مشترك يتمثل في أن الأفراد يميلون بطبيعتهم إلى البحث عن التوازن والتجانس الداخلي، ويشعرون بالارتياح حين يكون هناك انسجام بين أفكارهم وسلوكياتهم، وبحسب هذا المنظور؛ فإن النظام المعرفي للفرد يُعد الأداة الأساسية التي من خلالها يتحقق هذا التوازن، إذ يُمكن تشبيه العقل بجهاز الحاسوب الذي يستقبل المعطيات من البيئة على هيئة بيانات خام، ثم يقوم بمعالجتها لينتج معلومات أو سلوكيات، واستندت النظرية إلى ثلاثة افتراضات رئيسية، كما أشار إليها سعيد الزهراني (٢٠٢٤)، وهي كما يلي:

أ- حساسية الأفراد للتناقضات بين معتقداتهم وسلوكياتهم: يفترض أن جميع الأفراد قادرين، بدرجات متفاوتة من الوعي، على إدراك التناقضات بين ما يؤمنون به وبين ما يمارسونه من سلوكيات، مما يجعلهم عرضة للشعور بالتنافر المعرفي عند حدوث هذا التعارض.

ب- الطبيعة التحفيزية للتنافر المعرفي: يتسبب التنافر في حالة من التوتر النفسي، تُعد بمثابة دافع داخلي قوي يدفع الفرد إلى اتخاذ إجراءات تهدف إلى تقليل هذا التوتر (عبر التبرير أو التغيير أو إعادة التفسير). ج- مرونة الأفراد في التعامل مع التنافر وفقاً لقدراتهم المعرفية: يُمكن للأفراد معالجة التنافر بوسائل متعددة تتراوح بين البسيطة والمعقدة، ويعتمد ذلك على قدراتهم العقلية ومدى تحكمهم في أفكارهم وسلوكياتهم؛ إذ تختلف درجة السيطرة المعرفية من شخص لآخر.

٣- أسباب التنافر المعرفي: أشار ليون فستنجر إلى أن الفرد قد يواجه التنافر المعرفي بشكل يومي نتيجة مجموعة من العوامل الاجتماعية والمعرفية وهي:

أ- التعارض بين المعرفة القديمة والجديدة: يحدث التنافر عندما يكتسب الفرد معلومات جديدة تتعارض مع معتقداته أو معارفه السابقة، مما يسبب له حالة من الصراع الداخلي.

ب- القبول غير النقدي للأنماط الثقافية السائدة: يتجلى التنافر حينما يجد الفرد أن بعض المعتقدات أو العادات الشعبية التي يتبناها المجتمع تتناقض مع قناعاته الشخصية أو ما يراه منطقياً ونافعاً.

ج- ضغط الرأي العام: ينشأ التنافر عندما يفرض المجتمع نمطاً معيناً في التفكير أو السلوك – اجتماعياً أو سياسياً – يتعارض مع رغبة الفرد في الاستقلالية أو التعبير عن مواقفه الشخصية بحرية.

٤- العوامل المؤثرة في التنافر المعرفي: ذكر يوسف القطامي (٢٠١٢، ٣٣) عدة عوامل لإثارة التنافر هي:

١- كمية المعلومات المتعارضة في الموقف: فكلما زاد حجم المعلومات المتوفرة لدى الفرد وتنوعت ثقافته تطلب ذلك منه قدراً أكبر من الفهم والنقد، وذلك يعني ارتفاع التنافر لدى الفرد، وكلما كان التعرض محدوداً وانتقائياً كلما قل التنافر لدى الفرد.

٢ - أهمية المعتقد ومدى ارتكاز الفرد عليه فالولاء الديني والانتماء الحزبي والتي اتخذت شكلاً من المعرفة لدى الفرد، تتطلب منه تحديد المسافة بين هذه المنظومة الفكرية التي يؤمن بها وبين الاتجاهات الفكرية الأخرى، وتحديد أيهما منطقي، وهذا يعني زيادة التنافر المعرفي لدى الفرد، بينما الفرد الذي لا يمتلك انتماء أو معتقدات ثابتة لديه فإن اختبار حالة التنافر ستكون أضعف وأقل حدة.

٣- خبرات الفرد: فهذا التاريخ من الخبرات يجعل الفرد يحدد نمط مسبق من المعالجة العقلية لبعض المواقف

والاستمرار عليه كطريقة مريحة في التعامل مع المواقف، ولكن حين تثبت التجربة الجديدة والمعطيات العلمية الحديثة أن هذا النمط أصبح غير مناسب في معالجة هذا الموقف التفاعلي الحديث، فإن ذلك سيثير التنافر لديه بخلاف الفرد الذي تكون تجاربه محدودة.

٤- الدافعية: إذا كان اتجاه الدافع نحو الانفتاح على الخبرة والرغبة في بناء حضارة إنسانية فإن ذلك سيؤدي لتنافر معرفي أكبر، وبالتالي سيدفع نحو انتاج الأفكار الإبداعية الخلاقة، بينما الانغلاق على الذات والتمركز حول تأكيدها، والعداية في التفكير سيقول من حدوث التنافر لدى الفرد.

٨- أبعاد التنافر المعرفي: أشارت (هيبه ممدوح محمود، ٢٠٢٤، ص ٤١) أن أبعاد التنافر المعرفي (المطبقة في البحث الحالي، نظرًا لمناسبتها لعينة البحث وهم طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم) هي:

١- التكيف الذاتي الشخصي: يشير إلى قدرة الطالب على التعامل مع الضغوط المختلفة وتعديل سلوكه بما يحقق التوافق مع بيئته وتحسين علاقاته الاجتماعية.

٢- السيطرة الانفعالية: يعكس قدرة المتعلم على إدراك مشاعره وانفعالاته وفهم تفاعلاته مع الآخرين.

٣- الاستمرارية: هي الرغبة في الحفاظ على الثبات والاتساق في الأفكار والمعتقدات رغم وجود تحديات.

٤- التعلم: يتضمن اكتساب الطالب للمعرفة والمهارات من خلال التفاعل الأكاديمي.

٥- التنشئة الاجتماعية: قدرة الطالب على التفاعل داخل شبكته الاجتماعية والتكيف مع متغيرات بيئته.

٦- السيطرة والتبعية: توجه الطالب إما نحو فرض السيطرة والتفوق على الآخرين، أو الميل إلى الخضوع.

٩- النظريات المفسرة للتنافر المعرفي: أشار (Randles, Inzlicht, Tullett, & Heine, 2015) كما

ورد في (علاء الدرس، إيمان فيود، ٢٠٢٣، ص ١٥٣) أن ليون فيستنجر (Festinger) ١٩٥٧ أسس

النظرية الكلاسيكية للتنافر المعرفي، والتي تقترض وجود علاقة متوازنة بين المعرفة والسلوك ويؤمن بأن

الفرد يسعى دائماً إلى الانسجام المعرفي، حيث تتكامل القيم والمعتقدات مع السلوك، وحين يواجه الفرد

تناقضاً بين هذه العناصر (مثلاً، تصرف يتعارض مع قناعة داخلية)، تظهر حالة من "التنافر السلبي" تدفعه

إلى اتخاذ إجراءات نفسية أو سلوكية للتقليل من هذا التوتر، ويُشبّه هذا التنافر بالحافز البيولوجي (مثل

الجوع)، الذي يدفع الفرد إلى اتخاذ خطوات فعلية لاستعادة التوازن المعرفي، ويتفق الباحثون على أن التنافر

المعرفي يمثل حالة من التوتر أو عدم الارتياح تنشأ نتيجة وجود تعارض بين معتقدات الفرد أو بين سلوكه

وقيمه الذاتية، وقد تعددت النظريات التي فسرت هذه الظاهرة، ومنها:

أولاً: نظرية تأكيد الذات (ستيل وليو، ١٩٨٣): أشار ستيل وليو (Steele & Liu) إلى أن التنافر لا ينشأ

فقط من تعارض فكرتين أو إدراكين، بل من التهديد الذي يُشكل هذا التعارض على الذات؛ فجوهر التوتر

ليس فقط في التعارض بين الاتجاه والسلوك، بل في شعور الفرد بأن ذاته مهددة، يسعى الفرد إلى تأكيد

قيمه الذاتية أو إثباتها من خلال ممارسات أخرى تعزز صورته الذاتية، حتى وإن لم تُغير الموقف المتنافر

نفسه (علاء الدرس وإيمان فيود، ٢٠٢٣).

ثانياً: نظرية الاتساق الذاتي (ليكي، ١٩٦٩): اقترح ليكي (Lecky) أن الشخصية البشرية منظمة حول

مجموعة من القيم والمعتقدات المتسقة، ويسعى الفرد للحفاظ عليها باعتبارها جوهر وحدته النفسية، وتنطلق

هذه النظرية من فرضيتين أساسيتين هما: الحفاظ على الاتساق الداخلي بين سلوك الفرد وصورته الذاتية،

والحفاظ على الاتساق الخارجي بين تجربته للواقع وتفسيراته الشخصية له، وعندما يواجه الفرد مواقف

تتعارض مع معتقداته عن ذاته، لا يسمح للبيئة بتغيير هذه المعتقدات، بل يعيد تفسير التجربة لتنسجم معها،

وهكذا، يسعى الفرد دائماً إلى تناغم مفاهيمه الذاتية وقيمه، مما يُعزز التكيف الشخصي دون المساس بوحدة

الشخصية (سعيد الزهراني، ٢٠٢٤، ١٣٥٢).

المحور الثالث- اضطراب العناد المتحدي (ODD) : Oppositional Defiant Disorder

١- مفاهيم وتعريفات: يُعد اضطراب العناد المتحدي أحد أكثر الاضطرابات السلوكية شيوعاً في مرحلة الطفولة، ويصنف ضمن فئة الاضطرابات التخريبية أو الفوضوية حسب التصنيفات النفسية المعتمدة. يُعرف هذا الاضطراب بأنه نمط مستمر من السلوك السلبي والمتحدي للسلطة، يتمثل في الجدل، العصيان، وإثارة النزاعات، ويظهر غالباً قبل سن المدرسة ويستمر في مراحل لاحقة، مؤثراً على الأداء الأكاديمي، والاجتماعي، والانفعالي للطفل (American Psychiatric Association, 2000).

