جامعة المنصورة
كلية التربية

فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية تقدير الذات لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مِن تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد
الباحثة/ دعاء وهيب عبد الحميد محَمَّد حمودة
(تخصص تربية خاصة)

اشراف

أ.د/ وليد محمد أبو المعاطى
أسْتاذ علم النفس التربوي
كلية التربية – جامعة المنصورة

مروة صبحى رجب شلبي
مُدرس بقسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة المنصورة

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة
العدد ١١١ – يوليو ٢٠٢٠

فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية تقدير الذات لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مِن تلاميذ المرحلة الإعدادية

دعاء وهيب عبد الحميد محَمَّد حمودة

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية البرنامج المبنى على الإرشاد الانتقائي في تنمية تقدير الذَّات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مِن تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة الأساسية مِن (١٠) تلاميذ مِن الذكور والإناث الموهوبين ذوي صُعوبات التعلم بالصفين الأول والثاني الإعدادي بمدرسة "عُمر بن الخطاب للتعليم الأساسي الإعدادية المُشتركة" التابعة لمركز طلخا بمُحافظة الدقهلية، وتراوحت أعمارهم الزمنية مَا بَيْن (١٢ – ١٤) سنة، والَّذين حصلوا على درجات مُنخفضة فِي مقياس تقدير الذات، وتم تقسيم العينة عشوائيًا إلى مجموعتين خمسة تلاميذ بالمجموعة التجريبية، وخمسة تلاميذ بالمجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة المُستخدمة فِي دليل الكشف عن الأطفال الموهوبين (إعداد/ باظه، ٢٠١٤)، واختبار القدرات العقلية (١٢ – ١٤) (إعداد/ موسي، ٢٠٠٢)، واختبار الفرز العصبي السريع (إعداد/ كامل، ١٩٨٩)، ومقياس تقدير الذَّات (إعداد/ الباحثة)، كما طُبق عليهم البرنامج الإرشادى الانتقائى المُكون مِن(٢٤) جلسة، وباستخدام الأساليب الإحصائية المُتمثلة فِي اختبار (مان ويتني) واختبار (ويلكوكسون). أظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج الإرشادى الانتقائي في تنمية تقدير الذَّات لدى الموهوبين ذوي صُعوبات التعلم مِن تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستمرار فعاليته لما بعد مرحلة المُتابعة. حيث وجدت فروق دالة إحصائيًا بَيْن مُتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق دالة إحصائيًا بَيْن مُتوسطات درجات القياسين القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى، ولم تظهر فروق إحصائية دالة بَيْن مُتوسطات درجات القياسين البعدى والتتبعى للمجموعة التجريبية، وتراوح حجم تأثير البرنامج بَيْن (٠,٦٧–٠,٨٣) مما يشير إلى تأثير البرنامج بشكل كبير في تنمية تلك الأبعاد، كما بلغت قيمة حجم التأثير للبرنامج في الدرجة الكلية ٠,٨٣، وجميعها قيمة أكبر مِن ٠,١٥، وهذا يدل على أن البرنامج يسهم في التباين الكلى لتقدير الذات بقيمة ٨٣%.

الكلمات المفتاحية:

الموهوبون، صعوبات التعلم، الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تقدير الذات، الإرشاد الانتقائي.

Abstract

The study aimed to reveal the program's effectiveness, which is based on eclectic counseling, in developing self-esteem among gifted students with learning disabilities in middle school students. The basic research sample consisted of 10 gifted pupils whose ages ranged from 12 to 14 years old, from the 1st and 2nd-grade who have learning disabilities at Omar Bin Al Khattab co-educational Prep

School For basic education, which is affiliated with Talkha Administrative Center in Dakahlia Governorate and who have received lower scores on the Self-Esteem scale (prepared by the researcher). The sample was randomly divided equally into experimental and control groups. Other study tools include: "Handbook for Identifying Gifted Children" (Prepared by Baza, 2014), "Mental Abilities Test" (12-14) (Prepared by Mousa, 2002), "Quick Neurological Screening Test" (Preparation by Kamel, 1989). The eclectic counseling program, consisting of (24) sessions, was applied to them using statistical methods (Mann-Whitney) and (Wilcoxon). The results of this study showed the effectiveness of the eclectic counseling program in developing self-esteem among gifted students with learning disabilities in the preparatory stage students, and its effectiveness continues beyond the last point of follow-up stage. Statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post measurement in favor of the experimental group were found. Statistically significant differences between the pre and post measurement mean scores of the experimental group in favor of the post measurement were detected. A statistically significant difference between the post measurement and follow-up measurement of the experimental group was not detected. The effect size of the program ranged between 0.67 and 0.83, which indicates the program's influence significantly in developing these dimensions. The value of the impact size of the program in the overall score was 0.83. All values are greater than 0.15. This indicates that the program contributes to the overall variance of self-esteem with a value of 83%.

Key words: *Gifted, learning disabilities, gifted with learning disabilities, self-esteem, eclectic counseling*

مقدمة:

صُعوبات التعلم هي إعاقة خفية لَا يمكن التعرف عليها بسهولة إلا مِن خلال أدوات التشخيص اللازمة لذلك حيث لا تبدو على الأفراد ذوي صُعوبات التعلم أي أعراض جسمية، فهم عاديون مِن حيث قدراتهم العقلية ولا يعانون مِن أية إعاقات سواء كانت سمعية أو بصرية أو صحية أوإعاقات أُخَر، ومع ذلك لديهم صُعوبات إما في الانتباه، أوْ الإدراك، أوْ الذاكرة، أوْ القراءة، أوْ الكِتابة، أوْ الحساب، ونظرًا لذلك يتم توجيههم إلى المُتخصصين للتعامل معهم بشكل عِلمي عَن طريق البرامج المُختلفة حسب طبيعة المُشكلة.

وتزداد أهمية مجال صعُوبات التعلم مع تزايد أعداد التلاميذ الَّذين يعانون مِن صعُوبات التعلم على مُختلف المُستويات فِي الأطوار التعليمية مَما يجعل تناول هذا الموضوع مِن الضرورة أن يولى عناية خاصة لمَا له مِن تأثيرات على سلوكيات الأطفال الَّذين يعانون مِن صعُوبات التعلم وكذا على نفسياتهم وشخصياتهم (بحرى، ٢٠١٦، ١١-١٢).

ورأى العديد مِن المُربين والمُتخصصين فِي فئة الموهوبين ذوي صُعوبات التعلم والتابعة للتربية الخاصة تناقضًا وتعارضًا بَيْن أن يكُون لدى الشخص نفسه موهبة وبنفس الوقت صُعوبات تعلم، وعلى أية حال فالطلاب الَّذين لديهم مواهب وأيضًا صُعوبات فِي التعلم، لابد مِن أن يوضعوا تحت نطاق الخدمات التربوية المزدوجة من أنظمة تعليمية تشمل المحافظة على نقاط القوة لديهم من تميز وموهبة، وكذلك مُعالجة نقاط الضعف الموجودة عندهم من صعوبات في التعلم، حتى يتم رعايتهم بالطرق السليمة والمُحافظة على جهودهم (قطناني، ٢٠١١، ٤٩٧).

وعلى الرغم مِن أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يبدون كطلاب عاديين، كما أنَّ أداءهم يبدو على نحو ملائم وعادي، إلا أنهم لا يتمكنون من توظيف قدراتهم بالقدر الَّذي تسمح به تلك القدرات. وعدم تلقيهم الرعاية الملائمة في الوقت المناسب بسبب عدم التعرف عليهم، فإن الصعوبات الَّتي يعانون منها يتزايد تأثيرها، وتزداد تبعًا لذلك مُشكلاتهم الأكاديمية والمعرفية، بالإضافة إلى المُشكلات الانفعالية والاجتماعية إلى الحد الَّذي يضعهم في عداد ذوي صعوبات التعلم، مع تجاهل إمكانياتهم وقدراتهم العقلية العالية والمُتميزة (الصليلي، ٢٠٠٨، ٣).

وتذكر باظة (٢٠١١، ١١) أن فئة الأطفال الموهوبين تعتبر في أشد الحاجة للفهم مِن جانب الآخرين، وأيضًا مِن جانب أنفسهم والعالم مِن حولهم. والحاجة مُلحة الآن لاستثمار الفِكرة الإنسانية الجيدة، فهي تعد ثروة طبيعية مُتجددة تمكن الإنسان مِن السيطرة على البيئة والتحكم فيها. ويشير عادل (٢٠٠٧، ٣٠-٣٢) أن مِن ضمن خصائص الموهوبين؛ الإبداعية والخيال الإبداعي، والتفوق في الجدة والأصالة، وحُب الاستطلاع، والحس المُرهف بالطبيعة والعالَم، والاهتمامات الجمالية التذوقية، والأداء المُتميز، والحس العام المُتميز، والنمو العام السريع. وأن مِن الخصائص الانفعالية والاجتماعية للموهوبين أنهم أكثر انطواء، وأقل مشاركة فِي الحيَّاة الاجتماعية.

ويشير ال فهيد (٢٠٠٣، ٢٥٨) إلى أن الموهوبين فِي حاجة ماسة إلى الفهم والتقدير واحترام الذَّات والشعُور بالإنجاز والاستقلال وتقدير الذَّات. فإذا لم يتم إشباع تلك الاحتياجات أو الاستجابة لاهتماماتهم المُختلفة وفَهْم أسلوب حياتهم ومُساعدتهم على تحقيق أهدافهم، فإنهم سوف يعانون مِن مُشكلات القلق والاضطراب والشعُور بالإحباط وعدم الأمن والطمأنينة فِي مُجتمعهم.

ويعد تقدير الذَّات مِن العوامل الأساسية الَّتي تساهم في إدراك الفرد لذاته بصورة إيجابية أو سلبية، فتقدير الذات الإيجابي يعد مِن الدلائل على الصحة النفسية والتكيف الحسن للفرد، فكلاهما يتطلب شخصية مُتوازنة، بناءة قادرة على مُواجهة الصعُوبات وعلى التواؤم بَيْن حاجاتها وميولها مِن ناحية، والمُتطلبات المُحيطة بهم مِن ناحية أخرى، ففي حالة عدم مراعاتنا لمتطلبات الأفراد ربَّما

سيؤدي ذلك إلى ضرر مُتراكم في بناء شخصياتهم، الأمر الَّذي يدعى إلى معرفة تلك المُتطلبات كونها إيجابية لتعزيزها وتقويتها، أو سلبية للحد مِن أثارها (الحجري، ٢٠١١، ٢).

وتوصلت دراسة عبد المعطى (٢٠٠٧) إلى أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم لديهم جوانب قوة تتمثل في زيادة كم المفردات اللغوية والإلمام بكم كبير مِن المعلومات، ومهارات في اللغة الشفوية والقدرة على التحدث، وروح القيادة وذاكرة نشطة. كما أن لديهم جوانب ضعف تتمثل في إنخفاض القدرة التنظيمية، وصعوبة مسايرة أقرانهم وقصور واضطراب في الحركة، وصعوبات بصرية حركية، وانخفاض تقديرهم لذواتهم.

وتوصلت دراسة العتيبى (٢٠١٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في الخصائص المعرفية والخصائص اللامعرفية لصالح التلاميذ الموهوبين العاديين ما عدا مقياس سمة – حالة القلق وذلك لصالح التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم.

ويعانى ذوو صعوبات التعلم مِن نقص فِي تقدير الذَّات، وأن هناك حاجة إلى تقديم برامج إرشادية لرفع مستوى تقدير الذَّات لديهم. وبناء على ذلك تسعى الدراسة الحالية إلى بناء برنامج لتنمية تقدير الذات مع الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

وتوصلت دراسة عبد العال (٢٠١٩) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بَيْن متوسطى رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس تقدير الذَّات بعد تطبيق البرنامج في اتِّجاه المجموعة التجريبية، وإلى وجود فروق دالة إحصائيًا بَيْن متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدى على مقياس تقدير الذات في اتِّجاه القياس البعدى، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بَيْن متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدى والتتبعى على مقياس تقدير الذات.

الإحساس بالمشكلة:

مِن خلال عمل الباحِثة فِي مجال صُعوبات التعلم داخل المركز الدولى فِي مدينة المنصورة بتوريل الجديدة لعام ٢٠١٣-٢٠١٤م، قد لاحظت أن هناك مجموعة مِن الطلاب والطالبات داخل المركز غير قادرين على التعلم فِي ظل النُظم التعليمية العادية، وأن لديهم قصورًا فِي تعلم الرياضيات وفروعها، وجوانب ضعف في القراءة والكِتَّابة، ممَا كان له الأثر السلبى على تحصيلهم الدراسى، وبالتالى أدى إلى إحساسهم بالإحباط والفشل، وعدم شعُورهم بقيمتهم الحقيقية نحو أنفسهم وفي دائرة الآخرين، وانخفاض تقديرهم لذواتهم والثقة بالنفس، على الرغم مِن امتلاكهم جوانب قوة

تميزهم عَن أقرانهم في النواحى الأدائية مثل الرسم، والَّذي يسهم في توفر تقدير ذات مقبول لديهم وثقة بالنفس، ولكِن كان الأمر على غير ذلك وهذا مَا أثار الجدل والتناقض.

ويشير كل مِن جلجل والنجار (٢٠١٦، ١٠٨) أن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مِن ضمن خصائصهم العامة تقدير منخفض للذات. وتتمثل أهمية تقدير الذات للطفل الموهوب ذوى الصعوبة التعليمية في تأثيرها على مقدرته في التكيف مع البيئة التي يعيش فيها، وفي قدرته على السيطرة، وإنجاز المهمات التي يقوم بها، أو التي تُطلب منه والقدرة على تجاوز الصُعوبات التي تعترضه، كما أن معرفة المُربين وأولياء الأمور بمستويات الدافعية للتعلم وتقدير الذات يسهم في زيادة معرفتهم بأطفالهم، وفي بناء توقعات حقيقية عن هؤلاء الأطفال وعن سلوكهم، ويساعد المُربين في تصميم البرامج والأنشطة بناء على احتياجات الأطفال طبقًا لمبدأ الفروق الفردية (القمش،٢٠١٢،٢٣٦). ولهذا كان ضروريًا أن يتم تناول تقدير الذات لدى هذه الفئة.