وقد صنفه الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (2013) DSM-5 ضمن الاضطرابات السلوكية التخريبية، مؤكداً أنه يتسم بثلاثة أبعاد أساسية: الغضب والانفعال، السلوك الجدلي والتحدي، والرغبة في الانتقام، ووفقاً لـ (American Psychiatric Association (2013)، فإن هذا النمط يؤدي إلى ترسيخ العناد كسلوك ثابت، ويشير ذلك إلى أهمية التعرف المبكر على هذا السلوك وتمييزه بين كونه مرحلة نمائية طبيعية أو اضطراباً يستدعي تدخلاً تربوياً ونفسياً متخصصاً، وفي هذا السياق، تشير الأكاديمية الأمريكية للطب النفسي للأطفال والمراهقين (٢٠١٣) إلى أن الطفل المصاب بـ ODD يظهر سلوكاً معادياً وغير متعاون مع رموز السلطة، ما ينعكس على قدرته في التكيف الأسري والمدرسي، وقد قدمت بعض الأدبيات العربية تعريفات دقيقة للاضطراب، حيث وصفه مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٥) بأنه نمط من العدوان والتمرد يظهر بوضوح تجاه الكبار مثل (السلوك الجدلي، المزاج المتقلب، إلقاء اللوم، وتدمير الممتلكات). وبناءً على ما سبق، يرى الباحث أن اضطراب العناد المتحدي من الاضطرابات السلوكية واسعة الانتشار، لا سيما بين الذكور والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تتباين مظاهره تبعاً للسياقات التعليمية والإكلينيكية، مما يتطلب تدخلات وقائية وعلاجية مبكرة، إضافة إلى تمكين المعلمين من مهارات التفاعل التربوي الفعال مع هذه الفئة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- النظريات المفسرة للعناد المتحدي: تتعدد الأطر النظرية التي حاولت تفسير اضطراب العناد المتحدي، وتشير الأدبيات إلى أن هذا الاضطراب لا يُعزى إلى عامل واحد، بل يتشكل من خلال تفاعل معقد بين العوامل النفسية والمعرفية والسلوكية والبيولوجية، وفيما يلي أبرز هذه التفسيرات:

١- النظرية التحليلية النفسية: تُرجع هذه النظرية اضطراب العناد المتحدي إلى صراعات نفسية غير محلولة في مرحلة الطفولة المبكرة، تنشأ نتيجة ممارسات والدية متطرفة أو بيئة مشحونة بالضغط والصدمات، مما يؤدي إلى تثبيت مشاعر العدوان والانفصال عن السلطة، وخاصة في مرحلة المراهقة، حيث يسعى الطفل إلى تأكيد ذاته.

٢- النظرية السلوكية: تفسر النظرية السلوكية ODD على أنه سلوك مكتسب يتكون نتيجة التعزيز غير المناسب من البيئة، حيث يؤدي رد الفعل الوالدي غير المتسق – سواء بالتجاهل أو العقاب المتكرر – إلى تقوية السلوك المعارض، كما تلعب النمذجة الاجتماعية دوراً في اكتساب الطفل لأنماط سلوك متحدية.

٣- النظرية المعرفية: يركز المنظور المعرفي على الخلل في أساليب التفكير والمعالجة الإدراكية لدى الأطفال المصابين بـ ODD، حيث يُفسرون المواقف الاجتماعية بطريقة مشوهة تؤدي إلى ردود فعل انفعالية غير مناسبة.

المحور الرابع - كفاءة الذات المدركة Perceived Self-Competency

١- مفاهيم وتعريفات: تُعد الكفاءة الذاتية المدركة من المفاهيم المركزية في النظرية الاجتماعية المعرفية، حيث قدمها باندورا (١٩٧٧) بوصفها عاملاً رئيساً في تنظيم السلوك وتحديد استجابة الفرد للتحديات، موضحاً أن تدنيها يرتبط بمشاعر العجز والاكتئاب وضعف التقدير الذاتي، ووفقاً لـ (Zimmerman (2000)

، فهي حكم ذاتي يصدره الفرد بشأن قدرته على تنفيذ الأفعال اللازمة لتحقيق أهدافه. ويرى باندورا (٢٠١٨) أن الكفاءة تتشكل بفعل الخبرات السابقة، وتتأثر بعوامل مثل القلق وتوقعات النجاح، ويبين كل من أحمد ثابت وناصر جمعة (٢٠٢٠) أن الكفاءة تُقاس كمعتقد ذاتي، وليس كمجرد مؤشر على المهارة الفعلية.

ويخلص الباحث إلى أن الكفاءة الذاتية تمثل إدراكًا ديناميًا لقدرات الفرد على التنظيم والتحكم وتحقيق الأهداف، وهي متأثرة بخبراته السابقة وسياقاته الاجتماعية والانفعالية، وتشكل عنصرًا أساسيًا في دعم الأداء الأكاديمي وتعزيز التكيف الشخصي والاجتماعي، مما يستدعي الاهتمام بتنميتها ضمن برامج تربوية ونفسية متكاملة.

٢- مصادر الكفاءة الذاتية المدركة: أظهرت دراسة أرسلان Arslan (2012) التي أجريت على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في إسطنبول، أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان متوسطًا، مع فروق لصالح الذكور، كما كشفت النتائج عن قدرة المصادر الأربع للكفاءة الذاتية على التنبؤ بالأداء الأكاديمي، كما يلي: أ- الخبرات المتقنة: النجاح المتكرر في أداء المهام يعزز الثقة الذاتية، بينما يؤدي تكرار الفشل إلى تراجعها. ب- الخبرات النائية (الإبدالية): يكتسب الفرد الثقة من خلال ملاحظة نجاح الآخرين ذوي القدرات المماثلة. ج- الإقناع اللفظي: الدعم والتشجيع من الآخرين يساهم في بناء اعتقاد الفرد بكفاءته. د- الحالة الانفعالية: تؤثر المشاعر المصاحبة لأداء المهمة في تقييم الفرد لكفاءته؛ إذ قد يُفسر التوتر كعائق أو محفز بحسب التقدير الشخصي.

٣- أبعاد الكفاءة الذاتية المدركة: Dimensions of Self-Efficacy استنادًا إلى طبيعة عينة البحث الحالي وخصائصها، فقد تم اعتماد دراسة ومقياس كريمة محمود سلامة (٢٠٢٤، ص ٣٠، ٣١) التي حددت أن لكفاءة الذات المدركة خمسة أبعاد كما يلي:

- أ- بعد الثقة بالنفس ويتمثل في وعي الطالب بإمكانياته الذاتية وقدراته الداخلية.
 - ب- بعد الإصرار والمثابرة ويتمثل في قدرته على تنفيذ ما تم تخطيطه مسبقًا وإنجاز المهام المطلوبة.
 - ج- البعد الاجتماعي: قدرة الفرد على بناء علاقات والتواصل الاجتماعي والاندماج مع الآخرين.
 - د- البعد الانفعالي: قدرة الطالب على ضبط مشاعره والسيطرة عليها لمواجهة العقبات المختلفة.
 - هـ- البعد المعرفي: قدرة الطالب على تحقيق مستواه بنجاح، وإيمانه بقدرته على إنجاز مهام الدراسة.
- ثانيًا- البحوث والدراسات السابقة:**

أولًا- دراسات تناولت التنافر المعرفي وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم:

١- منى عبد الباسط زيدان (٢٠٢٢) **الهدف:** تقويم فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الناجح لخفض التنافر. **المنهج:** شبه التجريبي/ **العينة:** من (٤٠) تلميذًا وتلميذة (١١-١٢ سنة) بالصف السادس من ذوي صعوبات التعلم، **الأدوات:** مقياس التنافر المعرفي وبرنامج تدريبي من إعداد الباحثة/ **النتائج:** فعالية البرنامج في خفض التنافر لدى المجموعة التجريبية، مع استمرار الأثر، مما يعكس دور تنمية المهارات الذاتية والانفعالية.

٢- علاء سعيد الدرس وإيمان عوض فيود (٢٠٢٣) **الهدف:** بناء نموذج سببي بين الانفعالات السلبية، التنافر، والتجول العقلي **المنهج:** البنائي/ **العينة:** (٢٧٦) طالبًا وطالبة من الصف الثاني الإعدادي ذوي صعوبات التعلم (١٣-١٤ سنة) **الأدوات:** مقاييس التنافر- التجول العقلي/ **النتائج:** علاقة موجبة بين الانفعالات السلبية والتنافر، وسالبة بين التنافر والتجول العقلي المنتج، مما يوضح أثر التنافر في تعطيل الاستمرارية والانتباه الإنتاجي.

٣- هيبية ممدوح محمود (٢٠٢٤) **الهدف:** دراسة العلاقة بين التنافر، الملل الأكاديمي، وصعوبات التنظيم الانفعالي/ **المنهج:** البنائي الوصفي/ **العينة:** (٢٤٠) طالبًا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية (متوسط عمره ١٣،٥ سنة) **الأدوات:** مقاييس التنافر- الملل/ **النتائج:** علاقات دالة بين المتغيرات الثلاثة، وتأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتنافر على التنظيم الانفعالي تعقيب على دراسات تناولت التنافر المعرفي وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم:

- من حيث العينة: فيما يخص ذوي صعوبات التعلم تحديداً، جاءت دراسات منى عبد الباسط زيدان (٢٠٢٢)، علاء سعيد الدرس وإيمان عوض فيود (٢٠٢٣)، وهيبه ممدوح محمود (٢٠٢٤)، لشعز الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وقد ضمت غالبية العينات طلاباً وطالبات بنسب متقاربة، مما يتيح تحليل الفروق حسب الجنس. / من حيث المنهج: هيمنت المناهج الوصفية الارتباطية على أغلب الدراسات، اتسمت دراسات الدرس (٢٠٢٣) وهيبه ممدوح (٢٠٢٤) باستخدام نمذجة المعادلات البنائية SEM، وهي نقلة نوعية نحو تفسير علاقات سببية بين التنافر ومتغيرات معرفية وانفعالية. / من حيث الأدوات: تنوعت أدوات القياس بين أدوات مقننة عالمياً وبين مقاييس محلية من إعداد الباحثين كما في دراسات زيدان (٢٠٢٢)، الدرس (٢٠٢٣)، وهيبه ممدوح (٢٠٢٤)، اتسمت تلك الأدوات بالتركيز على أبعاد التنافر مثل التكيف الشخصي، السيطرة الانفعالية، التعلم، الاستمرارية، الهيمنة والتعبية، مع ضبط دلالات الصدق والثبات. / من حيث الأهداف: تراوحت أهداف الدراسات بين الاستكشاف والتحليل والتدخل، هدفت دراسات الدرس (٢٠٢٣)، وهيبه ممدوح (٢٠٢٤) فقد بنوا نماذج سببية متقدمة توضح العلاقات بين التنافر والانفعالات السلبية والتجول العقلي والإجهاد الأكاديمي والمرونة. / من حيث النتائج: اتفقت أغلب الدراسات على أن التنافر المعرفي يرتبط سلباً بالكفاءة الذاتية.

ثانياً: دراسات تناولت كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم:

١- كوثر قطب (٢٠٢٢) هدفت إلى دراسة العلاقة بين مهارات التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم، استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة من (٤٠) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي، باستخدام الأدوات: مقياسي التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية المدركة، أظهرت النتائج علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية.

٢- إسراء خالد جمال الدين (٢٠٢٢) هدفت إلى دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والطفو الأكاديمي، استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، على عينة من (١٢٠) طالباً من المرحلة الإعدادية، باستخدام الأدوات: مقياسي الكفاءة الذاتية والطفو الأكاديمي، أظهرت النتائج علاقة ارتباطية دالة، وإمكانية التنبؤ بالطفو الأكاديمي عبر الكفاءة الذاتية.

٣- ممدوح عبيدات (٢٠٢٢) هدف إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة لدى ذوي صعوبات التعلم، استخدم المنهج الوصفي على عينة من (٣٥٠) طالباً من المرحلة الأساسية، باستخدام الأدوات: مقياسي الكفاءة الذاتية وجودة الحياة، أظهرت النتائج علاقة طردية بين الكفاءة الذاتية وجودة الحياة، مع تدنٍ عام في الكفاءة الذاتية.

تعقيب على دراسات تناولت كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم:

- من حيث العينة: استخدمت عدة دراسات كما في كوثر قطب (٢٠٢٢) عينات من طلاب المرحلة الأساسية أو الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم، وهو ما يتسق مع عينة الدراسة الحالية كما اتسمت عينة ممدوح عبيدات (٢٠٢٢) بالتنوع الكمي والعمر. / من حيث المنهج: اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي الارتباطي أو التحليلي كما في كوثر قطب (٢٠٢٢)، وإسراء خالد (٢٠٢٢)، لما له من ملاءمة في دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والمتغيرات النفسية. / من حيث الأدوات: استخدمت دراسة مثل كوثر قطب (٢٠٢٢) مقاييس متخصصة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية أو التفكير الإيجابي. / من حيث الأهداف: تناولت دراسات العلاقة بين الكفاءة الذاتية ومتغيرات مثل التفكير الإيجابي (كوثر قطب، ٢٠٢٢)، الطفو الأكاديمي (إسراء خالد، ٢٠٢٢)، وجودة الحياة النفسية (عبيدات، ٢٠٢٢). / من حيث النتائج: أظهرت النتائج علاقة ارتباطية موجبة بين التفكير الإيجابي والكفاءة الذاتية كما في كوثر قطب (٢٠٢٢)، علاقة طردية بين الكفاءة وجودة الحياة، مع تدنٍ عام في الكفاءة الذاتية عبيدات (٢٠٢٢).

ثالثاً: دراسات تناولت العناد المتحدي وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم:

١ - عزة حسن رزق (٢٠٢١) الهدف: فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نظرية بوربا في خفض العناد، استخدمت المنهج شبه التجريبي، على عينة من (٣٠) طفلاً من شمال سيناء، باستخدام الأدوات: مقياس العناد المتحدي قبل وبعد البرنامج. أظهرت النتائج انخفاضاً دالاً واستمرار الأثر في القياس التتبعي.

٢- دينا خفاجي (٢٠٢٢) هدفت إلى التنبؤ باضطراب العناد المتحدي عبر أنماط ما وراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية، استخدمت المنهج الإكلينيكي، على عينة من (٢١٧) تلميذاً باستخدام الأدوات: مقاييس ما وراء الانفعال والوظائف التنفيذية، أظهرت النتائج أن نمط "تدريب الانفعال" والتنظيم الانفعالي يساهمان في تطور العناد.

تعقيب على الدراسات التي تناولت العناد المتحدي وعلاقتها بذوي صعوبات التعلم:

- من حيث العينة: تميزت الدراسات بتنوع العينات من حيث الحجم والمرحلة الدراسية، حيث استخدمت دينا عرفة خفاجي (٢٠٢٢) عينة دقيقة (٢١٧) من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، بينما استخدمت عزة حسن رزق (٢٠٢١)، عينات تجريبية صغيرة (تراوحت بين ١٠ و ٣٠ فرداً) لتقييم فاعلية البرامج العلاجية، مما يحد من التعميم لكنه يعزز قوة التأثير العلاجي في التدخل. / من حيث المنهج: اعتمدت دينا عرفة خفاجي (٢٠٢٢) على المنهج الإكلينيكي التحليلي من خلال التنبؤ بالعناد عبر متغيرات الأم/ الأسرة، استخدمت عزة حسن رزق (٢٠٢١) مناهج شبه تجريبية لتقييم برامج إرشادية وسلوكية، وهي مناسبة لقياس الأثر المباشر لتدخلات معينة على أعراض العناد. / من حيث الأدوات: استخدمت دينا عرفة خفاجي (٢٠٢٢) أدوات لقياس الوظائف التنفيذية ونمط تربية الانفعال لدى الأمهات، مما يعكس الطابع التفاعلي للسلوك. استخدمت باقي الدراسات أدوات تم تطويرها خصيصاً لتناسب مع البرامج الإرشادية أو التدخلية، مثل استبيانات ما قبل/بعد التطبيق، مما يحقق حساسية في رصد التغير السلوكي. / من حيث الأهداف: ركزت دينا عرفة خفاجي (٢٠٢٢) على التنبؤ بالعوامل المساهمة في تكوين اضطراب العناد، كدور الأسرة والوظائف المعرفية، بينما سعت دراسات عزة رزق (٢٠٢١) إلى تخفيض مستويات العناد عبر التدخلات السلوكية والإرشادية، بما يربط بين التشخيص والعلاج. / من حيث النتائج: أجمعت معظم الدراسات على أن العناد المتحدي شائع بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم، بينما لا يرتبط بنوع الصعوبة (قراءة، كتابة، حساب) كما بينت دينا عرفة خفاجي (٢٠٢٢) أن تدريب الانفعال لدى الأمهات والوظائف التنفيذية الانفعالية تساهم في تنبؤ اضطراب العناد، مما يعكس الروابط الأسرية والانفعالية في تكوين هذا الاضطراب، وأكدت الدراسات العلاجية (عزة رزق، ٢٠٢١) فاعلية البرامج الإرشادية (الأسري، المعرفي، السلوكي) في خفض مستويات العناد واستمرار الأثر في المتابعة.

ثالثاً فروض البحث: بناءً على ما سبق، فقد ساعدت هذه الدراسات في صياغة الفروض التالية:

- ١- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي وكفاءة الذات المدركة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي والعناد المتحدي لدى نفس الفئة.
- ٣- يمكن التنبؤ بالتنافر المعرفي من خلال كفاءة الذات المدركة والعناد المتحدي لدى نفس الفئة.

إجراءات البحث

أولاً منهج البحث: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي لدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، من خلال جمع البيانات وتحليلها كمياً وكيفياً، ويهدف هذا المنهج إلى فهم العلاقات بين المتغيرات وتفسيرها للوصول إلى استنتاجات علمية تدعم أهداف البحث.

ثانياً مجتمع البحث: تمثل في (١٣٦٩) طالب وطالبة، عبارة عن (٦٩٥) ذكور، و (٦٧٤) إناث من طلاب المرحلة الإعدادية (الصفوف الثلاثة) بمدركتي "الشهيد علي سعيد علي عفيفي الشبهة للتعليم الأساسي" و"الحاجة منيرة الزهار للتعليم الأساسي"، ونم اختيار طلاب المرحلة الإعدادية نظراً لأهميتها في النمو العقلي واللغوي، وقدرتهم على فهم التعليمات وتنفيذ المقاييس بدقة، إضافة إلى تجانسهم الجغرافي والثقافي والاجتماعي، مما يعزز مصداقية النتائج ويقلل من تأثير المتغيرات الخارجية.

ثالثاً عينة البحث: تم اختيار طلاب المرحلة الإعدادية بالمدرستين سالف الذكر، وقد انقسمت العينة إلى:

- ١ عينة الخصائص السيكومترية: من مجتمع البحث ومن خارج المشاركين في عينة البحث الأساسية، وذلك لحساب معامل الصدق والثبات والاتساق الداخلي لأدوات البحث لكل أداة على حده، وتكونت العينة من (١٠٥) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢ عينة البحث الأساسية: تكونت من (١٣٠) طالب وطالبة بواقع (٧٢) من الذكور، (٥٨) من الإناث، من طلاب الصفين الأول والثاني الإعدادي الذين يعانون من صعوبات التعلم، تتراوح أعمارهم من (١٢ - ١٣,٨) سنة بمتوسط عمري قدره (١٢,٩) عامًا، بانحراف معياري قدره (٠,٥٢).
الخطوات التي اتبعتها الباحثة لاختيار المشاركين في العينة الأساسية: قام الباحث باتباع الإجراءات التالية:
أ- اختيار مدرستين تابعتين لإدارة أشمون التعليمية، وهما: مدرسة الشهيد علي سعيد علي عفيفي الشهباء للتعليم الأساسي، ومدرسة الحاجة منيرة الزهار للتعليم الأساسي بالاختيار العشوائي.
ب- زيارة فصول الصف الأول والثاني الإعدادي، وعددها (٢٠) فصلًا موزعة كما في الجدول التالي:
جدول (١) التوزيع العددي والنسب المئوية لأفراد العينة حسب المدرسة، الصف، والنوع

المدرسة / الصف	الشهيد علي سعيد علي الشهباء تعليم أساسي		الحاجة منيرة الزهار تعليم أساسي		إجمالي الذكور	إجمالي الإناث	المجموع الكلي	النسب المئوية للذكور	النسب المئوية للإناث
	ذكور	إناث	ذكور	إناث					
الأول الإعدادي	٢٥٨	٢١٧	٤١	٣٤	٢٩٩	٢٥١	٥٥٠	٥٤,٣٦%	٤٥,٦٤%
الثاني الإعدادي	١٧٠	١٩٠	٣٨	٣١	٢٠٨	٢٢١	٤٢٩	٤٨,٤٨%	٥١,٥٢%
المجموع الكلي	٤٢٨	٤٠٧	٧٩	٦٥	٥٠٧	٤٧٢	٩٧٩	٥٠,٧٧%	٤٩,٢٣%

يحتوي الصف الأول على (١١) فصلًا، والصف الثاني على (٩) فصول، وعدد الطلاب بالمدرستين (٩٧٩) طالب وطالبة، عبارة عن (٥٠٧) ذكور، و (٤٧٢) إناث.