لهذا وفِي حدود عِلم الباحِثة أن هذا المدخل المُقترح وهو الإرشاد الانتقائي لم يلق الاهتمام الكافى مِن الباحثين، ولم يتم التطرق إليه محليًا نظرًا لطبيعة تلك الفئة والتحديات الَّتي تواجهها، ولأن الباحِثة استشعرت الواقع العملى بأهمية هؤلاء الأطفال كان الإحساس بالمُشكلة البحثية الَّتي تحتاج إلى تصميم برنامج إرشادى انتقائي للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مِن أجل تنمية تقديرهم لذواتهم بأبعاده الأكاديمية، والاجتماعية، والجسمية، والشخصية، والانفعالية.

مشكلة الدراسة:

ومِن هذا المُنطلق يُمكن صياغة مُشكلة البحث فِي التساؤل الرئيس: **ما فعالية برنامج إرشادي انتقائي لتنمية تقدير الذات لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مِن تلاميذ المرحلة الإعدادية؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية على النحو التالى:

١- ما دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات؟

٢- ما دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتقدير الذات؟

٣- ما دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير الذات؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن فعالية البرنامج المبنى على الإرشاد الانتقائي في تنمية تقدير الذَّات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مِن تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مِن:

- تناولها لمُتغير تقدير الذات لمَا لـه مِن أهمية فِي الصحة النفسية على الأفراد مِن الناحية الأكاديمية، والحياتية، والشخصية، والمُستقبلية.
- تناولها فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لما لها مِن نقاط قوة ونقاط ضعف ولديها احتياجات أكاديمية، واحتياجات لتنمية المهارات التعويضية، واحتياجات عاطفية ولابد مِن النظر إليها وسد فجوتها.
- أهمية الإرشاد الانتقائي مع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كي يساعدهم في تنمية تقدير الذات وأبعاده بشكل مُتكامل، وإكسابهم الثقة بالنفس، والقدرة على حل المُشكلات، وتحمل المسئولية، واتخاذ القرارات فِي الحيَّاة.

تعريف المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- البرنامج الإرشادي الانتقائي Eclectic Counseling Program:

تعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الخطوات المُحددة والمُنظمة تستند في أساسها على نظريات وفنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، ويتم فيها انتقاء مميزات وإيجابيات الأساليب الإرشادية التي ثبت صلاحيتها، والطرق المُناسبة للموقف وفق طبيعة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وحاجاتهم، مِن خلال تنسيق المراحل والأنشطة والإجراءات عن طريق جمع كلّ ما هو مُتوفر مِن معلومات حول أساليب الإرشاد المُتاحة، وعرض طرق الإرشاد مِن أجل اختيار الأسلوب المُناسب لذلك، ووضع تعريف علمي إجرائي لكلّ طريقة مِن طرق الإرشاد، وعرض لوظائف كلّ طريقة، مِن طرق الإرشاد التي أجريت، وذلك وفق جدول زمني لتشكل تصورًا شامًلا مُتكامًلا يُقدم في صورة جلسات إرشادية فردية أو جماعية بهدف مُساعدة عينة البحث في تكوين فكرة إيجابية عن ذواتهم، وهذا البرنامج يخضع للتقييم بعد حوالي ثلاثة أسابيع من تطبيقه.

٢- تقدير الذات self-esteem:

تعرفه الباحثة بأنه " مدى تقييم الفرد لذاته سواء بصورة مُوجبة أو سالبة في الجوانب الأكاديمية، والاجتماعية، والجسمية، والشخصية، و الانفعالية".

٣- الموهوبون ذوو صُعوبات التعلم Gifted With Learning Disabilities:

تعرفهم الباحثة بأنهم "التلاميذ الّذين لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال واحد أو أكثر مِن المجالات المُتعددة للموهبة وذوي أداء مُتميز عن أقرانهم في الصف في المُوسيقى أو الرسم أو الكِتابة أو إلقاء الشعر، مع ذلك فإنهم يُعانون في الوقت ذاته مِن صُعوبات التعلم في الرياضيات، ويكون لها مردودًا سلبيًا عليهم حيث تؤدي إلى تعثرهم في التحصيل الدراسي، فضًلا عَن أن نسبة ذكائهم في المُتوسط أو فوق المُتوسط على اختبار القُدرة العقلية أيّ تناقض بين القدرة والأداء التحصيلي."

حدود الدراسة:

١- الحدود المكانية:

تم التطبيق العملي في غرفة المناهل بمدرسة عمر بن الخطاب للتعليم الأساسي الإعدادية المُشتركة التابعة لمركز طلخا بمُحافظة الدقهلية.

٢- الحدود الزمانية:

تم التطبيق العملي خلال الفصل الدراسي الثاني مِن العام الدراسي ٢٠١٨ /٢٠١٩ م.

٣- الحدود البشرية:

تكونت عينة الدراسة مِن (١٠) تلاميذ من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم مِن الذكور والإناث بالمرحلة الإعدادية (الصف الأول والثاني الإعدادي) تم اختيارهم بالطريقة القصدية، بمدرسة عمر بن الخطاب التابعة لمركز طلخا بمُحافظة الدقهلية، وممَن تراوحت أعمارهم الزمنية ما بَيْن (١٢ – ١٤) سنة والَّذين لديهم انخفاض في تقدير الذَّات، وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين؛ تجريبية (أربع إناث – ذكر واحد)، وضابطة (أربع إناث – ذكر واحد).

٤- الحدود الموضوعية:

تتحدد الدراسة الحالية بمُتغيراتها والمُتمثلة فِي الإرشاد الانتقائي، وتقدير الَّذات.

الإطار النظرى للدراسة

أوّلا الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted with learning disabilities:

خلال الآونة الأخيرة تم الاهتمام بالأفراد الموهوبين، حيث يعتبر هؤلاء الموهوبين الركيزة الأساسية لأي مُجتمع مُتقدم ومُتطور، والدول المُتقدمة قد وصلت إلى تقدمها مِن خلال التفكير في فئة الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم حيث يعتبر الموهوبون أهم مصادر الثروة الحقيقية في حاضر أيّ مُجتمع ومُستقبله باعتبارهم يمثلون الإبداع في الموارد البشرية للمجتمع، وهذا ما يجعل الأمر ضرورى لاستثمار طاقاتهم ونقاط قوتهم ومُعالجة قصورهم ونقاط ضعفهم والتعامل معها بشكل عِلمي فِي مُواجهة تحديات العصر والمُجتمع.

تعددت آراء العلماء في مفهوم الموهبة، فقد نظر إليها فريقان مِن العلماء من زاويتين مختلفتين: فريق يعتمد على الذكاء، وفريق آخر يعتمد على مستوى الأداء الفعلي. وكان على رأس الفريق الَّذي اعتمد على الذكاء في تعريفه للموهبة "تيرمانTerman"، "وهولينجورث Hollinguorth" وكانت الدرجة الفاصلة عند "تيرمان Terman" هي (١٤٠) نقطة على مقياس ستانفورد بينيه، أما "هولينجورث Hollinguorth" ، فقد كانت (١٣٠) درجة، فيما كان على رأس الفريق الَّذي اعتمد على مستوى الأداء الفعلي "فليجلر وبيتش Fliegler & Bish"، ويشتمل مستوى الأداء الفعلي على التحصيل الأكاديمي، بالإضافة إلى الذكاء، وكذلك الإبداع، أو أي مجال آخر له قيمة، بحيث يكُون الفرد مُتفوقًا ومُتميزًا عن أقرانه (العدل، ٢٠١٣، ٦٢٩).

وتذكر عامر (٢٠٠٩، ٢٧) أن الموهبة " هي أقصى درجات الاستعداد أو القدرة في حقل من الحقول مثل الموهبة الفنية أو الأدبية، وتتوقف الموهبة على القدرة الفردية الطبيعية المكتسبة وعلى البواعث البيئية والاجتماعية، فهي نتيجة تفاعل هذه الظروف".

تستخلص الباحثة من التعريفات السابقة أن الموهبة هي عبارة عن مُكون طبيعي وراثي فطري ومُكون بيئي اجتماعي والموهوب ينتُج مِن تفاعل كلاهما معًا، وأن يكُون متميزًا في مجال ما أو أكثر مِن المجالات الأدائية الفنية، أو المُوسيقية، أو الأدبيّة أو الرياضية ويفوق أقرانه فِي الصف، وليس شرطًا أن تعتمد الموهبة على الذكاء بشكل كبير لكِنه يعد مُهمًا بقدر كافٍ فِي توظيف الفرد لنمط موهبته بِشكل صحي مَطلوب.

مفهوم صعوبات التعلم Learning Disabilities:

تعددت التعريفات والمفاهيم والمصطلحات الدالة على الفرد الَّذي يعانى من صعوبات التعلم (Learning Disabilities)، واستخدم هذا المُصطلح لأول مرة أوائل الستينيات (خضر، ٢٠٠٥، ١٩).

ويذكر القمش (٢٠١٢، ٨٠) أن الصعوبة التعليمية ليست مقتصرة على مرحلة عمرية دون غيرها، على الرغم من أنها تختلف في أشكالها وفق المرحلة العمرية، لكنها تتضح كلما تقدم الطفل بالعُمر الزمني، فهي أكثر وضوحًا في المرحلة الابتدائية منه في مرحلة ما قبل المدرسة، ويفترض معالجتها بشكل مبكر وإلا يمكن أن تستمر لمراحل لاحقة وتؤثر تأثيرًا سلبيًا في نمو وتطور الطفل.

ويذكر القمش (٢٠١٢، ٨٠) أن الطفل الذي يعانى من الصعوبات التعليمية هو طفل لا يعانى إعاقة عقلية أو حسية أو حرمانًا ثقافيًا أو بيئيًا أو اضطرابًا انفعاليًا بل هو طفل يعانى اضطرابًا في العمليات النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفاهيم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكِتابة والحساب، وما يترتب عليه مِن تأخر سواء في المدرسة الأساسية، أو فيما بعد، على شكل قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة عن المستوى التعليمي الذي يصل له زملاؤه من نفس السن على الرغم مما لديه من قدرات عقلية، ونسبة ذكاء متوسطة أو فوق المتوسطة .

ويعرف العدل (٢٠١٣، ٥٩١ – ٥٩٢) صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عام يصف مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضًا في مستوى تحصيل مادة أو عدد من المواد الدراسية عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم، ويستبعد من حالات صعوبات التعلم، ذوى الإعاقات المتعددة، لأن إعاقاتهم قد تكون سببًا مباشرًا للصعوبات التي يعانون منها".

وقد أصدرت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم تعريفًا في عام ١٩٩٠؛ عرفت فيه صعوبات التعلم بأنها " مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات تتضح من خلال الصعوبات الواضحة، في اكتساب الاستماع والكلام والقراءة والكتابة والاستدلال، أو قدرات الحساب". هذه الاضطرابات هي جوهرية الفرد، يفترض أنها ترجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث مدى الحياة (Taylor, 2014, 4).

ويعرف إبراهيم (٢٠١٤، ٣٣٧) ذوى صعوبات التعلم بأنهم أولئك الأفراد الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر مِن العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة والتهجئة والحساب والتي تعود إلى أسباب تتعلق باضطرابات في الوظائف المعرفية والوجدانية للنصفين الكرويين بالمخ أو سيطرة وظائف أحد النصفين على الآخر في العمليات العقلية وتجهيز ومعالجة

المعلومات، ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات.

تستخلص الباحثة مِن التعريفات السابقة أن صعوبات التعلم هي أن يكون الفرد لديه نواحى القصور في الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة، أو أن يكون لديه نقص القدرة في اكتساب المهارات الأساسية في القراءة أو الكِتابة أو الحساب، ويؤثر سلبًا على تحصيله الدراسي، ويرجع هذا السبب للقصور في المعالجة الإدراكية والخلل في الأداء الوظيفي بالمخ وليس إلى وجود إعاقة سمعية أو بصرية أو بدنية أو أي إعاقة أخرى قد تعوق الفرد عن هدفه. وتضيف الباحِثة أن هناك عوامل نيورولوجية هي الَّتي تؤثر بالدرجة الأولى والأساسية على الانتباه والإدراك والذاكرة، وبالتالى تتسبب فِي صُعوبات أكاديمية، ويكُون مردودها سلبيًا على التحصيل الدراسى رغم قُدراته العقلية وتمتعه بذكاء مُتوسط أو فوق المُتوسط كمَا وضح القمش والعدل.

وشريحة الأطفال الموهوبين ذوى صُعوبات التعلم، شريحة لا يستهان بها، ليس على المُستوى الوطنى بل على المُستوى العالمى، حيث تمتلك مُقومات العطاء والإنجاز، وما تحتاجه كمُنطلقات أساسية هو الفهم والوعى بقدراتها وطاقاتها (الدليمى، ٢٠١٣، ٥٦٠).

ويُطلق على بعض الأطفال والمراهقين الموهوبين الَّذين يعانون صعُوبات مُعينة، اسم "ثنائيي الحاجات" Twice – exceptional(روبنسون و شور و إينرسن، ٢٠١٤، ٤١).

ويشير خطاب (٢٠١٤، ٨) أن هناك تلاميذًا موهوبين وفي ذات الوقت ذوي صعوبات في التعلم، وهم التلاميذ الَّذين لديهم استعدادات غير عادية في القدرات الخاصة، بسبب امتلاكهم إبداعات في بعض القدرات الخاصة، إلا أنه يزيد التباعد بَيْن أدائهم الفعلى والأداء المُتوقع منهم، فقد يكون أداء بعض التلاميذ فائقًا في القدرات اللغوية والتعبيرية أو في إحدى المواهب الفنية أو الرياضية، ولكِنهم يعانون صعوبات في تعلم الرياضيات. إذ يعانى هؤلاء التلاميذ مِن صعوبات في تعلم فروع الرياضيات.

ويعرف محمد (٢٠٠٤، ٩٠) الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على أنهم أولئك الأطفال الّذين لديهم موهبة واضحة وبارزة في مجال واحد أو أكثر مِن المجالات المُتعددة للموهبة، مثل القدرة العقلية العامة، والاستعداد الأكاديمي الخاص، والتفكير الابتكاري أو الإبداعي، والقدرة على القيادة، والفنون البصرية والأدائية، والقدرة الحس حركية. ومع ذلك فإنهم يُعانون في الوقت ذاته مِن إحدى صعوبات التعلم الَّتي يكون لها مردود سلبي عليهم حيث تؤدى إلى انخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة فيه، وذلك في أحد المجالات الدراسية.

ويمكن تعريف الأطفال الموهوبين الَّذين يعانون مِن صعوبات التعلم بأنهم أطفال يمتلكون موهبة أو ذكاءً بارزًا وقادرون على الأداء المُرتفع، لكِنهم في نفس الوقت يواجهون صعوبات في التعلم تجعل من تحقيق بعض جوانب التحصيل الأكاديمي أمرًا صعبًا. ونادرًا ما يتم تحديد هؤلاء الأطفال الموهوبين وتلبية حاجاتهم الخاصة، نتيجة عدم وجود برامج دقيقة في المدارس تسهم في التعرف عليهم وتلبية حاجاتهم. وعادة ما يتم التركيز على المشكلات الناجمة عن صعوبات التعلم وتطوير البرامج والاستراتيجيات العلاجية بطريقة لا تتفق مع اهتمامهم بالكشف عنها أو تشخيصها (دبابنه والعطية، ٢٠١٥، ١٩٣).

كما يعرف متولي والقحطاني (٢٠١٦، ٤٧) التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء الطلاب الذين يمتلكون مواهب بارزة وقادرين على الإنجاز المرتفع، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون من عجز تعليمي يجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة بالنسبة لهم.

وتستخلص الباحثة أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هم أولئك الأطفال الَّذين لديهم موهبة ما في أي مجال أدائي كالرسم، أو الموسيقى، أو الكتابة، وفي نفس الوقت لديهم صعوبة في أيّ نوع من أنواع الصُعوبات سواء كانت نمائية أو أكاديمية، ويؤثر ذلك بالسلب عليهم في انخفاض تحصيلهم الدراسي.

ثانيًا تقدير الذات Self-Esteem:

يشير كفافى (١٩٨٩، ١٠٤) إلى أن تقدير الذَّات هو الحُكم الَّذي يصدره الفرد على نفسه مُتضمنًا الاتجاهات الَّتي يرى أنها تصفه على نحو دقيق. وأن تعبير الفرد عَن تقديره لذَّاته يقسم إلى قسمين: التعبير الذَّاتي وهو إدراك الفرد لذَّاته ووصفه لها، والتعبير السلوكى ويشير إلى الأساليب السلوكية الَّتي تفصح عَن تقدير الفرد لذَّاته أيّ الَّتي تكون مُتاحة للمُلاحظة الخارجية.

ويمكن اعتبار تقدير الذات دعامة أساسية للشخصية، ورصيدها المعرفي، وكيانها الوجداني، ونشاطها السلوكى. وقد يؤثر التقدير الإيجابي أو السلبى للذات، على حاضر الفرد ومستقبله، وعلى اختياراته وقراراته ومشاريعه ودرجة فعاليته، وعلى نجاحه أو فشله. إن مصطلح تقدير يتضمن مِن جهة معنى التقييم، ومِن جهة أخرى معنى تكوين رأي أو موقف معين حول الذات (زغبوش وعلوي، ٢٠١١، ٢٣٠).

ويعرف محمود (٢٠١٢، ١٧٠) تقدير الذَّات بأنه تقييم الفرد الكلي لذاته إما بطريقة إيجابية أو سلبيّة. إنه يشير إلى مدى إيمان الفرد بنفسه وبقدراته وباستحقاقهِ للحياة. أيّ شُعُور الفرد بِكفاءةِ ذاته وبقيمتها. وكفاءة الذات تعني تمتع الفرد بالثقة بالذات، والاعتقاد بأنه قادر على أن يتكيف مع

التحديات الأساسية في الحيّاةِ. وقيمة الذات هي قبول الفرد لذاته مِن غير شرط. والشعُور بأنه جدير بِالحياة وتحقيق السعادة فيها.

كما تعرف على (٢٠١٢، ٥٢٧) تقدير الذَّات بأنه تقييم الفرد لنفسه، تقييمًا شاملا للنواحي الإيجابية والسلبيّة، تقييمًا يزيد مِن قدرته على مواجهة المواقف الصعبة والمحن والأزمات بدافعية وفاعلية، والاستمرار لفترات طويلة ويمثل ذلك تقدير الذَّات المُرتفع.

ويشير دياب (٢٠١٣، ١٤١) إلى أن تقدير الذَّات هو الفكرة الَّتي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له، وأن التفاعل مع الآخرين ذو أهمية في تكوين تقدير الذَّات لدى الفرد.

كما يشير أبو حلاوة والشربيني (٢٠١٦، ١٧٧) إلى أن تقدير الذَّات هو التقييم العام الَّذي يضعه الفرد لنفسه ويعكس مدى تقديره لها في الجوانب المُختلفة، والاتجاهات الإيجابية أو السلبيّة للفرد نحو ذاته، بالإضافة إلى حُكم الفرد على درجة كفاءته الذَّاتية في أثناء تفاعلاته مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المُختلفة.

تستخلص الباحثة مِن التعريفات السابقة أن تقدير الذَّات هو الحُكم الَّذي يصدره الفرد على ذَّاته فيمَا يخُص جوانب شخصيته، وأن يتم تقييم نفسه بشكل كُلي سواء بطريقة إيجابية أو سلبية حسب مَا يرى نفسه وتصوره عنها، ورؤية الآخرين وتقييمهم له، أيّ أنه التقييم الشامل الَّذي يضعه الفرد لنفسه ويعكس مُستوى تقديره لها في الجوانب المُختلفة.

وتذكر بلامر (Plummer" (2005, 13-14" أن هناك أهمية لوجود تقدير إيجابي للذات تتمثل فيما يلي:

- تجعل الفرد قادرًا على التغلب على الصُعوبات والحالات التي لا مفر منها، وسوف يكون قادرًا على مواجهته العاصفة في بعض الأوقات، واستعادة توازنه بصورة أكثر سهولة مما لو كان لديه تقدير ذات مُنخفضًا.
- أكثر قدرة على اتخاذ قرارات مُستنيرة.
- الاستعداد لمحاولة طرق جديدة للقيام بالأشياء، والتعلم مِن الأخطاء، وبناء الثقة لمواجهة التحديات بنجاح.
- أكثر عرضة للاستمتاع بالحياة وأكثر نجاحًا.
- إمكانية تحقيق العلاقات عَن الشخص الَّذي يعاني مِن مشاعر حادة مِن عدم وجود تقدير الذات، وأنه سوف يميل إلى جذب ولع حقيقي، وتقدير من قبل الآخرين.

- حاجة ضرورية وأساسية لسلامة الإنسان من الناحية العاطفية والنفسية حيث يتسبب تقدير الذات المتدني إلى جعل الحياة شاقة وصعبة إلى حد كبير، وإلى عدم إشباع الكثير مِن الحاجات الأساسية (محمد وقطناني، ٢٠١٠، ١٨٧).

ثالثًا الإرشاد الانتقائي Eclectic Counseling:

يذكر كل مِن الأسدي وإبراهيم (٢٠٠٣، ٥٣-٥٤) أن الإرشاد الانتقائي هو استخدام المرشد أكثر مِن أسلوب في مساعدة المسترشد وخاصة عندما تستدعي الحالة ذلك، وقد حدد أساليب الإرشاد الانتقائي في الاختيار بين الطرق؛ وهنا يتعامل المرشد مع الطرق بحيادية ولا يميز طريقة معينة وعليه أن يختار من بينها بمرونة وذكاء بما يناسبه ويناسب الحالة والمشكلة وظروف عملية الإرشاد، والأسلوب الآخر هو الجمع بين الطرق؛ وقد يجمع المرشد بين عدة طرق، يختار من كل طريقة أفضل ما فيها أو أنسبها لحل المشكلة ويمزجها معًا في مركب جديد أكثر فائدة من أي منها منفردة.

والإرشاد الانتقائي هو الأسلوب الأشمل بَيْن أساليب الإرشاد، ووضَعَ خطوطه الأوليّة عالم النفس الأمريكي فردريك شارلس ثورن (ربيع، ٢٠٠٣، ٥٠). ويذكر عادل (٢٠٠٧، ١٠٣) أن الإرشاد الخياري هو أسلوب توفيقي يجمع بين طرق الإرشاد المُختلفة بحيث يأخذ منها ما يناسب ظروف المُرشد والمُسترشد، والمُشكلة والعملية الإرشادية بصفة عامة.

وتقوم طريقة الإرشاد الانتقائي على محاولة التوفيق بين الإرشاد الموجه، والإرشاد غير الموجه وأساليب أخرى. وذلك لمُساعدة المسترشد في التكيف مع مُشكلات الحياة، وهذا يتوقف على كفاءة المُرشد واطلاعه على النظريات الإرشادية لاختيار الطريقة والفنيات المُناسبة (حنفي، ٢٠٠٧، ٢٥٢).

ويذكر مشاقبة (٢٠٠٨، ١٧٨) أن الإرشاد الانتقائي يشير إلى عدم التقيد باتجاه معين، حيث يختار المرشد ما يناسب طبيعة المشكلة، ويقوم على فكرة أنه ليس هناك أسلوب أو طريقة تحتكر الصواب فكل طريقة لها إيجابيات، كما أن لكل طريقة سلبيات، فماذا لو فكر المرشد أن يستفيد من كل الإيجابيات الموجودة في الطرق المختلفة. ومن هنا نشأت فكرة الإرشاد الانتقائي الذي يحاول الاستفادة من مزايا الطرق المختلفة للإرشاد.

ويعرف السفاسفة (٢٠١٠، ١٣٣) الإرشاد الانتقائي أنهُ " استخدام الأساليب، والطرق الإرشادية، والعلاجية، التي ثبت صلاحيتها، وصدقها لمواقف علاجية إرشادية مُعينة، بما يتناسب

مع طبيعة المُشكلة أو الاضطراب، ونوع المُسترشد وطبيعته، وحاجاته، بغض النظر عن النظريات التي تنتمي إليها هذه الطرق".

كما يشير القريطي (٢٠١٤، ٩١) إلى أن الإرشاد الانتقائي يطلق عليه أسلوب منتصف الطريق وطريقة اختيارية توفيقية تعني بتوظيف حصيلة من أفضل وأنسب العناصر والمفاهيم والإجراءات المستوحاة من عدة أنظمة أو طرق إرشادية، ودمجها معًا في طريقة واحدة لخدمة احتياجات المُسترشد ومساعدته على تحقيق أهدافه بشكل أفضل، وتسمح هذه التوليفة من طرق الإرشاد المُختلفة بالعمل مع شخصيات ذوي خصائص مُختلفة مِن المُسترشدين، ومدى واسع من المُشكلات.

ويذكر الختاتنة (٢٠١٦، ٣٥٣) أن الإرشاد الانتقائي يمثل الإرشاد في ثوبه الجديد المتكامل الناضج والتيار الإرشادي المرن والمنفتح لكل إضافة ولكل إسهام جاد في الإرشاد ليكون النظام المتناسق الذي يؤمن بانتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية لتحقيق أفضل النتائج.

تستخلص الباحثة ممَا سبق أن الإرشاد الانتقائي هو طريقة يتم فيها اختيار النظريات والأساليب الإرشادية بشكل مرن والفنيات المُناسبة لها، بما يتناسب مع طبيعة المُشكلة، وخصائص العينة، وذلك بصُورة تكاملية تحقق أفضل النتائج الإيجابية وتؤدي الغرض العام فِي نهايةِ الأمر، ويطلق عليها البعض الإرشاد الاختياري أو الخياري أو أسلوب مُنتصف الطريق.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت الإرشاد الانتقائي:

تعرض الباحِثة الدراسات السابقة الَّتي تناولت الإرشاد الانتقائى مِن الأقدم إلى الأحدث وتكون الدراسات على النحو التالى:

أجرت **السيد (٢٠٠٥)** دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في رفع تقدير الذات السلبي لدي الطلبة الموهوبين، وتتكون عينة الدراسة من (٥٩٨) طالب وطالبة بالمرحلة الثانوية كعينة عشوائية، واستخدمت الباحثة اختبار الذكاء العالى للسيد محمد خيري، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة الموهوبين (إعداد الباحثة) وكذلك التحصيل كمقاييس لتحديد الطلبة الموهوبين في ضوء محكات متعددة، وطبقت مقياس تقدير الذات المتحرر من الثقافة (لعبد الرقيب البحيري) لقياس تقدير الذات لديهم، ثم قامت الباحثة بعمل دراسة حالة لطالبتين مُنخفضي تقدير الذات، وطبقت عليهم "اختبار تفهم الموضوعTAT " لتحديد أسباب انخفاض تقدير الذات لديهم، وبرنامج أنا موهوب إذا أنا محبوب (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروقًا بين

الطالبات والطلبة الموهوبين في تقدير الذات لصالح البنين في تقدير الذات الكلي والعام والشخصي ، كما وجدت فروق ذات دلالة واضحة على المستوي الإسقاطي قبل وبعد البرنامج في تقدير الذات لصالح التقدير البعدي.

ودراسة **عبد الله (٢٠١٠)** الَّتي هدفت إلى إعداد برنامج إرشادي يعتمد علي فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، وتعرف علي فعاليته في تنمية تقدير الذات لديهم وإكسابهم الثقة بأنفسهم وأثر ذلك في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي هؤلاء الأطفال(المجموعة التجريبية)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢) طفلا وطفلة، تتراوح أعمارهم ما بَيْن (٩-١٢) سنة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمدرسة القديس يوسف بالزقازيق، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى المجموعة التجريبية واشتملت على (١٢) طفلا وطفلة تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، والثانية المجموعة الضابطة وتكونت من (١٠) أطفال لم يتعرضوا لإجراءات البرنامج الإرشادي، وكانت أدوات الدراسة؛ اختبار القدرات العقلية للأطفال مستوى (٩-١٢) سنة (إعداد فاروق عبد الفتاح موسي، ٢٠٠٨)، واختبار المسح النيورولوجي السريع لتعرف ذوي صعوبات التعلم (إعداد مارجريت موتي وآخرون، تعريب وتقنين عبد الوهاب كامل، ٢٠٠١)، ومقياس تقدير الذات للأطفال (إعداد الباحثة)، وقائمة المشكلات السلوكية للأطفال (إعداد إيمان فؤاد كاشف، ٢٠٠٤)، وقد أكدت النتائج علي فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية تقدير الذات لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية.