ج- باستخدام محك الاستبعاد تم الاستعانة بكل من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين، والزائرة الصحية، وبعد تعريفهم بمفهوم صعوبات التعلم لاستبعاد كل طالب يعاني من أية إعاقة حسية واضحة في السمع أو البصر أو أية إعاقة عضوية (شلل أطفال - بتر أحد أعضاء الحركة - ضعف عام - أخرى)، وقد بلغ عدد المستبعدين (٤١) طالب وطالبة، ومن ثم يكون حجم العينة المتبقية (٩٣٨) طالب وطالبة.

د- طلب الباحث من المعلمين بترشيح التلاميذ ممن يعانون من صعوبات تعلم (في القراءة والكتابة) بالصف الأول والثاني الإعدادي، وبعد عمل اختبار تحصيلي، تم استبعاد (٥٥٢) طالب وطالبة درجاتهم فوق المتوسط، ومن ثم يكون حجم العينة المتبقية (٣٨٦) طالب وطالبة درجاتهم دون المتوسط.

هـ - تم تطبيق اختبار القدرات العقلية مستوى (١٢-١٤) سنة اعداد فاروق موسى (٢٠١٠) لقياس الذكاء على (٣٨٦) طالب وطالبة، وتم تحديد الحاصلين على ٩٠٪ فما فوق (معتدلي ومتوسطي الذكاء)، وتم استبعاد (١٠٥) من التلاميذ من ذوي نسب الذكاء الأقل من ٩٠٪، فأصبح العدد (٢٨١) طالب وطالبة.

و- تم تطبيق اختبار المسح النيورولوجي السريع تعريب / عبد الوهاب محمد كامل (١٩٩٩) على عدد (٢٨١) طالبة وطالبة، وطبقًا لهذه الخطوة تم استبعاد (١٥١) طالب وطالبة لأنه لا يوجد لديهم صعوبات تعلم، ومن ثم يكون حجم عينة صعوبات التعلم المتبقية (١٣٠) طالب وطالبة، وهي تمثل حجم العينة الأساسية رابعًا أدوات البحث: اعتمد البحث الحالي على أدوات رئيسية وهم على الترتيب التالي:

أ اختبار القدرات العقلية (اعداد فاروق موسى، ٢٠١٠)

ب مقياس المسح النيورولوجي السريع (تعريب عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩).

ج مقياس التأثر المعرفي (إعداد هيبه ممدوح محمود، ٢٠٢٤).

د مقياس كفاءة الذات المدركة (إعداد كريمة محمود سلامة، ٢٠٢٤).

هـ مقياس العناد المتحدّي (إعداد مجدي محمد الدسوقي، ٢٠١٥).

أ- اختبار القدرات العقلية المستوى (١٢ - ١٤): إعداد: فاروق موسى (٢٠١٠)، يحتوي الاختبار على ٩٠ سؤالاً في اللغة العربية والمسائل الحسابية وسلاسل الأعداد والأشكال والعلاقات المنطقية (اختيار من متعدد أ، ب، ج، د، هـ)، زمن التطبيق ٣٠ دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة، تعطى درجة واحدة للإجابة

الصواب ولا تعطى درجات للخطأ أو المتروك، أكبر درجة يحصل عليها المفحوص في الاختبار ٩٠ وأقل درجة صفراً، يتضمن دليل هذا الاختبار جدول لنسب الذكاء المقابلة للدرجات الخام.

الخصائص السيكومترية للاختبار: صدق المقياس: قام معد الاختبار بحساب صدق الاختبار من خلال صدق المحك، حيث حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على الاختبار ودرجاتهم في اختباري الذكاء المصور والقدرات العقلية الأولية وبلغت (٠.٨٢، ٠.٧٤) على الترتيب.

ثبات المقياس: تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٩٤)، وفي البحث الحالي تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحك الخارجي حيث قام الباحث بتطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة تعريب أحمد عثمان (١٩٨٩) باعتباره محكاً لاختبار القدرة العقلية مستوى (١٢-١٤) سنة المستخدم في البحث الحالي على عينة الخصائص السيكومترية (١٠٥) طالب وطالبة، وبلغ معامل الارتباط (٠.٧١٣)، وتم حساب الثبات باستخدام معامل الفا، وبلغ معامل الثبات (٠.٧٢١) مما يشير إلى تمتع الاختبار بالصدق والثبات.

ب اختبار المسح النيورولوجي السريع Quick Neurological Screening Test QNST (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم) إعداد مارجریت موتي وآخرين، تعريب /عبد الوهاب كامل (١٩٩٩). أهمية استخدام الاختبار: يُعد اختبار QNST أداة فعالة في الكشف المبكر عن مؤشرات اضطرابات الجهاز العصبي المركزي ذات الصلة بصعوبات التعلم، ويسهم في التمييز بين التلاميذ ذوي الأداء السوي وأولئك الذين قد يعانون من اضطرابات عصبية دقيقة تؤثر على قدراتهم الأكاديمية، مما يدعم التخطيط للتدخل العلاجي أو التعليمي المناسب.

هدف الاختبار: يهدف اختبار المسح النيورولوجي السريع إلى رصد مؤشرات موضوعية للتكامل النيورولوجي لدى الأطفال وعلاقته بعملية التعلم. ويُستخدم هذا الاختبار كأداة مسحية أولية للكشف عن المؤشرات النيورولوجية الدالة على وجود صعوبات تعلم محتملة، من خلال تطبيق مجموعة من المهمات المختصرة المستمدة من الفحص العصبي.

مكونات الاختبار: يتكون الاختبار من ١٥ مهمة مختصرة تشمل: مهارة استخدام اليد، التعرف على الشكل وتكوينه، التعرف على الشكل باستخدام راحة اليد، تتبع حركة الأجسام بالعين، تمييز نماذج الأصوات، اختبار التناسق بين الإصبع والأنف، دائرة الإصبع والإبهام، الاستثارة التلقائية المزدوجة لليد والخذ، عكس الحركات المتكررة لليد بسرعة، مد الذراعين والساقين، المشي بالترادف (رجل خلف الأخرى لمسافة ٣ أمتار)، الوقوف على رجل واحدة والوثب، التمييز بين اليمين واليسار، ملاحظات على السلوك غير النمطي، الملاحظات العامة على الأداء الحركي.

الفئة العمرية المستهدفة: يُستخدم الاختبار مع الأطفال من سن ٥ سنوات حتى سن المراهقة. طريقة تقدير الدرجات على الاختبار: الدرجة الكلية ≥ 25 : تشير إلى سلامة التكامل النيورولوجي، والدرجة الكلية من ٢٦ إلى ٥٠: تدل على وجود مؤشرات لاحتمالية اضطرابات في الدماغ أو القشرة المخية، الدرجة الكلية < 50 : تشير إلى وجود خلل واضح يتطلب تدخلاً تشخيصياً أكثر دقة.

الخصائص السيكومترية للاختبار المسح النيورولوجي السريع أولاً- الصدق: صدق المحك الخارجي قام لاندون Landon بالتحقق من صدق الاختبار عن طريق: صدق المحك، حيث قام بتطبيق اختبار "بندر جشطلت الحركي البصري للأطفال" بوصفه محكاً لاختبار المسح النيورولوجي، وذلك على عينة مكونة من (٣٠) طفلاً من حلقة رياض الأطفال، وبلغ معامل الارتباط (٠.٥١+)، صدق المحك في البيئة العربية (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٩): تم التحقق من صدق الاختبار باستخدام مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز صعوبات التعلم (تعريب: مصطفى كامل) على عينة مصرية مكونة من (١٦١) تلميذاً تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٤ عاماً، وبلغ معامل الارتباط (٠.٨٧١)، وهو دال إحصائياً ويعكس صدقاً جيداً للمقياس.

ثانياً- ثبات الاختبار والاتساق الداخلي: قام الباحث بالتحقق من ثبات اختبار المسح النيورولوجي السريع باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك على عينة مكونة من (١٠٥) طالباً وطالبة من المشاركين في دراسة

الخصائص السيكمترية لأدوات البحث، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٩١٦)، وهو معامل مرتفع يشير إلى درجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي، وبناءً عليه، يمكن الاعتماد على هذا الاختبار كأداة فعالة للتحقق من خلو الطالب من الاضطرابات المرتبطة بالمخ والقشرة المخية.

ج- مقياس التنافر المعرفي: (إعداد هيبه ممدوح محمود، ٢٠٢٤) تم إعداد مقياس التنافر المعرفي وفق منهجية علمية دقيقة، بهدف قياس مستوى التنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم. وقد راعت الباحثة في إعداد المقياس الصدق والثبات والاتساق الداخلي، ليكون أداة مناسبة للتطبيق. خطوات إعداد المقياس: اعتمدت الباحثة على مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بالتنافر المعرفي لدى ذوي صعوبات التعلم، مما ساعد في تحديد أبعاد المقياس وصياغة بنوده، وتم تحليل عدد من المقاييس السابقة مثل مقياس العنبي (٢٠٠٧)، و (Salzberger 2001)، وغيرها، لاشتقاق بنود مناسبة. الصورة الأولية وتحكيم البنود: صيغت النسخة الأولية من المقياس من (٣٠) عبارة موزعة على ستة أبعاد رئيسية. وتم عرضها على (١٠) محكمين متخصصين، وقد أجمعت الآراء على صلاحية البنود دون الحاجة إلى استبعاد أي منها، إذ تجاوزت نسبة الاتفاق ٩٠%. طريقة التصحيح: اعتمد المقياس على أسلوب التقدير الذاتي بثلاث بدائل (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، حيث يتم عكس التقدير في البنود ذات الصياغة السلبية، تتراوح الدرجة الكلية بين (٣٠ - ٩٠)، ويُصنف مستوى التنافر إلى منخفض (أقل من ٥٠)، متوسط (٥٠ - ٦٩)، ومرتفع (٧٠ - ٩٠).