وهدفت دراسة **الأمازي (٢٠١٢)** إلى إعداد برنامج إرشادي يعتمد على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي للأطفال ذوي العُسر القرائي ، وتعرف فعاليته في خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال (أعضاء المجموعة التجريبية)، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٢٠ طفلاً وطفلة) من الأطفال ذوي العُسر القرائي، بمدرستي منشأة قاسم للتعليم الأساسي ومدرسة ديرب السوق الابتدائية رقم (٢) بإدارة ديرب نجم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى المجموعة التجريبية واشتملت على (١٠) أطفال تم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم، والثانية المجموعة الضابطة وتكونت من (١٠) أطفال لم يتعرضوا لإجراءات البرنامج الإرشادي عليهم، وتم استخدام أدوات الدراسة مثل اختبار القدرات العقلية للأطفال مستوى (٩ – ١٢) سنة (إعداد فاروق عبد الفتاح موسي، ٢٠٠٨)، واختبار عُسر القراءة (إعداد/ نصرة جلجل)، واختبار المسح النيرولوجي السريع للتعرف على صعوبات التعلم (إعداد مارجريت موتي وآخرون، تعريب وتقنين عبدالوهاب كامل، ٢٠٠١)، ومقياس الانسحاب الاجتماعي للأطفال(إعداد الباحثة)،

ومقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثة)، وقد أكدت النتائج فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال ذوي العُسر القرائي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال.

وقامت **حسانين (٢٠١٤)** بدراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية كل من برنامج للمساندة الاجتماعية و برنامج الإرشاد المعرفي السلوكي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المراهقة، والتحقق من استمراريتهما، وتكونت عينة الدراسة مِن (١٨) طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي العام في المرحلة العمرية من (١٥ – ١٦) سنة، ومقياس الضغوط النفسية، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بالتساوي (مجموعة ضابطة لا تتلقى أي برنامج، ومجموعة تجريبية (١) تتلقى برنامج المساندة الاجتماعية، ومجموعة تجريبية (٢) تتلقى البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي)، وكشفت النتائج عن فعالية كل من برنامج للمساندة الاجتماعية وبرنامج الإرشاد المعرفي السلوكي في إدارة الضغوط النفسية لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المراهقة، والتحقق من استمراريتهما.

كما قامت **محمد (٢٠١٤)** بدراسة هدفت إلى التعرف علي مدى فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشعور بتقدير الذات وأثره في تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة مِن الأطفال ذوي صعُوبات التعلم، وتصميم برنامج إرشادى يهدف إلي تنمية الشعور بتقدير الذات لدى ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي بمدرسة الناصر صلاح الدين التابعة لإدارة عين شمس التعليمية، وقد تم توزيعهم في مجموعتين فرعيتين (ضابطة و تجريبية) كل مجموعة تتكون من (٦) ذكور و(٦) إناث، حيث استخدمت الباحثة مقياس تقدير الذات للأطفال (إعداد/ فاروق موسي ومحمد الدسوقي)، واختبار ستانفورد بينيه الصورة الخامسة (إعداد/ صفوت فرج)، واختبارات التحصيل المدرسية، واختبار الفرز العصبي السريع (ترجمة/مصطفي محمد كامل)، والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس تقدر الذات والدرجة الكلية وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية وكذلك في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق دالة

إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات.

وسعت دراسة **بركة (٢٠١٤)** إلى اختبار فاعلية برنامج للإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض حدة الكمالية العصابية لدي الموهوبين من طلبة الجامعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب وطالب، (١٠) مجموعة تجريبية و (١٠) مجموعة ضابطة، واستخدمت الدراسة اختبار القدرة العقلية العامة (إعداد/ فاروق عبد الفتاح موسي)، واختبار نسبة الابتكار (إعداد/محمود عبد الحليم منسي)، ومقياس الكشف عن الموهوبين (إعداد /منال محمد قلاشة)، واستبيان الميول الكمالية العصابية (إعداد/آمال عبد السميع)، وبرنامج الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي (إعداد الباحثة)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض حدة الكمالية العصابية لدي الموهوبين من طلبة الجامعة، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على استبيان الكمالية العصابية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدي أفراد المجموعة التجريبية على استبيان الكمالية العصابية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات طلاب المجموعة التجريبية في الكمالية العصابية في القياسين البعدي والتتبعي على استبيان الكمالية العصابية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لدي أفراد المجموعة الضابطة على استبيان الكمالية العصابية.

وسعت دراسة **الشمري (٢٠١٥)** إلى الكشف عن أثر برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت وأثره في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة مِن (٣٠) تلميذا مِن ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من جميع صفوف المرحلة المتوسطة من الصف السادس إلى الصف التاسع وتم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولي تجريبية وعددهم (١٥) تلميذًا والثانية ضابطة وعددهم (١٥) تلميذًا، واستخدمت الدراسة أدوات مثل اختبار الذكاء غير اللفظي، وقائمة التجهيز المعرفي، وسجلات التلاميذ المدرسية للتحصيل في مادة الرياضيات، ومقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد، ومقياس الدافعية للإنجاز، وبرنامجًا إرشاديًا لتنمية تقدير الذات ودافعية الإنجاز ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى نجاح البرنامج المستخدم في تنمية تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدي أفراد المجموعة التجريبية

ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت، مما أدي إلى إرتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي في مادة الرياضيات.

وهدفت دراسة **الأشعل (٢٠١٥)** إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى وبرنامج إرشادى أسرى فى زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى، وتكونت العينة من (٢٤) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات؛ مجموعة تجريبية أولى (٦) أطفال، ومجموعة تجريبية ثانية (٦) أطفال، ومجموعة تجريبية ثالثة (٦) أطفال، ورابعة ضابطة (٦) أطفال، وكانت أدوات الدراسة عمل مقياس للكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، ومقياس للكفاءة الاجتماعية (إعداد الباحثة)، وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي (إعداد الباحثة)، وبرنامج إرشادي أسري (إعداد الباحثة)، واختبار القدرات العقلية (إعداد /فاروق عبد الفتاح موسي)، واختبار الابتكار (إعداد / محمود عبد الحليم منسي)، واستمارة دراسة الحالة للأطفال غير العاديين (إعداد / آمال عبد السميع باظة)، وقد أسفرت النتائج عن فعالية كلا من البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والبرنامج الإرشادي الأسري في زيادة الكفاءة الاجتماعية لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (أفراد المجموعات التجريبية)، واستمرار فعالية كلا من البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي والبرنامج الإرشادي الأسري في زيادة الكفاءة الاجتماعية لدي الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (أفراد المجموعات التجريبية) خلال فترة المُتابعة.

وهدفت دراسة **سيد (٢٠١٥)** إلى التعرف على فعالية الإرشاد الانتقائى فى تحسين بعض مؤشرات جودة الحياة (تقدير الذات، الرضا عن الحياة، السعادة) لعينة من ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) ذكور، و(١٥) إناث من ضعاف السمع، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٥-٢١) عاماً، وقامت الدراسة على المنهج التجريبى، كما استخدمت أدوات تمثلت فى برنامج الإرشاد الانتقائى (إعداد الباحث)، ومقياس مؤشرات جودة الحياة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية برنامج الإرشاد الانتقائى فى تحسين بعض مؤشرات جودة الحياة لعينة من ضعاف السمع، واستمرار فعاليته أثناء فترة المتابعة.

وسعت دراسة **الشيشيني (٢٠١٦)** إلى اكتشاف فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي للتأهيل الاجتماعي والنفسي للمعاقين عقليًا القابلين للتدريب من الشباب وتحسين مستوى الرضا المهني لديهم، **و**تكونت العينة مِن (١٠) طلاب مِن مدرسة التربية الفكرية بمُحافظة كفر الشيخ من المعاقين عقليًا القابلين للتدريب والذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين متوسط (٢١,٣٠٠) سنة بانحراف

معياري (١,٣٣٧٤) ومتوسط نسبة ذكاء (٤٨,٣٠٠) درجة، واستخدمت الدراسة أدوات هي استمارة دراسة الحالة لذوي الاحتياجات الخاصة (إعداد/ أمال عبد السميع باظه، ٢٠١٥)، ومقياس ستانفورد بينيه المعرب للذكاء (تعريب وإعداد وتقنين / مصري عبد الحميد حنورة، ٢٠٠٤)، ومقياس الرضا المهني للطلاب المعاقين عقليا القابلين للتدريب (إعداد/ الباحث)، وبرنامج إرشادي انتقائي للتأهيل الاجتماعي والنفسي للمعاقين عقليا القابلين للتدريب (إعداد الباحث)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي للتأهيل الاجتماعي والنفسي للمعاقين عقليا القابلين للتدريب في تنمية الرضا المهني لدي أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الرضا المهني.

وقامت **عبده (٢٠١٦)** بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات إدارة الذات وأثره في السلوك الإيجابي والأداء الأكاديمي لدي المراهقات ضعيفات السمع الموهوبات قياديا، وشملت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (١٠) مراهقات ضعيفات السمع في المدي العمري من (١٦-١٨) عام، واستخدمت الدراسة أدوات مثل مقياس المستوى الاقتصادي، ومقياس السلوك الإيجابي، ومقياس مهارة إدارة الذات ، وقد أوضحت نتائج الدراسة تحقيق فعالية البرنامج.

وسعت دراسة **خليفة (٢٠١٧)** إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض بعض مظاهر السلوك الإنسحابي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمحافظة المنيا، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، القائم على مجموعة تجريبية واحدة حيث تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية واختبار قبلي وبعدي لقياس السلوك الإنسحابي قبل وبعد تطبيق البرنامج، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في السلوك الإنسحابي لصالح القياس البعدي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في السلوك الإنسحابي.

كما سعت دراسة **حسين (٢٠١٨)** إلى بحث مدى فاعلية برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتدعيم الثقة بالنفس لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، والتأكد من مدى إستمرارية فاعلية البرنامج الإرشادى المعرفى السلوكى لتدعيم الثقة بالنفس لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بعد إنتهاء التطبيق، وبعد فترة المتابعة، و تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالب وطالبة من الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بمدرسة محمد كريم الإبتدائية بإدارة المطرية التعليمية، قسموا إلى (١٠) طلاب مجموعة ضابطة (خمسة طلاب، وخمسة طالبات) و(١٠) مجموعة تجريبية (خمسة طلاب، وخمسة طالبات)، وتراوحت أعمارهم ما بين (١١-١٣ عاماً)، واستخدمت الدراسة الحالية أدوات مثل إستمارة

المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى للأسرة (إعداد /عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣)، ومقياس صعوبات التعلم الأكاديمية لدى الموهوبين (إعداد/ الباحثة)، ومقياس الثقة بالنفس لدى الطلاب (إعداد الباحثة)، ودليل الكشف عن الأطفال الموهوبين (إعداد/ آمال عبد السميع باظه، ٢٠١٤)، وإعداد برنامج إرشادي معرفي (إعداد الباحثة)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد فاعلية البرنامج المعرفى السلوكى لتدعيم الثقة بالنفس لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

كما هدفت دراسة **عبد الوهاب (٢٠١٨)** إلى التعرف على فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي بالمستحدثات التكنولوجية في خفض العجز المتعلم لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، والتعرف على استمرارية فعالية البرنامج الإرشادي بعد شهرين من انتهاء تطبيق جلسات البرنامج وخلال فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذ وتلميذة ممن يعانون العجز المتعلم من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني الإعدادي بواقع (١٠) تلاميذ و(١٠) تلميذات، واستخدمت الدراسة أدوات مثل مقياس العجز المتعلم (إعداد الباحثة)، واختبار تشخيصي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات من تلاميذ الصف الثاني للمرحلة الإعدادية (إعداد الباحثة)، ومقياس تشخيصي لذوي صعوبات تعلم الرياضيات (صورة الطالب) لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي (إعداد الباحثة)، ومقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم (إعداد ماكليبست/ وترجمة وتقنين مصطفي كامل) ، واختبار كاتل للعامل العام (تعريب/ فؤاد أبو حطب وآخرون)، و البرنامج الإرشادي الانتقائي بالمستحدثات التكنولوجية (إعداد الباحثة)، وتوصلت نتائج هذه الدراسة عن تمتع البرنامج الإرشادي الانتقائي بالمستحدثات التكنولوجية بفعاليته في خفض العجز المتعلم لدى عينة الدراسة؛ حيث انخفضت متوسطات رتب درجات المجموعة الإرشادية بشكل دال في القياس البعدي قياساً بالقياس القبلي، كما توصلت إلى عدم اختلاف فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي بالمستحدثات التكنولوجية في خفض العجز المتعلم لدى عينة الدراسة باختلاف الجنس (الذكور – الإناث)، وتوصلت أيضًا إلى استمرار معدل التحسن في خفض العجز المتعلم بعد انتهاء تطبيق البرنامج وأثناء فترة المتابعة، حيث أظهرت النتائج عدم حدوث أي تغير دال للمجموعة الإرشادية بين القياس البعدي والتتبعي.

تعليق على الدراسات السابقة:

هدفت بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في رفع تقدير الذات بصفة عامة مع الموهوبين كدراسة (السيد، ٢٠٠٥)، وتنمية تقدير الذات مع ذوي صعوبات التعلم كدراسة (محمد، ٢٠١٤)، ودراسة (الشمري، ٢٠١٥).

وهدفت دراسات أخرى إلى التعرف على فعالية الإرشاد الانتقائي في تحسين تقدير الذات مع بعض ذوي الاحتياجات الخاصة كدراسة (سيد، ٢٠١٥)، وتحسين مستوى الرضا المهني لدى المعاقين عقليًا القابلين للتدريب من الشباب كدراسة (الشيشيني، ٢٠١٦).

كما هدفت بعض الدراسات التي تعتمد على بعض المداخل الإرشادية الأخرى إلى التعرف على فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية تقدير الذات لدى ذوي صعوبات التعلم كدراسة (عبد الله، ٢٠١٠)، وزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كدراسة (الأشعل، ٢٠١٥)، وتنمية مهارات إدارة الذات لدى ضعيفات السمع الموهوبات قياديًا كدراسة (عبده، ٢٠١٦)، وتدعيم الثقة بالنفس لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم كدراسة (حسين، ٢٠١٨).