الخصائص السيكمترية لمقياس التنافر المعرفي: صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، حيث أظهرت النتائج مؤشرات جودة مناسبة؛ إذ بلغت قيمة كاي تربيع (٩٢١,٥٨٥) بدرجة حرية (٣٩٠)، ومؤشر RMSEA بلغ (٠,٠٧١)، مما يدل على جودة البنية العاملية للمقياس، وقام الباحث في البحث الحالي بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه واتساقه الداخلي كما يلي:

أولاً ثبات المقياس: قام الباحث في البحث الحالي بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة المقياس على المشاركين في الدراسة الاستطلاعية (١٠٥) طالب، وطالبة بفارق زمني قدره (١٥) يوماً، كالجداول التالي:

جدول (٢) ثبات مقياس التنافر المعرفي عن طريق إعادة المقياس (ن=١٠٥)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٨٢٨	١١	٠,٦٩٨	٢١	٠,٦٣٦
٢	٠,٧٧٦	١٢	٠,٦٥٧	٢٢	٠,٤٧٥
٣	٠,٦٨٦	١٣	٠,٦٨٥	٢٣	٠,٧٣٨
٤	٠,٥٩٠	١٤	٠,٧١٣	٢٤	٠,٦٣٧
٥	٠,٦٢٥	١٥	٠,٧٧٦	٢٥	٠,٧٧٨
٦	٠,٦٨٤	١٦	٠,٦٩٣	٢٦	٠,٧٠٣
٧	٠,٧٤٥	١٧	٠,٧٦٥	٢٧	٠,٦٣٨
٨	٠,٧٤٥	١٨	٠,٦٩١	٢٨	٠,٧٦٦
٩	٠,٧٣٨	١٩	٠,٦٥٣	٢٩	٠,٧٦٥
١٠	٠,٦٢٨	٢٠	٠,٦٧١	٣٠	٠,٦٤٠

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق بالنسبة لجميع مفردات المقياس؛ حيث امتدت معاملات الارتباط ما بين (٠,٤٧٥)، و (٠,٨٢٨) وهي معاملات ثبات جيدة، ومن ثم يمكن الوثوق بها.

ثانياً صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك؛ حيث قام بتطبيق مقياس التنافر المعرفي إعداد/ (علاء الدرس وإيمان عوض فيود، ٢٠٢٣) باعتباره محكاً لمقياس التنافر المعرفي المستخدم في البحث الحالي على المشاركين في البحث الاستطلاعي، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧٣٤) بما يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: اعتمد الباحث في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية اليه في المقياس؛ والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٣) الاتساق الداخلي لمقياس التنافر المعرفي (ن=١٠٥)

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
التكيف الذاتي (الشخصي)	١	٠,٣١٢	التعلم والتعليم	١٦	٠,٨٨٩
	٢	٠,٨٧١		١٧	٠,٨٨٧
	٣	٠,٨٢٢		١٨	٠,٧٧٩
	٤	٠,٧٨١		١٩	٠,٨٤٤
	٥	٠,٧١٩		٢٠	٠,٨٧٣
السيطرة الانفعالية	٦	٠,٨٨٤	التنشئة الاجتماعية	٢١	٠,٧٢٦
	٧	٠,٨٧٨		٢٢	٠,٨٢٨
	٨	٠,٨٩٩		٢٣	٠,٨٨٥
	٩	٠,٨٩٩		٢٤	٠,٨٢٥
	١٠	٠,٧٠٧		٢٤	٠,٨٩١
الاستمرارية	١١	٠,٨٧٧	الهيمنة والتبعية	٢٦	٠,٨٨٦
	١٢	٠,٨١٣		٢٧	٠,٨٢٤
	١٣	٠,٨٣٣		٢٨	٠,٨٨٥
	١٤	٠,٨١١		٢٩	٠,٨٦٨
	١٥	٠,٩٠٥		٣٠	٠,٨٦٤

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ ** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين مفردات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فيما عدا المفردة رقم (١) التي كانت دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تمتع مفردات المقياس باتساق داخلي جيد، وتدل هذه النتائج على أن المفردات تقيس نفس البعد الذي تنتمي إليه بشكل متماسك ومتسق، مما يعكس صدق البناء الداخلي للمقياس ويؤكد صلاحيته لقياس أبعاد التنافر المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

د- مقياس كفاءة الذات المدركة (إعداد كريمة محمود سلامة، ٢٠٢٤) تم إعداد مقياس الكفاءة الذاتية المدركة بطريقة علمية دقيقة، تضمن الصدق والثبات والاتساق الداخلي، وقد خضع للتحكيم وتعديل ليتناسب مع فئة الطلاب ذوي صعوبات التعلم، ويعد أداة مناسبة وفعالة لقياس معتقدات الطلاب حول قدراتهم الذاتية في الجوانب المعرفية، الانفعالية، والاجتماعية، استندت عدة المقياس إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، مما ساعد في تحديد الأبعاد وصياغة البنود بما يتلاءم مع خصائص الفئة المستهدفة.

الصورة الأولية والتحكيم: تم بناء المقياس أولياً من (٥٧) عبارة موزعة على خمسة أبعاد، وعُرض على (١١) خبيراً لتحكيمه، وأسفرت عملية التحكيم والتحليل العاملي عن حذف ١٩ عبارة، ليصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٣٨) عبارة/طريقة التصحيح: يتكون المقياس من عبارات إيجابية وسلبية تُصحح وفق مقياس خماسي، مع عكس الدرجات في البنود السلبية. تتراوح الدرجة الكلية بين (٣٨ - ١٩٠) درجة. الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة: -الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد التابع له، وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على اتساق داخلي مرتفع.

-الصدق: تحقق صدق المقياس من خلال اتساق المكونات البنوية، إضافة إلى صدق المحكمين ومطابقة البنود للأبعاد النظرية، وقام الباحث في البحث الحالي بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه واتساقه الداخلي

كما يلي: أولاً ثبات المقياس: وذلك بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتي تعتمد على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل. كما بالجدول التالي:

جدول (٤) قيم معامل ألفا لمقياس كفاءة الذات المدركة (ن=١٠٥)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٩٣	١٤	٠,٦١٣	٢٧	٠,٦٩٤
٢	٠,٥٠٩	١٥	٠,٥٦٦	٢٨	٠,٥٤٩
٣	٠,٦٩٤	١٦	٠,٦٨١	٢٩	٠,٤٩٣
٤	٠,٣٩٨	١٧	٠,٦٦٩	٣٠	٠,٦٥٨
٥	٠,٦٣٤	١٨	٠,٥٧٥	٣١	٠,٦٤
٦	٠,٥٩٢	١٩	٠,٦٩٢	٣٢	٠,٥٩١
٧	٠,٦٧١	٢٠	٠,٧	٣٣	٠,٦٠٥
٨	٠,٦٤٩	٢١	٠,٥١٩	٣٤	٠,٣٤
٩	٠,٥٣٤	٢٢	٠,٦٥٢	٣٥	٠,٣٦٤
١٠	٠,٦٤٩	٢٣	٠,٦٧٣	٣٦	٠,٤٤٨
١١	٠,٥٥٥	٢٤	٠,٦٢٧	٣٧	٠,٥٣٥
١٢	٠,٦٧٣	٢٥	٠,٦٤٩	٣٨	٠,٥٣
١٣	٠,٥٤	٢٦	٠,٦٦٨		

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل=٠,٩٣٠

يتبين من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق بالنسبة لجميع مفردات المقياس؛ حيث امتدت معاملات الارتباط ما بين (٠,٣٤٠)، و (٠,٧٠٠) وهي معاملات ثبات مقبولة، ومن ثم يمكن الوثوق بها.

ثانياً- صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك؛ حيث قام بتطبيق مقياس كفاءة الذات المدركة إعداد/ (إسراء جمال الدين، ٢٠٢٢) باعتباره محكاً لمقياس كفاءة الذات المدركة المستخدم في البحث الحالي على المشاركين في البحث الاستطلاعي، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧١٤) بما يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً- الاتساق الداخلي: اعتمد الباحث في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه في المقياس؛ والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٥) الاتساق الداخلي لمقياس كفاءة الذات المدركة (ن = ١٠٥)

البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط	البعد	رقم المفردة	معامل الارتباط
الثقة بالنفس	٢	**٠,٤٥٨	البعد الاجتماعي	٦	**٠,٧٣٨
	٣	**٠,٧٢١		٧	**٠,٧٧٢
	٥	**٠,٦٩١		٩	**٠,٦٥٢
	١٦	**٠,٧٨٩		١٠	**٠,٧٣٤
	١٧	**٠,٦٨٦		١١	**٠,٦٧٩
	١٨	**٠,٦١٢		١٢	**٠,٧٨٩
	١٩	**٠,٧٣٦		١٥	**٠,٧٥٣
	٢٠	**٠,٧٨٦	البعد الانفعالي	١	**٠,٩٥٥
	٢١	**٠,٥٤٥		٤	**٠,٧٣٤
	٢٢	**٠,٧١٨		١٤	**٠,٥٥١
	٢٤	**٠,٧٢٦		٣٤	**٠,٨١٢
	٢٥	**٠,٧٠٧		٣٥	**٠,٥٢٣
	٢٧	**٠,٧٧١		٣٦	**٠,٩٢٠
	٢٩	**٠,٥٨٧		٨	**٠,٧٩٦

**٠,٧٩٤	١٣	البعد المعرفي	**٠,٥٨٢	٢٣	الإصرار والمثابرة
**٠,٧٣١	٣١		**٠,٧٦٠	٢٦	
**٠,٦٧٩	٣٢		**٠,٧١٠	٢٨	
**٠,٨٤٧	٣٣		**٠,٦٤٩	٣٠	
			**٠,٧٧٨	٣٧	
			**٠,٦٣٠	٣٨	

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول (٥) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب من جميع الإجراءات السابقة تؤكد الباحث من تمتع مقياس كفاءة الذات المستخدم في البحث الحالي بدرجة مقبولة من الثبات والصدق والاتساق الداخلي على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث؛ وبالتالي يمكن الوثوق به في البحث الحالي.

هـ - مقياس العناد المتحدي (إعداد مجدي محمد الدسوقي، ٢٠١٥).

الخصائص السيكومترية لمقياس العناد والتحدي: تم إعداده بطريقة علمية دقيقة، مستندًا إلى أدبيات علمية ومراجع موثوقة، وخضع لتحكيم متخصص. يتسم بالوضوح، وسهولة التطبيق والتصحيح.

خطوات إعداد المقياس: أ- مصدر اشتقاق البنود (وعاء البنود): السلوكيات المرتبطة باضطراب العناد والتحدي وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الرابع المعدل DSM-IV-TR، الكتابات والدراسات النظرية مثل (Lavigne et al. 2001)؛ Sprague & Thyer (2002)، وغيرهم.

ب- صياغة العبارات: تم بناء 24 عبارة تمثل سلوكيات الاضطراب، بصياغة عربية واضحة ومباشرة.

ج- تحكيم العبارات: عُرضت النسخة الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، لم تُستبعد أي بنود، وعُدلت بعض الصياغات استنادًا إلى ملاحظات المحكمين.

د- إجراءات التطبيق: يُستخدم المقياس من قبل: المعلمين (الصورة أ) أو الوالدين (الصورة ب) أو المراهق نفسه (الصورة ج)، علمًا بأنه تم استخدام صورة المعلم في البحث الحالي، ويستغرق التطبيق 10 دقائق.

د- طريقة التصحيح والتقدير: يتضمن المقياس ٥ خيارات استجابة لكل بند، تُمنح الأوزان التالية: لا يحدث مطلقًا (٠)، يحدث أحيانًا (١)، يتكرر كثيرًا (٢)، يتكرر كثيرًا جدًا (٣)، يحدث طوال الوقت (٤).

التفسير: التكرار الأعلى يشير إلى درجة أكبر من الاضطراب، الدرجة الكلية = مجموع درجات المفحوص على جميع البنود، الدرجة المرتفعة تدل على شدة اضطراب العناد والتحدي، وقد قام الباحث في البحث الحالي بالتحقق من ثبات المقياس وصدقه واتساقه الداخلي كما يلي:

أولاً ثبات المقياس: وذلك بحساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، والتي تعتمد على حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل، والجدول التالي يبين ذلك

جدول (٦) قيم معامل ألفا لمقياس العناد المتحدي (ن=١٠٥)

رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٨٢١	٩	٠,٨٣٦	١٧	٠,٨٣٩
٢	٠,٨٥٨	١٠	٠,٨٠٧	١٨	٠,٨٣٨
٣	٠,٨٧١	١١	٠,٨٧٦	١٩	٠,٧٩٩
٤	٠,٨٤١	١٢	٠,٥٥١	٢٠	٠,٨٤١
٥	٠,٦٢٩	١٣	٠,٨٣٧	٢١	٠,٧٦٧
٦	٠,٧٦١	١٤	٠,٥٨٤	٢٢	٠,٨٦٨
٧	٠,٨١١	١٥	٠,٧٩٩	٢٣	٠,٨٣٧
٨	٠,٨٧٥	١٦	٠,٨٦	٢٤	٠,٧١١

وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل = ٠,٩٣٥

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم معامل ألفا لجميع المفردات تُعبر عن ثباتها، حيث انخفض معامل

ألفا بحذف المفردة في معظم المقياس، ولم يتغير وظل ثابتاً في بعض المفردات ولم يتخط معامل ألفا للمقياس ككل، وهذا يُشير إلى أن جميع مفردات المقياس مهمة وحذفها قد يؤثر سلباً عليه، مما يُشير إلى أن مفردات المقياس تنقسم بثبات ملائم.

ثانياً صدق المقياس: قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المحك؛ حيث قام بتطبيق مقياس العناد والتحدي إعداد/ (أحمد ثابت وناصر جمعه، ٢٠١٥) باعتباره محكاً لمقياس العناد والتحدي المستخدم في البحث الحالي على المشاركين في البحث الاستطلاعي، فبلغ معامل الارتباط (٠,٧١٤) بما يشير إلى صدق المقياس.

ثالثاً: الاتساق الداخلي: اعتمد الباحث في حساب الاتساق الداخلي للمقياس على حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس؛ والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٧) الاتساق الداخلي لمقياس العناد المتحدي (ن = ١٠٥)

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	**٠,٨٣٨	٩	**٠,٨٥٢	١٧	**٠,٨٥٢
٢	**٠,٨٧١	١٠	**٠,٨٢٦	١٨	**٠,٨٥٤
٣	**٠,٨٨٣	١١	**٠,٨٨٧	١٩	**٠,٨١٦
٤	**٠,٨٥٥	١٢	**٠,٥٩٢	٢٠	**٠,٨٥٤
٥	**٠,٦٥٩	١٣	**٠,٧٤٢	٢١	**٠,٧٨٧
٦	**٠,٧٨٤	١٤	**٠,٦٢١	٢٢	**٠,٨٧٩
٧	**٠,٨٣١	١٥	**٠,٨١٧	٢٣	**٠,٨٥٠
٨	**٠,٨٨٧	١٦	**٠,٨٧٣	٢٤	**٠,٧٣٣

** دالة عند ٠,٠١

يتبين من جدول (٧) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس، مما يُشير إلى أن المقياس يتمتع باتساق داخلي مناسب، ومن جميع الإجراءات السابقة تؤكد الباحث من تمتع مقياس العناد والتحدي المستخدم في البحث الحالي بدرجة مقبولة من الثبات والصدق والاتساق الداخلي على المشاركين في التحقق من الخصائص السيكمترية لأدوات البحث؛ وبالتالي يمكن الوثوق به في البحث الحالي.

خامساً خطوات البحث: اتبع الباحث منهجية منظمة لتنفيذ البحث، تضمنت الخطوات الآتية:

١- الإطار النظري والدراسات السابقة: جمع معلومات حديثة من مصادر موثوقة لبناء إطار نظري شامل وتحديد موقع البحث ضمن السياق العلمي.

٢- اختيار أدوات البحث: اعتماد أدوات جاهزة مستخدمة في بحوث سابقة، مناسبة للسياق الثقافي للعينة.

٣- مراجعة الأدوات من قبل المشرفين: عرض الأدوات للتأكد من ملائمتها ووضوحها وصلاحياتها للتطبيق.

٤- الدراسة الاستطلاعية: تطبيق الأدوات على عينة استطلاعية للتحقق من الصدق والثبات، باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي.

٥- تطبيق الأدوات على العينة الأساسية: تنفيذ التطبيق الميداني وجمع البيانات المطلوبة لاختبار الفرضيات.

٦- تحليل البيانات إحصائياً: إدخال البيانات باستخدام برنامج SPSS وتحليلها بالأساليب الإحصائية.

٧- عرض النتائج وتفسيرها: تقديم النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

٨- التوصيات: صياغة توصيات عملية ومقترحات بحثية تخدم المجال وتوجه الدراسات المستقبلية.

نتائج البحث وتفسيراتها ومناقشتها:

أولاً نتائج البحث: يعرض الباحث في هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، حيث يبدأ بعرض النتائج وهي:

١- اختبار الفرض الأول ونتائجه: ينص الفرض الأول على أنه "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي وكفاءة الذات المدركة لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس التنافر المعرفي ودرجاتهم في مقياس كفاءة الذات المدركة، والجدول التالي يوضح نتيجة هذا الإجراء:

جدول (٨) معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد التنافر المعرفي وكفاءة الذات المدركة (ن = ١٣٠)

كفاءة الذات المدركة / التنافر المعرفي	الدرجة الكلية للمقياس كفاءة الذات المدركة	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة
التكيف الذاتي (الشخصي)	٠,٢٩١- **	٠,٠٠١	دال
السيطرة الانفعالية	٠,٣٥٤- **	٠,٠٠٠	دال
الاستمرارية	٠,١٦٢-	٠,٠٦٦	غير دال
التعلم والتعليم	٠,٢٩٢- **	٠,٠٠١	دال
التنشئة الاجتماعية	٠,٠٢٦-	٠,٧٧٢	غير دال
الهيمنة والتبعية	٠,٣٤٣- **	٠,٠٠٠	دال
الدرجة الكلية للتنافر	٠,٤٠٧- **	٠,٠٠٠	دال

** الارتباط دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

يشير جدول (٨) إلى وجود علاقات ارتباط عكسية دالة إحصائيًا بين كفاءة الذات المدركة وكل من: بُعد التكيف الذاتي (ر = ٠,٢٩١- دالة = ٠,٠٠١)، وبُعد السيطرة الانفعالية (ر = ٠,٣٥٤- دالة = ٠,٠٠٠)، وبُعد التعلم والتعليم (ر = ٠,٢٩٢- دالة = ٠,٠٠١)، وبُعد الهيمنة والتبعية (ر = ٠,٣٤٣- دالة = ٠,٠٠٠)، وكذلك الدرجة الكلية للتنافر المعرفي (ر = ٠,٤٠٧- دالة = ٠,٠٠٠). في المقابل، لم تُسجل علاقة دالة إحصائيًا بين كفاءة الذات المدركة وكل من بُعد الاستمرارية وبُعد التنشئة الاجتماعية، بما يتفق مع تصور ليون فيستنجر (١٩٥٧) للتنافر بوصفه مثيرًا داخليًا يُضعف التوازن الإدراكي والانفعالي، وقد دعمت هذه النتيجة دراسات زياد عبد الحسيب الخولي وآخرون (٢٠٢٤)، حيث كشفت عن علاقة سالبة بين التنافر وكل من التكيف، اليقظة العقلية، تنظيم الذات والسيطرة الانفعالية. كما أيدتها دراسات أحمد فكري أحمد بهنساوي (٢٠١٩)، وعلاء سعيد الدرس وإيمان عوض فيود (٢٠٢٣)، وهيبة ممدوح محمود (٢٠٢٤)، التي أكدت أن التنافر يؤدي إلى تراجع التكيف الأكاديمي والانفعالي، كذلك أظهرت دراسة وسعيد الزهراني (٢٠٢٤) أن انخفاض التنافر يرتبط بارتفاع التكيف الشخصي والتحصيل والدعم النفسي وبناءً على ذلك، يُرفض الفرض الصفري ويُقبل البديل، مؤكدًا وجود علاقة عكسية دالة بين التنافر المعرفي وكفاءة الذات المدركة.