وهدفت دراسات أخرى إلى خفض الشعُور بالإنسحاب الاجتماعي كدراسة (الأمازي، ٢٠١٢)، والتعرف على فعالية برنامج معرفي سلوكي في إدارة الضغوط النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم كدراسة (حسانين، ٢٠١٤)، وخفض حدة الكمالية العصابية لدى الموهوبين كدراسة (بركة، ٢٠١٤)، وخفض بعض مظاهر السلوك الإنسحابي لدى ذوي صعوبات التعلم كدراسة (خليفة، ٢٠١٧)، وخفض العجز المتعلم لدى ذوي صعوبات تعلم الرياضيات كدراسة (عبد الوهاب، ٢٠١٨).

ومن خلال مَا تبين إلى ما هدفت إليه الدراسات السابقة، يتضح عدم وجود دراسة سابقة استخدمت الإرشاد الانتقائي في تنمية تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما تسعي الدراسة الحالية تحقيقه لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ولاسيما في المرحلة الإعدادية لما لهذه الفئة من أهمية ولما لهذه المرحلة من أهمية راسخة في تكوين الشخصية.

المحور الثاني: دراسات تناولت تقدير الذات:

تعرض الباحِثة الدراسات السابقة الَّتي تناولت تقدير الذَّات مِن الأقدم إلى الأحدث وتكون الدراسات على النحو التالى:

قامت **أكير(Acker, 1996)** بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كانت هناك اختلافات بين ما قبل وبعد العلاج مع قبول نتائج صعوبات التعلم، درجات تقدير الذات ، ودرجات التحصيل الدراسي للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) شخصا من الأقليات، من العائلات الاجتماعية والاقتصادية الدنيا والمتوسطة، (١٢) ذكور و(١٦) إناث يعانون من صعوبات في التعلم، تتراوح أعمارهم بين (٧ – ١٢) سنة، في مواضع دراسية خاصة، في مدارس مقاطعة كولومبيا العامة، واشنطن، العاصمة، وبالنسبة لأدوات الدراسة لتحديد مستوى معين من التحصيل

الدراسي (بواسطة اختبار التحصيل الفردي بيبودي The Peabody Individual Achievement Test "PLAT")، ومستوى تقدير الذات(بواسطة قائمة كوبر سميث لتقدير الذات"The Cooper Smith Self-Esteem Inventory "SEL ، والنموذج ب Form B)، وتم تقييم العينة أيضًا لتحديد مستوى قبول صعوبات التعلم (المقاسة وفقًا لمقياس قبول صعوبات التعلم "The Acceptance of Learning Disability Scale "ALPS) وتوصلت النتائج إلى أن الأشخاص قد حصلوا على نتائج أعلى بكثير في مرحلة ما بعد العلاج مقارنة بمرحلة ما قبل المعالجة فيما يتعلق بقبول *صعوبات التعلم*، تقدير الذات، والإنجاز الأكاديمي، هذه النتائج تدعم الاستنتاج بأن المشورة الجماعية يمكن أن تؤثر على هذه المجالات.

وقام **هارشبيرجر (Harshbarger, 1998)** بدراسة هدفت إلى العلاقة بين صعوبات التعلم وتقدير الذات ، مكان السيطرة ، والمنظور الزمني المتكامل، وأيضًا بحث آثار عوامل أخرى مختلفة مثل جنس الطالب، عمره، حالته الاجتماعية الاقتصادية على تقدير الذات، موقع السيطرة، ومنظور الوقت المتكامل، وتكونت عينة الدراسة مِن (٥١) طالب من ذوي صعوبات التعلم و(٥٦) من الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات في التعلم، واستخدمت الدراسة أدوات مثل مقياس تقدير الذات (مقياس روزنبرغ لتقدير الذات)، ومقياس مكان التحكم (مقياس العزو السببي متعدد الابعاد)، وثلاثة مقاييس للمنظور الزمني المتكامل (مقياس الأمل ، مقياس الاتجاهات طويل الأجل، ومقياس الوقت)، وورقة البيانات الشخصية، وقد توصلت النتائج إلى أنه لم تكن هناك علاقات ذات دلالة بين العمر، الجنس والحالة الاجتماعية الاقتصادية وتقدير الذات، مكان السيطرة ، ومنظور الوقت المتكامل.

وهدفت دراسة كل من **أيم و ويلكس (Aime & Wilks, 2001)** إلى تحديد ما إذا كان الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم يتمتعون بتقدير ذاتي أقل من أقرانهم ومن غير ذى الإعاقة، وتكونت العينة في هذه الدراسة من (٣٣) طالباً من الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم بين (١٠–١٥) سنة ملتحقين بالصفوف من الخامس إلى الثامن في مدرسة خاصة في بروكلين، نيويورك، تم تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى تكونت من المجموعة المنسحبة من (١٢) طالباً (٥) فتيان و(٧) فتيات يعانون من صعوبات التعلّم الأكاديميّة في القراءة أو الرياضيات التي يتم سحبها من الفصول الدراسية للحصول على مساعدة إضافية، والمجموعة الثانية، المجموعة غير المنسحبة وقد تألفت من (٦) طلاب (٤) فتيان وفتاتين في الصفوف السابع والثامن الذين كانوا يعانون من صعوبات التعلّم الأكاديميّة، ولكن لم تُنسحب من الفصول الدراسية

للحصـــول علـــى مســـاعدة إضـــافية، والمجموعـــة الثالثـــة، مجموعـــة لا تعـــاني مـــن صـــعوبات التعلّم الأكاديميّة، وتألفت من (١٥) طالباً (٨) فتيان و(٧) فتيات من الذين لا يعانون من صعوبات التعلّم الأكاديميّة، واستخدمت الدراسة أدوات مثل (مقياس مفهوم بيرس- هاريس) لمفهوم الذات (بيرس ، ١٩٨٤)، والَّذي يتكون من ٨٠ سؤالا بنعم أو لا، واتضح مِن النتائج أنه لم يكن هناك اختلاف كبير في تقدير الذات لمجموعة الانسحاب بالمقارنة مع مجموعة الصعوبة غير الأكاديمية.

وهدفت دراسة **الرميضي (٢٠٠٩)** إلى الكشف عن تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية خلال المرحلة الابتدائية والمتوسطة بدول الكويت، والكشف عن دلالة الفروق بين الأفراد ذوي صعوبات التعلم والعاديين في تقديراتهم لذاتهم، ومعرفة ما إذا كانت العلاقة الإرتباطية بين الصعوبة الأكاديمية وتقدير الذات تختلف أو تتمايز باختلاف المستوى الصفي، وأيضًا معرفة ما إذا كانت تقدير الذات يختلف باختلاف نوع الصعوبة الأكاديمية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإرتباطي المقارن، حيث طبقت الدراسة على (٩١٩) طالبة من طالبات المدارس الحكومية من مختلف المحافظات الست بدولة الكويت، حيث تم اختيار مدرستين عشوائيًا من كل محافظة إحداها ابتدائية والأخرى إعدادية، واستخدمت الدراسة أدوات هي اختبار الذكاء غير اللفظي إعداد ترمان وماكول ولورج (Terman & Mc Call & Lorge,1942) وأعده للبيئة الكويتية (محمد غالي ورجاء أبو علام،١٩٨٥)، والاختبارات التحصيلية المدرسية، حيث تم الحصول على درجات الطالبات في هذه الاختبارات من واقع السجلات المدرسية للطلاب، وقائمة التجهيز المعرفي (إعداد/ كروز، ١٩٩٩ / تعريب عبد الناصر أنيس، ٢٠٠٥)، ومقياس تقدير الذات متعدد الأبعاد (إعداد/ براون والكسندر،١٩٩١) تعريب الباحثة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أبعاد تقدير الذات بين الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة والطالبات عاديات القراءة في مستوى للصف الثالث، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بينهن في مستوى الصف السادس في بعد (الشهرة بين الأقران) لصالح عاديات القراءة، وفي بعد السادس في بعد (الشهرة بين الأقران) لصالح عاديات القراءة، وفي بعد (الأمن الشخصي) لصالح صعوبات تعلم القراءة، أما في مستوى الصف التاسع، فقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بينهما في بعد (القبول الأسري) لصالح طالبات صعوبات القراءة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين ذوات صعوبات تعلم الرياضيات وطالبات عاديات الرياضيات بالنسبة للصف الثالث والسادس في أبعاد تقدير الذات، بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بينها في مستوى الصف التاسع في بعد (القبول الأسري) لصالح ذوات صعوبات تعلم الرياضيات، وعدم وجود فروق

دالـة إحصـائيًا بـين ذوات صـعوبات تعلـم القراءة وذوات صـعوبات تعلـم الرياضـيات فـي أبعـاد تقدير الذات في المستويات الصفية الثلاثة (الثالث، السادس،التاسع)، وكما توصلت النتائج إلى اختلاف أبعاد تقدير الذات لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم القراءة باختلاف المستوى الصفي في بُعد (الكفاءة الأكاديمية، الشهرة بين الأقران، الأمن الشخصي، الدرجة الكلية لتقدير الذات) وذلك بين الطالبات ذوات صعوبات القراءة في الصف التاسع والسادس في بعد (الشهرة بين الأقران) لصالح طالبات الصف التاسع، وبين الطالبات ذوات صعوبات القراءة في الصفين الثالث والسادس، من ناحية، وطالبات الصف التاسع من ناحية أخرى، لصالح طالبات الصفين الثالث والسادس في بعد (الأمن الشخصي)، واختلاف أبعاد تقدير الذات لدى ذوات صعوبات تعلم الرياضيات باختلاف المستوى الصفي في بُعد (الكفاءة الأكاديمية) وكذلك (الدرجة الكلية) لتقدير الذات، وذلك بين ذوات صعوبات تعلم الرياضيات في الصف السادس وذوات صعوبات تعلم الرياضيات في الصف الثالث لصالح طالبات الصف الثالث، وكذلك بين الطالبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات في الصفين التاسع والثالث لصالح الطالبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات في الصفين التاسع والثالث لصالح الطالبات ذوات صعوبات الرياضيات في الصف الثالث، كما لا تختلف نسبة الإرتباط بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم باختلاف المستوى الصفي، باستثناء الدرجة الكلية لتقدير الذات، حيث اتضح وجود فروق دالة إحصائيًا بين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لتقدير الذات والتحصيل في الرياضيات لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالصفين الثالث والسادس، وذلك لصالح طالبات الصف الثالث.

وقامت **عبد العال (٢٠١٣)** بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وتقدير الذات لدي عينة من طلاب المدارس المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) تلميذ من تلاميذ المرحلة الإعدادية الذين تتراوح أعمارهم من (١٣-١٥) سنة ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٠) تلميذًا تم تقسيمهم إلى (٨٥) ذكور و(١٨٥)إناث، واستخدمت الدراسة أدوات مثل مقياس تشخيص صعوبات التعلم في الرياضيات (إعداد /فتحي الزيات، ٢٠٠٨)، واختبار الذكاء اللفظي (إعداد الشباب/ زهران والحميد، ١٩٨٨)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس صعوبات الرياضيات ودرجات التعلم على مقياس تقدير الذات.

وهدفت دراسة **الجداوي (٢٠١٤)** إلى الكشف عن الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم في كل من القلق وتقدير الذات، وتعرف على دور بعض المتغيرات الديموجرافية في تحديد

اتجاه هذه الفروق وتحديد مدى تأثيرها على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٣٥) طفًلا وطفلة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم، منهم (١٦) ذكور و(١٩) إناث وتراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٢) عامًا بمتوسط عمري قدره ١١عامًا، وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في القلق وتقدير الذات، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيًا بين درجات صعوبات التعلم ودرجات القلق لدى أطفال العينة الكلية، وعدم وجود فروق في القلق وتقدير الذات بين متوسطات درجات الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين وفقًا للمستوى التعليمي للأم.

وقامت **أحمد (٢٠١٨)** بدراسة هدفت إلى فحص الفروق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في كل من الإساءة الوالدية **و**تقدير الذات فضلا عن الوقوف على المتغيرات المنبئة بالإساءة الوالدية وانخفاض تقدير الذات، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات مجموعة الأطفال الذكور والإناث ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في كل من الإساءة اللاتفاعلية والإهمال وكانت هذه الفروق لصالح الذكور، كما توصلت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات الإساءة ودرجات تقدير الذات لدى الأطفال عينة الدراسة.

وقامت **ماك كونيل (McConnell, 2018)** بدراسة هدفت إلى تقديم الأثر الاجتماعي والعاطفي لصعوبة التعلم بين الأطفال في سن المدرسة المتوسطة بالمقارنة مع المتعلمين النموذجيين، وتشير النتائج إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة التعليمية لديهم معدلات أعلى من القلق والاكتئاب والانقطاع عن الدراسة وارتفاع معدلات الانتحار ونماذج التدخل الحالية لا تلبي الاحتياجات الفريدة بين الطلاب ذوي الإعاقة في التعلم.

تعقيب على الدراسات السابقة

هدفت بعض الدراسات إلى تحديد الاختلافات قبل وبعد العلاج فيما بين قبول نتائج صعوبات التعلم ودرجات تقدير الذات كدراسة أكير (Acker, 1996).

وأجريت بعض الدراسات السابقة الارتباطية بين صعوبات التعلم ومتغير تقدير الذات ومتغيرات أخرى، كمكان السيطرة، والمنظور الزمني المتكامل كدراسة هارشبيرجر (Harshbarger, 1998)، والمتغيرات الأسرية كدراسة إنرايت (Enright, 2001)، والتحصيل الدراسي كدراسة (الرميضي، ٢٠٠٩)، وصعوبات التعلم الأكاديمية كدراسة (عبد العال، ٢٠١٣).

كما هدفت بعض الدراسات إلى تحديد ما إذا كان الذين يعانون من صعوبات تعلم يتمتعون بتقدير ذاتي أقل مثل أيم وويلكس (Aime & Wilks, 2001).

وهدفت بعض الدراسات إلى تقديم الأثر الاجتماعي والعاطفي لصعوبة التعليم بين الأطفال في سن المدرسة المتوسطة ومقارنتهم مع المتعلمين النموذجيين كدراسة ماك كونيل (Mc Connell, 2018).

وهدفت بعض الدراسات إلى فحص الفروق بين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم في كل من القلق وتقدير الذات كدراسة (الجداوي، ٢٠١٤)، والفروق بين الإساءة الوالدية، وتقدير الذات كدراسة (أحمد، ٢٠١٨).

وأجريت الدراسات السابقة على الطلاب مما تراوحت أعمارهم من (٧ – ١٥) سنة، كدراسة أكير (Acker, 1996)، وأيم و ويلكس (Aime & Wilks, 2001)، ودراسة (عبد العال، ٢٠١٣)، ودراسة (الجداوي، ٢٠١٤).

وكما أجريت جميع الدراسات السابقة التي تم عرضها على عينات من ذوي صعوبات التعلم. وفيما يخص نتائج الدراسات السابقة، تتضح النتائج على النحو التالي:

- الأشخاص حصلوا على نتائج أعلى بكثير من مرحلة ما بعد العلاج مقارنة بمرحلة ما قبل المعالجة فيما يتعلق بقبول صعوبات التعلم وتقدير الذات، والإنجاز الأكاديمي كما في أكير (Acker, 1996).
- لم تكن هناك علاقات ذات دلالة بين العُمر، والجنس، والحالة الاجتماعية الاقتصادية وتقدير الذات، ومكان السيطرة، ومنظور الوقت المتكامل مثل هاشبيرجر (Harshbarger,1998).
- ارتبطت تصورات الأطفال الموهوبين حول رضا العائلة وقبول الآباء بشكل إيجابي بمستويات تقدير الذات، كما ارتبطت تصورات الأطفال للسيطرة النفسية الأبوية عكسيًا مع درجات تقدير الذات كما في دراسة إنرايت (Enright, 2001).
- لم يكن هناك اختلاف كبير في تقدير الذات لمجموعة الانسحاب بالمقارنة مع مجموعة الصعوبة غير الأكاديمية كدراسة أيم ووليكس.(Aime & Wilks, 2001)
- هناك فروق دالة إحصائيًا بين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لتقدير الذات والتحصيل في الرياضيات لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم كدراسة (الرميضي، ٢٠٠٩).
- هناك علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس من الإعاقة في الرياضيات ودرجات التعلم على مقياس تقدر الذات كما في دراسة (عبد العال، ٢٠١٣).

- هناك علاقة ارتباطية سالبة إحصائيًا بين درجات صعوبات التعلم ودرجات القلق لدى أطفال العينة الكلية كدراسة (الجداوي، ٢٠١٤).
- هناك علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الإساءة الوالدية ودرجات تقدير الذات لدى الأطفال عينة الدراسة وذلك في دراسة (أحمد، ٢٠١٨).
- الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم معدلات أعلى من القلق والاكتئاب والانقطاع عن الدراسة كما في دراسة ماك كونيل (Mc Connell, 2018).

تعليق عام على الدراسات السابقة:

اتضح من خلال عرض الدراسات السابقة جهود الباحثين في توظيف بعض مداخل الإرشاد وأنواعه؛ من أجل تنمية متغير تقدير الذات بصفة عامة وبعض المتغيرات الأخرى وذلك مع ذوي صعوبات التعلم والموهوبين على حده، وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل متنوع سواء مع ضعاف السمع أو المعاقين عقليًا القابلين للتعلم وغيرها، وكما تم توظيف الإرشاد الانتقائي مع متغير تقدير الذات داخل الدراسات السابقة، إلا أنه كان هناك ندرة في استخدام الإرشاد الانتقائي مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وفي ضوء الدراسات السابقة ترى الباحثة إمكانية استخدام هذا الإرشاد الانتقائي كطريقة مرنة لتحقيق نتائج إيجابية فعالة ومتكاملة مع فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص؛ ذلك لأن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لهم احتياجات أكاديمية، واجتماعية، وشخصية، وذلك ما سوف يتم توفيره لهم من خلال مدخل الإرشاد الانتقائي لتنمية تقدير الذات.

فروض الدراسة:

١- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتقدير الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتقدير الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتقدير الذات (الأبعاد والدرجة الكلية).

إجراءات الدراسة:

أوّلا منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وفقًا للتصميم شبه التجريبي وذلك لمناسبته مع هدف الدراسة، التي تتمثل في تعرف فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي لتنمية تقدير الذَّات لدي الموهوبين

ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإعدادية، حيث استخدم تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) وقد تلقت المجموعة التجريبية برنامج إرشادي انتقائي بينما انتظمت المجموعة الضابطة في برنامج الدراسة المعتاد، ووفقًا لهذا المنهج يتم معرفة أثر المُتغير المستقل (البرنامج الإرشادي الانتقائي) على المُتغير التابع (تقدير الذات).

مجتمع الدراسة:

تمثل مُجتمع الدراسة في جميع طلاب الصفين الأول والثاني الإعدادي خلال العام الدراسي ٢٠١٨ – ٢٠١٩م، الذي بلغ عددهم الكلى (٤١٣) طالبًا وطالبة بمدرسة "عمر بن الخطاب للتعليم الاساسي الاعدادية المشتركة" التابعة لمركز طلخا بمحافظة الدقهلية. حيث كان الصف الأول الإعدادى مُكون مِن أربعة فصول، واحتوى كلّ منهم على (٧٢ طالبًا) و(١٥٧ طالبة) أيّ بإجمالى ٢٢٩ طالب وطالبة. وكان الصف الثانى الإعدادى مُكون مِن أربعة فصول أيضًا، واحتوى كلّ منهم على (٦٣طالبًا) و(١٢١طالبة) أي بإجمالى ١٨٤ طالبًا وطالبة.

عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية مِن (٦٠) تلميذًا وتلميذة، منهم (٣٠) ذكور، و(٣٠) إناث، وتراوحت أعمارهم مَا بَيْن (١٢ – ١٤) سنة من تلاميذ الصف الأول والثاني الإعدادي، من مدرسة "السماد الإعدادية المُشتركة للتعليم الأساسي" التابعة لمركز طلخا بمُحافظة الدقهلية.

وقامت الباحثة بتقنين أدوات الدراسة الحالية فِي نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٨/٢٠١٩، وقد تراوحت أعمار التلاميذ ما بَيْن (١٢-١٤) سنة.

عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية مِن (١٠) تلاميذ مِن الذكور والإناث الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالصفين الأول والثاني الإعدادي بمدرسة "عمر بن الخطاب للتعليم الأساسي الإعدادية المُشتركة" التابعة لمركز طلخا بمحافظة الدقهلية، وممَنْ تراوحت أعمارهم الزمنية ما بَيْن (١٢-١٤) سنة، والَّذين حصلوا على درجات مُنخفضة في مقياس تقدير الذات (إعداد الباحِثة) وقد تم اختيار العينة مِن خلال عدة خطوات إجرائية بعد تطبيق مجموعة مِن الاختبارات العلمية والمقاييس، وتبعا لذلك تم تقسيم العينة عشوائيًا إلى مجموعتين (٥) خمسة تلاميذ بالمجموعة التجريبية، و(٥) خمسة تلاميذ بالمجموعة الضابطة.

وذلك مِن إجمالى (٨٠) طفًلا، تم التطبيق الفعلى عليهم، وبعد استبعاد الأطفال غير الموهوبين منهم، واستبعاد غير ذوي صعُوبات التعلم (بعد عمل التباعد بَيْن الذكاء وتحصيل الرياضيات) فتبقى (١٤) طفًلا، ثُمَّ استبعاد أربعة أطفال، فأصبحت العينة الأساسية عشرة أطفال.

التكافؤ بين مجموعتي البحث:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فِي مُتغيرات تقدير الذات والذكاء والعُمر الزمني تم استخدام اختبار (مان وتني Mann – Whitney Test) لبحث دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كلّ مِن الذكاء والعُمر الزمني وتقدير الذات، وجدول (١) يوضح ذلك:

أولا التكافؤ في العمر الزمني والذكاء :

جدول (١): قيمة " U" ودلالتها الإحصائية للفرق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من الذكاء والعمر الزمني.

المتغير	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	الدلالة الإحصائية
العمر الزمني	تجريبية	6	67,4	28	7,00	غير دالة
	ضابطة	6	33,8	50		
الذكاء	تجريبية	6	25,6	5,37	5,16	غير دالة
	ضابطة	6	75,6	5,40		

يتضح من جدول (١) السابق أن قيم "U" للفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والذكاء غير دالة في العمر الزمني والذكاء مما يعني أن هناك تكافؤ بين المجموعتين في الذكاء والعُمر الزمني.

ثانيًا التكافؤ في تقدير الذات:

للتحقق من تكافؤ تقدير الذات تم استخدام اختبار مان وتني(Mann –Whitney Test) لبحث دلالة الفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية بدلالة، وجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢): قيمة "u " ودلالتها الإحصائية للفرق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات الأكاديمي	تجريبية	٦	٦,٢٥	٣٧,٥	١٦,٥	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٧٥	٤٠,٥		
تقدير الذات الاجتماعي	تجريبية	٦	٧,٦٧	٤٦	١١	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٣٣	٣٢		
تقدير الذات الجسمي	تجريبية	٦	٧,٦٧	٤٦	١١	غير دالة
	ضابطة	٦	٥,٣٣	٣٢		
تقدير الذات الشخصي	تجريبية	٦	٦,٦٧	٤٠	١٧	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,٣٣	٣٨		
تقدير الذات الانفعالي	تجريبية	٦	٥,٠٨	٣٠,٥	٩,٥	غير دالة
	ضابطة	٦	٧,٩٢	٤٧,٥		
الدرجة الكلية	تجريبية	٦	٦,٨٣	٤١	١٦	غير دالة
	ضابطة	٦	٦,١٧	٣٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيم " u " للفروق بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تقدير الذات (الأبعاد) والدرجة الكلية غير دالة إحصائيًا مما يعنى أن هناك تكافؤ بين المجموعتين في أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية.

أدوات الدراسة:

١- دليل الكشف عن الأطفال الموهوبين (باظه، ٢٠١٤).

الهدف من المقياس:

هدف المقياس إلى تحديد وانتقاء الموهوبين كموهبة عامة أو خاصة (نوعية) ليسهل توجيههم إلى المجالات التي تظهر فيها الموهبة النوعية. وكذلك تحديد مستوى الموهبة في الأبعاد الخمسة (الذكاءات – الذكاء الوجداني – التفكير الابتكاري – والمهارات النوعية وخصائص الشخصية).

ووضعت بنوده في ثلاث نسخ، واحدة للطفل ذاته (٦ – ١٢) سنة يستطيع الإجابة بأسلوب التقدير الذاتي وأخرى للأب أو الأم وثالثة للمعلم. وقد استخدمت الباحِثة نسختين، نسخة للطفل وأخرى لولى الأمر سواء الأب أو الأم.

والزمن المُستخدم في الدليل غير موقوت ينتهى بانتهاء وقت استجابة الطلاب على الدليل، ويمكن تطبيقه بصورة فردية أو جماعية، وقد قامت الباحِثة في هذه الدراسة بتطبيقه على الأطفال بشكل فردي.

وصف المقياس:

اشتمل الدليل على خمسة أبعاد أساسية وكل بعد انقسم بدوره إلى مجموعة مُكونات أو أبعاد أصغر وصل عددها (٢٣) بعدًا ممثلة في (١١٥) بندًا.

الخصائص السيكومترية لدليل الكشف عن الأطفال الموهوبين كما حسبته معدة الدليل.

١. ثبات الدليل: تم التحقق من ثبات الدليل بطريقة إعادة التطبيق وتراوحت قيم الثبات بين ٠,٧٨– ٠,٨١ لعينة البنين، وبين ٠,٧٩ – ٠,٨٥ لعينة البنات.

٢. صدق الدليل: تم التحقق من صدق الدليل من خلال الاتساق الداخلى حيث تراوحت قيم الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية بين ٠,٧٩ – ٠,٨٤.

الصدق الظاهري: تم التحقق من صدق الدليل باستخدام صدق المحكمين بعرض بنود وأبعاد الدليل على مجموعة من أساتذة الصحة النفسية قبل تطبيقه، وتم ترتيب أبعاد وعدد بنوده بعد حساب نسب الاتفاق بينهم.

٢-اختبار القدرات العقلية (١٢-١٤) (إعداد/ موسي، ٢٠٠٢).

تستخدم هذه الاختبارات في تقدير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للأفراد بعد تحويل الدرجة الخام التي يحصلون عليها في الاختبار إلى نسب الذكاء الانحرافية، وتم استخدام الاختبار المناسب لمستوى (١٢ – ١٤) سنة، ويحتوي الاختبار على ٩٠ سؤالا مرتبة تصاعديًا حسب درجة الصعوبة، والاختبار محدد بفترة زمنية (٣٠) دقيقة يجيب خلالها التلاميذ على الاختبار. وتم تطبيق الاختبار على المفحوصين بشكل فردي.

❖ **الخصائص السيكومترية للاختبار:**

الثبات

حسب مُعِد الاختبار ثبات اختبار القدرة العقلية بطريقتين هما:

(أ) حساب معامل ثبات الأسئلة المفردة لكل مستوى.

(ب)حساب معامل ثبات الاختبار ككل بطريقة التجزئة النصفية.

وذلك على عينة قوامها (٣٨٩٣) تلميذًا في المستوى (١٢ – ١٤) سنة بالمرحلة الإعدادية، وتوصل خلال ذلك إلى معامل ارتباط قدره (٠,٩٥).

الصدق:

للتحقق من صدق اختبار القدرة العقلية، قام معد الاختبار بحساب معامل ارتباط درجات (٣٠٠) فرد في كل اختبار ودرجاتهم في اختبار الذكاء المصور واختبار القدرات العقلية الأولية، وقد

توصل إلى معامل ارتباط قدره (٠,٨٠) على اختبار الذكاء المصور، و(٠,٨٨) على اختبار القدرة العقلية العامة وذلك لمستوى (١٢ – ١٤) سنة، وهو دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

٣-اختبار الفرز العصبي السريع (إعداد/ كامل، ١٩٨٩).

الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى المُساعدة في تعرف الأفراد أصحاب ذوي صعوبات التعلم.

ويتكون اختبار الفرز العصبي من (١٥) اختبارًا فرعيًا يمكن ملاحظة المفحوص في أثناء أدائها، بهدف المساعدة في تعرف الأفراد أصحاب صعوبات التعلم ابتداء من سن خمس سنوات. وعلى الرغم من أن اختبار الفرز العصبي السريع مصمم أساسًا ليستخدمه علماء النفس المدربون والعاملون في مراكز الخدمة النفسية، فقد ثبت أنه على درجة كبيرة من الفعالية حين يستخدم مع المراهقين والراشدين الَّذين يعانون من صعوبات التعلم. ويُطبق على المفحوصين بشكل فردي.