٢- اختبار الفرض الثاني ونتائجه: ينص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنافر المعرفي والعناد المتحدي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلاب في مقياس التنافر المعرفي ودرجاتهم في مقياس العناد المتحدي، والجدول التالي يوضح نتيجة ذلك.

جدول (٩) معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد التنافر المعرفي والعناد المتحدي (ن = ١٣٠)

العناد المتحدي / التنافر المعرفي	الدرجة الكلية للمقياس العناد المتحدي	مستوى الدلالة الإحصائية	الدلالة
التكيف الذاتي (الشخصي)	٠,٢٠١ *	٠,٠٢٢	دال
السيطرة الانفعالية	٠,٠٣٨	٠,٦٧٠	غير دال
الاستمرارية	٠,٠٦٤	٠,٤٧٢	غير دال
التعلم والتعليم	٠,١٣٠	٠,١٤٢	غير دال
التنشئة الاجتماعية	٠,١٥٩-	٠,٠٧٠	غير دال
الهيمنة والتبعية	٠,١٠٧	٠,٢٢٥	غير دال
الدرجة الكلية للتنافر	٠,١٠٩	٠,٢١٨	غير دال

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يشير جدول (٩) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للتنافر المعرفي والدرجة الكلية للعناد المتحدي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ($r = 0.109$) عند مستوى دلالة أكبر من (0.05)، وذلك لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم، كما لم تُسجل علاقات ارتباطية دالة إحصائياً بين معظم أبعاد التنافر المعرفي والدرجة الكلية للعناد المتحدي، حيث جاءت معاملات الارتباط ضعيفة وغير دالة ورغم ذلك، كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (0.05) بين بُعد التكيف الذاتي للتنافر المعرفي والدرجة الكلية للعناد المتحدي، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ($r = 0.201$)، وتُعزز هذه النتيجة ما طرحه Festinger (1957) حول أن ضعف التكيف مع التناقضات الداخلية قد يؤدي إلى سلوك دفاعي كالعناد، وقد دعمت هذا التوجه دراسات هبة مناضل العبيدي (٢٠٢٣)، وهيبة ممدوح محمود (٢٠٢٤)، وأشارت دينا عرفة خفاجي (٢٠٢٢) إلى أن نمط تربية الانفعال والوظائف التنفيذية يساهمان في التنبؤ بهذا الاضطراب، ما يبرز الأثر التربوي والانفعالي في تشكيله، وبناءً عليه يُقبل الفرض الصفري جزئياً، ويُرفض جزئياً، حيث لم توجد علاقة ارتباطية دالة بين التنافر المعرفي ككل والعناد.

٣- نتائج الفرض الثالث ونتائجه: وينص الفرض الثالث على أنه: "يمكن التنبؤ بالتنافر المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم من خلال كفاءة الذات المدركة والعناد المتحدي". وقد استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد لدراسة مدى إسهام كل من كفاءة الذات المدركة والعناد المتحدي في التنبؤ بالدرجة الكلية للتنافر المعرفي، وقد أظهرت نتائج الجدول التالي أن كفاءة الذات المدركة تسهم بشكل دال إحصائياً في التنبؤ بالتنافر المعرفي، حيث بلغ معامل بيتا المعياري ($Beta = -0.566$)، وكانت قيمة "ت" = -5.61 دالة عند مستوى (0.01)، مما يشير إلى أن زيادة كفاءة الذات المدركة ترتبط بانخفاض مستوى التنافر المعرفي. بينما لم يكن لمتغير العناد المتحدي تأثير معنوي يُذكر ($Beta = 0.062$)، "ت" = 0.61 ، ($p > 0.05$).

جدول (١٠) تحليل الانحدار لبيان إسهام كفاءة الذات المدركة والعناد المتحدي في التنبؤ بالتنافر المعرفي

المتغيرات المستقلة	ر	ر ^٢	ف	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة "ت"
كفاءة الذات المدركة	٠,٥٨	٠,٣٣٦	١٦,٩٨	٠,٣٢	-٠,٥٦٦	٥,٦١
العناد المتحدي				٠,٠٨٩	٠,٠٦٢	٠,٦١٠

دالة عند مستوى ٠,٠١ بالنسبة لكفاءة الذات المدركة فقط

وتوضح نتائج الجدول التالي نموذج ملخص الانحدار، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المتعدد ($R = 0.58$)، وهي قيمة تشير إلى وجود علاقة ارتباط متوسطة إلى قوية بين المتغيرين المستقلين والمتغير التابع. كما تبين أن المتغيرين يفسران نحو 33.6% من التباين في التنافر المعرفي ($R^2 = 0.336$)، وهي نسبة ذات دلالة تطبيقية، أما معامل R^2 المصحح فبلغ (٠,٣١٧)، وهو ما يعكس دقة النموذج بعد مراعاة حجم العينة وعدد المتغيرات.

جدول (١١) نموذج ملخص الانحدار (Model Summary)

النموذج	ر	ر ^٢	المصححة R ^٢	الخطأ المعياري للتقدير
١	٠,٥٨	٠,٣٣٦	٠,٣١٧	٧,٥٦٤

أما نتائج تحليل التباين للنموذج الكلي (ANOVA) في الجدول التالي فقد أظهرت أن النموذج ككل دال إحصائياً، حيث بلغت قيمة $F = 16,983$ عند مستوى دلالة $0,000$ ، مما يشير إلى أن كفاءة الذات والعناد المتحدي – عند النظر إليهما معاً – يسهمان بشكل دال في تفسير التباين في التنافر المعرفي.

جدول (١٢) تحليل التباين (ANOVA) للنموذج الكلي

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٩٤٣,٥٩٤	٢	٩٧١,٨	١٦,٩٨٣	٠,٠٠٠
الخطأ	٣٨٣٣,٧٧٨	٦٧	٥٧,٢٢١		
الكلي	٥٧٧٧,٣٧١	٦٩			

جدول (١٣) معاملات الانحدار (Coefficients)

المتغير	(غير المعياري) B	الخطأ المعياري	Beta (معيارى)	ت	مستوى الدلالة
(الثابت)	٨٠,٣٣	٦,٦٢٣	—	١٢,١٢٩	٠,٠٠٠
كفاءة الذات المدركة	-٠,١٧٩	٠,٠٣٢	-٠,٥٦٦	-٥,٦٠٥	٠,٠٠٠
العناد المتحدي	٠,٠٥٥	٠,٠٨٩	٠,٠٦٢	٠,٦١٢	٠,٥٤٢

وقد أوضحت نتائج جدول (١٣) معاملات الانحدار أن الثابت بلغ ($B = 80.33$)، وهو ما يشير إلى أن القيمة المتوقعة للتنافر المعرفي في حالة انعدام تأثير المتغيرات المستقلة كانت مرتفعة. كما تبين أن كفاءة الذات المدركة أسهمت بشكل دال وسالب في التنبؤ بالتنافر المعرفي ($B = -0.179$, $p < 0.01$)، أي أن ارتفاع كفاءة الذات المدركة يقترن بانخفاض مستويات التنافر المعرفي. بينما لم يكن لمتغير العناد المتحدي أثر دال في التنبؤ ($B = 0.021$, $p > 0.05$)، وبناءً على ذلك، يمكن صياغة معادلة الانحدار المتعدد على النحو التالي: المعادلة العامة: $Y = a + b_1 X_1 + b_2 X_2$

وبناءً على النتائج: a (الثابت) = $80,33$ ، b_1 (كفاءة الذات المدركة) = $-0,179$ ، b_2 (العناد المتحدي) = غير دال (لكن يُذكر في المعادلة بقيمته العددية)

التنافر المعرفي = $(80,33 - 0,179) \times (\text{كفاءة الذات المدركة}) + 0,021 \times (\text{العناد المتحدي})$

غير أن المعامل الخاص بالعناد المتحدي لم يكن ذا دلالة إحصائية، مما يجعل الصياغة الأكثر دقة للنموذج على النحو التالي: التنافر المعرفي = $80,33 - 0,179 \times (\text{كفاءة الذات المدركة})$

وهو ما يؤكد أن كفاءة الذات المدركة تُعد العامل الأكثر إسهاماً في تفسير التباين في التنافر المعرفي لدى طلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، في حين لم يسهم العناد المتحدي إسهاماً يُعند به إحصائياً، كما أظهرت دراسة هبة مناضل العبيدي (٢٠٢٣) أن كفاءة الذات المدركة ترتبط عكسياً بمشاعر الصراع والتشتت المعرفي، خاصة لدى ذوي صعوبات التعلم، أما عدم دلالة متغير العناد المتحدي في التنبؤ، فقد يُعزى إلى كونه سلوكاً مظهرياً لا يعكس بالضرورة الصراع المعرفي الداخلي الذي يشكل جوهر التنافر، كما بينت دراسة علاء الدرس وإيمان فيود (٢٠٢٣)، التي أشارت إلى أن العناد المتحدي يُعد مؤشراً على مقاومة السلطة وليس شرطاً لظهور التنافر، وعليه يمكن قبول الفرض الثالث جزئياً، حيث تبين أن كفاءة الذات المدركة تُعد متغيراً تنبؤياً دالاً ومؤثراً في التنافر المعرفي، في حين أن العناد المتحدي لم يسهم بشكل معنوي أو عملي في التنبؤ به، ويشير ذلك إلى أهمية التدخل النفسي والتربوي الهادف إلى تعزيز الكفاءة الذاتية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم لتقليل مظاهر التنافر المعرفي.

ثانيًا: مجمل عام لنتائج البحث

- ١- وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي وكفاءة الذات المدركة، بما يعني أنه كلما ارتفعت كفاءة الذات المدركة انخفض مستوى التنافر المعرفي، وهو ما يعكس دور الكفاءة الذاتية في ضبط التناقضات المعرفية والانفعالية لدى هذه الفئة.
- ٢- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التنافر المعرفي والعناد المتحدي، بما يشير إلى أن ارتفاع مستويات العناد يرتبط بزيادة التنافر المعرفي، وإن كان هذا الارتباط ضعيفًا نسبيًا وغير مؤثر في التنبؤ الإحصائي.
- ٣- في سياق التنبؤ، أوضح تحليل الانحدار المتعدد أن كفاءة الذات المدركة كانت المتغير الوحيد القادر على التنبؤ بالتنافر المعرفي بصورة سالبة ودالة إحصائيًا، في حين أن العناد المتحدي لم يظهر له أي أثر تنبؤي دال.

ثالثًا -التوصيات التربوية المنبثقة عن البحث:

- ١- تنمية كفاءة الذات المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال تصميم برامج تربوية معرفية – سلوكية تركز على دعم الثقة بالنفس، وتعزيز الشعور بالإنجاز، وتدريبهم على مهارات ضبط الانفعالات والتفكير الإيجابي، في ضوء ما أظهرته النتائج من دور كبير للكفاءة الذاتية المدركة في خفض التنافر.
- ٢- إدماج أبعاد التنافر المعرفي ضمن الخطط التربوية والإرشادية، خاصة الأبعاد التي أظهرت فروقًا دالة مثل السيطرة الانفعالية والهيمنة/التبعية، وتدريب المعلمين وأخصائيي التربية الخاصة والإرشاد النفسي على التعرف المبكر على أنماط التنافر المعرفي والعناد المتحدي لدى الطلبة.
- ٣- تهيئة بيئة صفية آمنة خالية من مصادر الضغط والتوتر، تُشجع على التقبل وتقلل من فرص تشكل التنافر خاصة لدى الطلاب منخفضي الكفاءة الذاتية أو مرتفعي العناد، وتضمن تعزيز استعدادهم النفسي والمعرفي للتعلم.

رابعًا- البحوث المقترحة:

- ١- إجراء دراسات تجريبية تهدف إلى تنمية كفاءة الذات المدركة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثر ذلك في خفض مستويات التنافر المعرفي بمختلف أبعاده.
- ٢- تصميم برامج تدخلية تستهدف خفض العناد المتحدي، وتقييم أثرها في تحسين التفاعل الاجتماعي وخفض أبعاد التنافر السلوكي والمعرفي.
- ٣- دراسة العلاقة بين التنافر المعرفي والدافعية الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى طلاب صعوبات التعلم في مراحل دراسية مختلفة، مع المقارنة بين الجنسين.

المراجع

- أحمد ثابت فضل، ناصر سيد جمعة (٢٠٢٠). الكفاءة الإبداعية للذات وتوجهات الهدف كمنبئات بالنزعة للكمالية العصابية لدى طلاب الجامعة المتفوقين أكاديميًا: *مجلة البحث العلمي، ج مدينة السادات، ع (٢١)، ص ١٠٤-١٥٥*.

أحمد فكرى بهنساوي (٢٠١٩). التنافر المعرفي وعلاقته بالتكيف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة *مجلة*

كلية التربية، مج، ع ١٤٨، ١ - ٧٤.

إسراء خالد جمال الدين (٢٠٢٢). كفاءة الذات المدركة وعلاقتها بالطفو الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية *مجلة كلية التربية*، ٣٣ (١٣١)، ٦٧٥-٧٣٢.

إيهاب الببلاوى، والسيد على (٢٠١٤). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة (ط ٢)*. الرياض: دار الزهراء.

إيهاب الببلاوى، ولمياء بدوي، ونرمين محمود (٢٠٢٠). *الإعاقات الأكثر انتشارا*. الرياض: دار الزهراء.

بطرس حافظ (٢٠١٧). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

جبريل العريشي، ووفاء رشاد، وعيد عبد (٢٠١٣). *صعوبات التعلم النمائية ومقترحات علاجية*. عمان..

جهاد القرعان (٢٠١٧). مستوى اضطراب المعارضه والتحدي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين *مجلة العلوم التربوية كلية الدراسات العليا التربوية - جامعة القاهرة*. ٢٥ (١)، ٢٨-١.

دينا عرفة خفاجي (٢٠٢٢). الإسهام النسبي لأنماط ما وراء انفعال الأمهات والوظائف التنفيذية في التنبؤ باضطراب العناد المتحدي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: دراسة سيكومترية - *كلينيكية المجلة*

التربوية، ع ١٠١، ١٩

زياد الخولي، سوسن الشيخ، ومحمد إدريس (٢٠٢٤). التنافر المعرفي وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى عينة من طلبة جامعة البعث. *مجلة جامعة البعث سلسلة العلوم التربوية*، مج ٤، ع ١١، ١٢٣-١٦٢.

سامية حسين جودة، وإبراهيم التونسي السيد (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. الرياض: دار الزهراء.

سعيد علي الزهراني (٢٠٢٤). التنافر المعرفي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي لدى الموهوبين والعاديين من طلبة المرحلة المتوسطة *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ع ١٢٥، ج ٢، ١٣٤٤-١٣٧٤.

سليمان يوسف (٢٠١٠). *المرجع في صعوبات التعلم*، مكتبة الأنجلو، كلية التربية، جامعة قناة السويس.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٦). *المؤشرات الدالة على صعوبات التعلم لأطفال الروضة د/تطبيقية، القاهرة*،

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٨). *التعليم العلاجي للأطفال ذوي صعوبات التعلم*. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠١٠). *صعوبات تعلم والتعلم العلاجي، قضايا ورؤى معاصرة*، الرياض، دارز هراء

عادل عبد الله والشيءاء عبد الدايم (٢٠٢٤). *فعالية استراتيجيات التعليم المتمايز في تحسين كتابة الرموز*

- والمعادلات الكيميائية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ذوي صعوبات تعلم العلوم، ع ٦٤، ٤٤ - ١١١.
- عبد الحميد الشخص، عبد الغفار الحماطي (١٩٩٢). قاموس التربية الخاصة وتأهيل غير العاديين، ٢٥.
- عبد الوهاب كامل (١٩٩٩). اختبار المسح النيورولوجي السريع. ط ٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- عزة حسن رزق (٢٠٢١). فعالية برنامج إرشادي قائم على نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي لخفض اضطراب العناد المتحدي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع ١٥٤، ج ٩، ٦٧٨ - ٧٨٩.
- عقبلي محمد موسى (٢٠٢١). صعوبات التعلم في اللغة العربية بين استراتيجيات التعليم والتعلم العلاجي والتدخل التكنولوجي. القاهرة: المركز الأكاديمي العربي.
- علاء الدرس، وإيمان فيود (٢٠٢٣). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الأكاديمية السلبية والتأثر المعرفي والتجول العقلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مج ٣٣، ع ١٢١، ١٣٧ - ٢٠٠.
- فاروق علي موسى (٢٠١٠). اختبار القدرة العقلية مستوى (١٢ - ١٤) سنة. مكتبة الأنجلو، القاهرة، ط ٢.
- كريمة سلامة، وخالد القاضي، (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الذاتية المدركة لطلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات تعلم اللغة الفرنسية مجلة العلوم التربوية، ٦٠، ١٧ - ٤٨.
- كوثر قطب محمد وحنان عبد الفتاح أحمد ومحمد عباس محمد (٢٠٢٢). مهارات التفكير الإيجابي وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم مجلة كلية التربية، ع ١٠٧، ٣٩١ - ٤١٥.
- ليلي أحمد محمد (٢٠٢٥). العلاقة بين سمات الشخصية والألكسيثيميا لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ع ٣٤، ١٥٧ - ١٨٨.
- مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٥). مقياس اضطراب العناد والتحدي، دار فرحة للنشر والتوزيع، مج ١.
- محمود أبو سريع (٢٠٠٨). المرجع في المشكلات السلوكية للأطفال، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة.
- ممدح محمد عبيدات (٢٠٢٢). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في

المرحلة الأساسية: *مجلة كلية التربية (أسيوط)* ٣٨، (٧)، ٢٧١، - ٢٩٠.

منى عبد الباسط زيدان (٢٠٢٢). فعالية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الناجح في الحد من التنافر المعرفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم، *رسالة ماجستير، جامعة بني سويف، كلية التربية*.
نجلاء إبراهيم أبو الوفا (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في التنظيم الانفعالي لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية: *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٢)، ٤٤٦-٥٠٢.
هبة مناضل عبد الحسين العبيدي (٢٠٢٣). التناقض الوجداني وعلاقته باضطراب التحدي المعارض لدى الطلبة المضطربين سلوكيا *مجلة آداب المستنصرية*، ١٠١، ١٥٧، - ٢٠٦.

هيبه ممدوح محمود (٢٠٢٤). التنافر المعرفي والملل الأكاديمي كمنبئين بصعوبات التنظيم الانفعالي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية *مجلة كلية التربية*، مج ٢١، ع ١٢٠، ١، ١٨١-١٨٨.
يوسف قطامي (٢٠١٢). *نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي*، دار مسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.

American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and Statistical manual of mental disorder, 4 th ed, Washington- Dc. Author.

American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. (2013). Oppositional Defiant Disorder. Retrieved from <https://www.aacap.org/>

Arslan, A (2012). Predictive Power of the Sources of Primary School Students' Self- Efficacy Beliefs on Their Self-Efficacy Beliefs for Learning and Performance, Educational Sciences: Theory & Practice, 12(3), 1915-1920.

Atoum, A. (2022). Cognitive dissonance and its relationship to emotional intelligence. Cognition, Brain, Behavior: An Interdisciplinary Journal, 26(4), 215-229.

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy, Toward a Unifying Theory of Behavioral Change, psychological Review 184, 2 ,191-215.

Bandura, A. (2018). *Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. Perspect. Psychol. 13, 130–136.*

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance. Stanford University Press.*

Grissom, L. (2020). *College students with learning disabilities achieving academic success: A generic qualitative study (Doctoral dissertation). Capella University.*

Heiman, T., & Olenik-Shemesh, D. (2020). Social-emotional profile of children with and without learning disabilities: The relationships with perceived loneliness, self-efficacy and well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(20), 73 58.*

Jones, E. H. Mills, J. (2019). *An Introduction to Cognitive Dissonance Theory and an Overview of Current Perspectives on the Theory. Cognitive Dissonance, Second Edition: Reexamining Pivotal Theory in Psychology, E. Harmon-Jones (Editor), The American Psychological Association, All Rights Reserved.*

Pajares, F. (2005). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy. Educational and Psychological Measurement, 68(3),*

Wang, C.-H., Salisbury-Glennon, J.D., Dai, Y., Lee, S., & Dong, J. (2022). *Empowering College Students to Decrease Digital Distraction Through the Use of Self-Regulated Learning Strategies. Contemporary Educational Technology, 14(4), ep388.*

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In Handbook of self-regulation (pp. 13–39). Academic Press.*