يتم الحصول على الدرجة الكلية على الاختبار عن طريق جمع الدرجات على الاختبارات الفرعية الخمسة عشر. وتصنيف الدرجة الكلية إلى ثلاث أقسام لكل منها دلالته:

- **الدرجة العالية High Score (٥٠ فأكثر)** وتشير إلى أن الطفل يحتمل أن يعاني من مشكلات في **التعلم** في حجرة الدراسة العادية وينبغي أن تشمل هذه الدرجة العادية على درجات عالية على بعض الاختبارات الفرعية.
- **درجة الشك Suspicious Score (٢٥ – ٥٠)** وتشير إلى وجود عرض أو أكثر، سواء كان عرضًا خاصًا بالنمو أو عرضًا عصبيًا وفقًا لعمر الطفل ودرجة شدة العرض. وينبغي أن تتضمن "درجة الشك" حصول المفحوض على درجات شك على بعض الاختبارات الفرعية.
- **الدرجة العادية Normal Score (صفر – ٢٥)** ويحصل عليها الأفراد الَّذين لا يحتمل أن **يكون** لديهم صعوبات تعلم معينة ولا ينبغي أن يدخل في هذه الدرجة العادية اختبارات حصل الفرد على درجة عالية فيها. ويفترض أن الأفراد الحاصلين على الدرجة العادية أسوياء عصبيًا، ولا يعانون من خلل وظيفي بسيط في المخ.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

قام معد الاختبار بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار على (٢٩) طفًلا في الصف الرابع الابتدائي، بفاصل زمني قدره (٤١) يومًا، وكان معامل الثبات (٠,٥٢)

صدق الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على (٧١) تلميذًا من الذكور أصحاب صعوبات التعلم في القراءة (ن=٣٨) والكتابة (ن=٣٣) في الصف الرابع في سبع مدارس ابتدائية بمدينتي طنطا وكفر الشيخ، تتراوح أعمارهم بين تسع سنوات وسبعة شهور، وعشر سنوات وشهر واحد (بمتوسطات قدره تسع سنوات، أربعة شهور)، ومجموعة العاديين مضاهية لهم في السن والجنس، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي (مهنة الأب/تعليم الأم/متوسط الدخل الشهري)، تم اختيارهم من نفس المدارس والصفوف الدراسية، ووجدت فروق دالة بين المجموعتين مما يشير لصدق الاختبار.

٤-مقياس تقدير الذَّات (إعداد/ الباحثة):

الهدف من المقياس:

قامت الباحثة بتصميم مقياس كي يقيس تقدير الذات لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

خطوات إعداد المقياس:

وذلك من خلال عدة خطوات اتبعتها الباحثة كالتالي:

١- الإطلاع على الكتب والمراجع المتنوعة في مجال الصحة النفسية التي تناولت تقدير الذات، ومن خلال المراجع النظرية تم تحديد مفهوم تقدير الذات لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأبعاده (الأكاديمي، والاجتماعي، والجسمي، والشخصي، والانفعالي).

٢- الإطلاع على بعض الدراسات التي تناولت تقدير الذات، ويمكن توضيح هذه الدراسات في الجدول التالي:

جدول (٣): مقاييس تقدير الذات في الدراسات العربية

م	المقياس	الباحثين	العام
١	مقياس تقدير الذات	المسلمانى	٢٠٠٨
٢	مقياس تقدير الذات	الصاعدى	٢٠٠٩
٣	مقياس تقدير الذات	أحمد	٢٠٠٩
٤	مقياس تقدير الذات	عمر	٢٠١٠
٥	مقياس تقدير الذات	ليلي عبد الحميد (في: حسن، ٢٠١٠)	٢٠١٠
٦	مقياس تقدير الذات	الفقى	٢٠١٢
٧	مقياس تقدير الذات	الشمرى	٢٠١٥
٨	مقياس تقدير الذات	القديم	٢٠١٦

٣- بناء على ما سبق تم بناء المقياس في صورته الأولية مكونًا من (٧٥) مفردة مُوزعة على خمسة أبعاد، وتم خلال ذلك صياغة مفردات الأبعاد بلغة سهلة وبسيطة بما يتناسب مع طبيعة عينة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

- **تقدير الذات الأكاديمي:** بلغ عدد مفرداته (١٥) مفردة، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مدى تقييم الفرد لمُستواه الدراسي بِصفة عامة، وَقدراته في مواد بِعينها كاللغة العربية، والرياضيات، وبعض المواد الأخرى، وإنْجازاته، وكفاءته الأكاديمية، وأداء الواجبات.
- **تقدير الذات الاجتماعي:** بلغ عدد مفرداته (١٥) مفردة، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مدى تقييم الفرد لمُستوى علاقاته الاجتماعية إما مع الوالدين أو العلاقات المدرسية التي تخص المُعلم، والأصدقاء، والزملاء، والتفاعل الاجتماعي، وكذلك المُشاركة الاجتماعية داخل الإطار المَدرسي.
- **تقدير الذات الجسمي:** بلغ عدد مفرداته (١٥) مفردة، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مدى تقدير الفرد لمظهره الخارجي، كالوجه، واللون، والطول، والوزن، ولياقته البدنية، ومدى تقبله لصورة جسده، ووجهة نظر الآخرين فيه، وأيضًا مدى تقييم الفرد لمهاراته الجسمية والحركية، وقدراته البدنية.
- **تقدير الذات الشخصي:** بلغ مفرداته (١٥) مفردة، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مدى شعُور الفرد بِقيمتهِ الشخصية، وبالرضا عَن نفسه، وَمدى ثقته بنفسهِ، وتقبله لها، وَقدرته عَلَى تخطي الصعاب، واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية.
- **تقدير الذات الانفعالي:** بلغ مفرداته (١٥) مفردة، وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مدى تقييم الفرد لنفسه مِن النواحي الانفعالية عامة، كقدرته على مُواجهة الخجل في المواقف التي قد تستدعي الخجل، ومشاعرهُ الإيجابية من رضا وفرح وطمأنينة حين المواقف، وَضبط الانفعالات، وَالثبات الانفعالي حين المُشكلات والأزمات، وَمدى الاتجاه نحو الجنس الآخر.

٤- تم عرض المقياس على (١٣) مِن المحكمين للحكم على مدى مناسبة صياغة مفردات المقياس، ومدى انتماء كل مُفردة من مفردات المقياس إلى البُعد الَّذي تندرج تحته، وتمت مراعاة آراء وتعديلات المُحكمين.

٥- قامت الباحثة بتقنين المقياس على عينة من الطلاب العاديين مكونة من (٦٠) طفًلا من مدرسة السماد الإعدادية التابعة لمركز طلخا بمحافظة الدقهلية، مع وضع ثلاث استجابات

للمقياس (غالبًا / أحيانًا / قليلا)، وتم أخذ استجابات التلاميذ عليه وعمل التحليل الإحصائي، ثمَّ التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس.

٦- وبناء على ما سبق تكون مقياس تقدير الذات لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في صورته النهائية من خمسة أبعاد تتضمن كل بُعد من مجموعة من المفردات، ويتضح ذلك في وصف المقياس.

***الخصائص السيكومترية للمقياس:**

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من المتخصصين في مجال الصحة النفسية والتربية الخاصة وعلم النفس وبلغ عددهم (١٣) محكمًا بكلية التربية داخل جامعات طنطا والزقازيق وكفر الشيخ ودمياط، وكلية علوم الإعاقة والتأهيل بجامعة الزقازيق كما هو مبين في الملحق رقم (٦)، وذلك لتعرف مدى ملاءمة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، ومدى وضوح العبارات وخلوها مِن الغموض، وتم حساب نسبة الاتفاق على مفردات المقياس.

وقد تراوحت نسبة الاتفاق على صلاحية عبارات المقياس بين (٩٢,٤ – ١٠٠)، وقد اقتصرت الباحثة على العبارات التي بلغت نسبة الاتفاق عليها أعلى من (٨٠%) كما هو في الجدول السابق.

١- صدق المحك:

حيث تم تطبيق مقياس تقدير الذات على عينة من (٦٠) طالبًا وتطبيق مقياس تقدير الذات للأطفال (إعداد/ أحمد أحمد متولي عمر) على نفس العينة، وحساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كلا المقياسين حيث تبين أن معامل الارتباط بلغ (٠,٧٢٤) وهي قيمة موجبة ودالة عند (٠,٠١) يعنى أن المقياس يتسم بدرجة مقبولة من الصدق.

٢- الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمى إليه، وكذلك درجة ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس وذلك على النحو الآتي:

جدول (٤): معاملات ارتباط درجات العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٢٩**	١٦	٠,٤٥٣**	٣١	٠,٣٥٣**	٤٦	٠,٤٧٠**	٦١	٠,٤٠٣**
٢	٠,٣١٠*	١٧	٠,٣٢٦*	٣٢	٠,٤٧٥**	٤٧	٠,٧٢٠**	٦٢	٠,٣٤٠**
٣	٠,٤٩٥**	١٨	٠,٣٩٢**	٣٣	٠,٥٠٦**	٤٨	٠,٥٥٧**	٦٣	٠,١٧٢
٤	٠,٥٩٨**	١٩	٠,٦٥٧**	٣٤	٠,٤٦٧**	٤٩	٠,٣٧٢**	٦٤	٠,٢٦٤*
٥	٠,٤٦٢**	٢٠	٠,٢٠٣	٣٥	٠,٦٢٢**	٥٠	٠,٦٤٥**	٦٥	٠,٣٥٦**
٦	٠,٥٥٩**	٢١	٠,٤٢٨**	٣٦	٠,٥٥٠**	٥١	٠,٣٤٢**	٦٦	٠,٠٣٤
٧	٠,٣٦١**	٢٢	٠,٣٣٢*	٣٧	٠,٢٩٧*	٥٢	٠,٧٠٧**	٦٧	٠,٣١١*
٨	٠,٤٤٤**	٢٣	٠,٦٤٨**	٣٨	-٠,٠٩٣	٥٣	٠,٥٠٠**	٦٨	٠,٣٥٦**
٩	٠,٢٠٦	٢٤	٠,٥٤٦**	٣٩	٠,٤٤٣**	٥٤	٠,٥٧٠**	٦٩	٠,٣٤١**
١٠	٠,٣٦٤**	٢٥	٠,٤٨٣**	٤٠	٠,٦٥٨**	٥٥	٠,٤٦٩**	٧٠	٠,٣٢٣*
١١	٠,٤٨١**	٢٦	٠,٥٧١**	٤١	٠,٢٦٧*	٥٦	٠,٢٤٠	٧١	٠,٢٠١
١٢	٠,٦٣٨**	٢٧	٠,٤٣٥**	٤٢	٠,٥٠١**	٥٧	٠,٦٠٦**	٧٢	٠,٤٩٧**
١٣	٠,٥٥٥**	٢٨	٠,٤٥٥**	٤٣	٠,٧٢٣**	٥٨	٠,٦٠٦**	٧٣	٠,٤٧٢**
١٤	٠,٥٠٣**	٢٩	٠,٤١٠**	٤٤	٠,٦٢٣**	٥٩	٠,٣٨٦**	٧٤	٠,٣١٤*
١٥	٠,٥١٤**	٣٠	٠,٥٠٩**	٤٥	٠,٦٠٦**	٦٠	٠,٥٧١**	٧٥	٠,٥٥٥**

**دالة عند ٠,٠١ *دالة عند ٠,٠٥

القيمة الجدولية لمعامل الارتباط عند درجات حرية ٠,٥٨ عند مستوى ٠,٠٥=٠,٢٦٢، وعند مستوى ٠,٠١=٠,٣٤٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند (٠,٠٥) فيما عدا العبارات (٩، ٢٠، ٣٨، ٥٦، ٦٣، ٦٦، ٧١) حيث جاءت قيم معامل الارتباط غير دالة عند (٠,٠٥).

جدول (٥): معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد بالدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات

الأبعاد	معامل الإرتباط بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
تقدير الذات الأكاديمي	٠,٧٤٦	دال عند ٠,٠١
تقدير الذات الاجتماعي	٠,٨٠٧	دال عند ٠,٠١
تقدير الذات الجسمي	٠,٧٣٣	دال عند ٠,٠١
تقدير الذات الشخصي	٠,٨١٨	دال عند ٠,٠١
تقدير الذات الانفعالي	٠,٤٨٨	دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط دالة عند (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي للمقياس.

معامل الثبات:

تم حساب معامل الثبات لمقياس تقدير الذات باستخدام طريقتي (ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق)، وجاءت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (٦): الطريقة

البُعد	ألفا	إعادة التطبيق
تقدير الذات الأكاديمى	٠,٧٢٢	٠,٧٢٢
تقدير الذات الاجتماعى	٠,٧١٤	٠,٥٣٩
تقدير الذات الجسمى	٠,٧١٧	٠,٦٦٦
تقدير الذات الشخصى	٠,٧٣٢	٠,٦٤٢
تقدير الذات الانفعالى	٠,٦٣٠	٠,٣٦٦
المقياس ككل	٠,٧٢٨	٠,٧٣٢

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات مقبولة، كما أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيقين دالة عند (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس.

يتبين مما سبق أن مقياس تقدير الذات بأبعاده يتمتع بدرجة من الثبات والصدق تسمح للباحثة باستخدامه في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس: لقد أسفرت الخصائص السيكومترية للمقياس عن حذف (سبع) مفردات، اتضح ذلك في أثناء عرض الخصائص السيكومترية للمقياس، ومن ثم تكون المقياس في صورته النهائية من (٦٨) مفردة موزعة على خمسة أبعاد.

ويقوم التلاميذ بالاستجابة على هذه المفردات من خلال اختيار بديل مِن (ثلاثة) بدائل (غالبًا – أحيانًا – قليلا) حيث يعطي البديل (غالبًا) ثلاث درجات، والبديل (أحيانًا) درجتين، والبديل (قليلا) درجة واحدة، وذلك في حالة العبارات المُوجبة والمُتمثلة في (٣-٥-٧-٨-١١-١٣-١٤-١٦-١٧-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٨-٢٩-٣٢-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٤٠-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٤-٥٧-٥٩-٦٠-٦٢-٦٤-٦٥-٦٨-٧٢-٧٤)، أما في حالة العبارات السالبة والمُتمثلة في العبارات (١-٢-٤-٦-١٠-١٢-١٥-١٨-١٩-٢٧-٣٠-٣١-٣٣-٣٩-٤١-٤٦-٥٣-٥٥-٦١-٦٧-٦٩-٧٠-٧٣-٧٥) فيعطي البديل (قليلا) ثلاث درجات، والبديل (أحيانًا) درجتين، والبديل (غالبًا) درجة واحدة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس (٢٠٤) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، في حين تشير الدرجة المُنخفضة على المقياس إلى مستوى منخفض من تقدير الذات لديهم.

برنامج إرشادي انتقائي (إعداد/ الباحثة):

أهداف البرنامج:

الهدف العام:

يهدف البرنامج القائم على الإرشاد الانتقائي إلى تنمية تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

مصادر إعداد البرنامج:

قامت الباحثة ببناء البرنامج الإرشادي لتنمية تقدير الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في مرحلة التعليم الإعدادي، من خلال الإطلاع على الكُتب والمصادر المتنوعة الآتية:

- أبو أسعد، ٢٠١١، ص١٢٤.
- عبادة، ١٩٩٣، ص١٣-١٧، ٢١-٢٣، ٢٧-٣٥.
- تاج الدين، ٢٠٠٩، ص٢١، ٤١-٤٣.
- فرج، ١٩٩٩، ص٢٦٩.
- بدران، ٢٠٠٩، ص١٤-١٥، ٢٨-٤٠،٣٠-٤١.
- هلال، ٢٠١١، ص١١١- ١١٢.
- عبد الرحمن، ٢٠١٥، ص٤٠٠-٤٠٣، ٤٠٩، ٤٤٣، ٤٩٨-٥٠٠.

محددات البرنامج:

- **المحددات الزمنية:** تكون البرنامج مِن (٢٤) جلسة، بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًا، وتراوح المدى الزمني للجلسات ما بَيْن (٣٠ - ٦٠) دقيقة، وتم تطبيق البرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠١٨ /٢٠١٩م، وكان المدى الزمني للمُتابعة حوالي ثلاثة أسابيع بعد انتهاء الجلسة الختامية للبرنامج.
- **المحددات المكانية:** تم تنفيذ جلسات البرنامج في حجرة المناهل بمدرسة عمر بن الخطاب للتعليم الأساسي الإعدادية المشتركة التابعة لمركز طلخا بمحافظة الدقهلية، وبعض الجلسات الأخرى حوالى (أربع) جلسات تم تنفيذها فِي مكتبة مصر العامة داخل المنصورة بمُحافظة الدقهلية.
- **المحددات البشرية:** تم تطبيق البرنامج على عينة مُكونة مِن (خمسة) تلاميذ مِن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (الرياضيات) الَّذين لديهم تقدير ذات مُنخفض، ويتراوح أعمارهم بين (١٢ - ١٤) سنة بمدرسة عمر بن الخطاب بمركز طلخا.

محتوى البرنامج:

تم تحديد محتوى البرنامج بناءً على الأبعاد التي تناولها مقياس تقدير الذات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم المستخدم في الدراسة الحالية؛ وهي (تقدير الذات الأكاديمي، وتقدير الذات الاجتماعي، وتقدير الذات الجسمي، وتقدير الذات الشخصي، وتقدير الذات الانفعالي) والتي تم تحديدها في ضوء الخصائص المختلفة للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حيث تضمن البرنامج مجموعة من الإجراءات المنتقاه من عدة طرق إرشادية (الإرشاد غير المباشر، والإرشاد الجماعي، والإرشاد السلوكي، والإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، والإرشاد المعرفي، والإرشاد المعرفي السلوكي، الإرشاد بالواقع، والإرشاد القصصي، والإرشاد الديني، والإرشاد باللعب، والإرشاد بالأنشطة المختلفة، والإرشاد التحليلي، والإرشاد بالفن)، ومجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تساعد في تنمية تقدير الذات لدي التلاميذ.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

قامت الباحثة باختبار فروض الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ويلكوكسون لإشارات الرتب Wilcoxon – Test) للفروق بين مجموعتين مرتبطتين.
- اختبار (مان ويتني لدلالة لفروق Mann – Whitney Test) بين مجموعتين مستقليتين.
- * معامل حجم التأثير إيتا٢ η^2

نتائج الدراسة:

أولا عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

الفرض الأول: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لتقدير الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي".

ولاختبار الفرض الأول قامت الباحثة باستخدام اختبار (ويلكوكسونWilcoxon) للمجموعات المرتبطة؛ وكانت النتائج كمَا يلي:

جدول رقم (٧): قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فى أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية

الأبعاد	متوسط الرتب		مجموع الرتب		Z	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
	(+)	(−)	(+)	(−)			
تقدير الذات الأكاديمي	٣	صفر	١٥	صفر	٢,٠٤١	٠,٠٤١	دالة

تقدير الذات الاجتماعي	٣,٥	١	١	١٤	١,٧٥٣	٠,٠٨	غير دالة
تقدير الذات الجسمي	٣	صفر	١٥	صفر	٢,٠٤١	٠,٠٤١	دالة
تقدير الذات الشخصي	٣	صفر	١٥	صفر	٢,٠٤١	٠,٠٤١	دالة
تقدير الذات الانفعالي	٣,٥	١	١	١٤	١,٧٥٣	٠,٠٨	غير دالة
الدرجة الكلية	٣	صفر	١٥	صفر	٢,٠٢٣	٠,٠٤٣	دالة

من الجدول السابق يتضح ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطى التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي فى البعد تقدير الذات الأكاديمي والبعد تقدير الذات الجسمي والبعد تقدير الذات الشخصي وكذلك الدرجة الكلية بينما لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي فى البعد تقدير الذات الاجتماعي والبعد تقدير الذات الانفعالي، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض السابق جزئيًا مما يشير إلى التأثير الإيجابي الذي أحدثه البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي.

الفرض الثاني: ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لتقدير الذات (الأبعاد والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار الفرض السابق استخدمت الباحثة اختبار مان وتني (Mann – Whitney Test) لبحث دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد المقياس والدرجة الكلية؛ وذلك كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٨): قيمة " U " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات الأكاديمي	التجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	صفر	٠,٠١
	الضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		
تقدير الذات الاجتماعي	التجريبية	٥	٧,٥٠	٣٦,٥٠	٣,٥٠	غير دالة
	الضابطة	٥	٣,٧٠	١٥,٥٠		
تقدير الذات الجسمي	التجريبية	٥	٧,٨٠	٣٩,٠٠	١,٠٠	٠,٠٥
	الضابطة	٥	٣,٢٠	١٦,٥٠		
تقدير الذات الشخصي	التجريبية	٥	٧,٧٠	٣٨,٥٠	١,٥٠	٠,٠٥
	الضابطة	٥	٣,٣٠	١٦,٥٠		

الأبعاد	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات الانفعالي	التجريبية	٥	٧,٥٠	٣٧,٥٠	٢,٥٠	٠,٠٥
	الضابطة	٥	٣,٥٠	١٧,٥٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	٥	٨,٠٠	٤٠,٠٠	صفر	٠,٠١
	الضابطة	٥	٣,٠٠	١٥,٠٠		

يتضح من الجدول السابق: أن جميع قيم " U " جاءت دالة إحصائياً مما يعنى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد المقياس والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، فيما عدا البعد تقدير الذات الاجتماعي حيث جاء الفرق بين المجموعتين غير دال إحصائياً ، بعد تطبيق جلسات البرنامج حيث تحسنت نتائج تقدير الذات لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل واضح مقارنة بالمجموعة الأخرى الضابطة التي لم تتلق أي معالجة إجرائية مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية تقدير الذات لدي الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح المجموعة التجريبية؛ وهذه النتائج تحقق صحة الفرض جزئيًا.

قياس الفعالية:

تم استخدام معادلة ايتا٢ (η^2) لتحديد الفعالية وقوة تأثير البرنامج في تنمية أبعاد المقياس والمقياس ككل وذلك على النحو التالي:

جدول (٩): قيمة (η^2) وحجم تأثير البرنامج على أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية

الأبعاد	قيمة Z	قيمة η^2	حجم التأثير
تقدير الذات الأكاديمي	٢,٦١٩	٠,٨٣	كبير
تقدير الذات الجسمي	٢,٤١٧	٠,٧٦	كبير
تقدير الذات الشخصي	٢,٣١٢	٠,٧٣	كبير
تقدير الذات الانفعالي	٢,١٠٨	٠,٦٧	كبير
الدرجة الكلية	٢,٦١١	٠,٨٣	كبير

يتضح من الجدول السابق: أن جميع قيم η^2 أكبر من ٠,١٥ مما يعنى أن حجم تأثير البرنامج كبير وذو فعالية فى تنمية تلك الأبعاد والدرجة الكلية، ولم يتم حساب حجم التأثر للبعد الثاني لأن الفرق بين المجموعتين غير دال.

وفيما يتعلق بحدود قيم (η^2) فإن التباين الَّذي يفسر حوالي (١%) مِن التباين الكلي يدل على تأثير ضئيل، والذي يفسر (٦%) من التباين الكلي يُعد تأثيراً متوسطاً والذي يفسر حوالي (١٥%) فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيراً كبيراً (منصور، ١٩٩٧، ٥٧-٥٩).

تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني:

تبين من النتائج السابقة قبول الفرضين الأول والثاني للدراسة جزئيًا كما يتضح من الجدول (٧) والجدول (٨)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح البعدي في البعد تقدير الذات الأكاديمي والبعد تقدير الذات الجسمي والبعد تقدير الذات الشخصي وكذلك الدرجة الكلية بينما لا توجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي في البعد تقدير الذات الاجتماعي والبعد تقدير الذات الانفعالي، كما اتضح أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما عدا البعد تقدير الذات الاجتماعي حيث جاء الفرق بين المجموعتين غير دال إحصائيًا بعد تطبيق جلسات البرنامج.

وتتفق هذه الدراسة مع العديد من الدراسات التي استهدفت تنمية تقدير الذات باستخدام الإرشاد الانتقائي وخصوصا مع الموهوبين وصعوبات التعلم من ضمنها: السيد (٢٠٠٥)، ودراسة محمد (٢٠١٤)، ودراسة الشمري (٢٠١٥)، كما تتفق هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي هدفت إلى تعرف فعالية الإرشاد الانتقائي في تحسين تقدير الذات مع بعض ذوي الاحتياجات الخاصة مثل دراسة سيد (٢٠١٥)، ودراسة الشيشيني (٢٠١٦).

يمكن إرجاع هذا التحسن في تقدير الذات لدى المجموعة التجريبية إلى البرنامج الإرشادي الانتقائي المستخدم، والَّذي كان له أثر كبير في استفادة أعضاء المجموعة التجريبية مِن الفنيات المُستخدمة في الدراسة والَّتي ساعدت في تنمية تقدير الذات وأبعاده بشكل إيجابي مثل فنية تفريغ المشاعر السلبية الَّتي استخدمتها الدراسة الحالية فِي الجلسات رقم (٦،٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢٢، ٢٣) والَّتي ساعدت التلاميذ فِي التعبير عَن مشاعرهم وخبراتهم السلبية السابقة مما ممكن الباحثة مِن تعرف تلك المشاعر الداخلية السلبية، والتعامل معها بشكل إيجابي مِن خلال توظيف فنية الحديث الإيجابي مع الذَّات مع تلك المشاعر السلبية، وهي أن يستخدم التلاميذ عبارات إيجابية محفزة للذات مع الحديث السلبي الداخلي للذَّات كما في الجلسات رقم (١٧، ١٨، ٢٢)، وهذا بالضرورة كان له الأثر الإيجابي في تعديل أفكار أعضاء المجموعة التجريبية من الأفكار والخبرات السلبية إلى أفكار إيجابية غير هادمة للذات، فضَلا عَن القدرة على مُعالجة مشكلاتهم.

كما تم استخدام فنية إدارة الوقت، من أجل أن تعرف التلاميذ كيفية تنظيم الوقت، وإدارته من خلال استمارات أجيال إدارة الوقت، والذي كان له دور مساهم في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدى تلاميذ المجموعة الإرشادية حيث مكنهم من معرفة تنظيم الوقت واستغلال ذلك في المواد الأكاديمية

الخاصة بهم، مع كيفية استثمار فنية إدارة وقت الفراغ أيضًا وذلك خلال الجلسة الخامسة مما أثر بشكل إيجابي في تنمية تقدير الذات الأكاديمي لدي المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عما كان في التطبيق القبلي.

وساهمت أيضًا فنية المُحاضرة والمُناقشة فِي إكساب التلاميذ معلومات عَن مُحتوي البرنامج الإرشادي الانتقائي؛ مِن ضمنها أن تعرف التلاميذ كيفية المُذاكرة الصحيحة بواسطة العادات الصحية للاستذكار خلال الجلسة الرابعة، وكان جميع تلاميذ المجموعة التجريبية (الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) يتميزون بالقدرة العالية على الحوار والتفاعل والنقاش فيما بينهم البعض وبَيْن الباحثة خلال تلك الجلسة، والتي تم خلالها تعرف العادات السلبية للاستذكار مِن قبل أعضاء المجموعة التجريبية وإحلال ذلك بالعادات الصحية للاستذكار مِن قبل الباحثة، وهذا ساهم بدوره فِي تنمية تقدير الذات الأكاديمي لديهم مِن خلال قدرتهم على التعرف واستخدام العادات الصحية للاستذكار الَّذي صب بدوره في الهدف العام للدراسة وهو تنمية تقدير الذات. واستخدام فنية المحاضرة أيضًا في الجلستين الخامسة والسابعة التي فيها تم إكساب التلاميذ وتوعيتهم باستراتيجيات التعامل مع الأفكار اللاعقلانية والَّتي كان لها دور كبير في تشكيل طريقة تفكير إيجابية لدي التلاميذ حين أنماط الأفكار اللاعقلانية وتعرف كيفية تحويلها إلى أفكار عقلانية في أثناء جلسات البرنامج الإرشادي، وساند ذلك التلاميذ لاحقًا فِي إدراكهم لباقي جلسات البرنامج الَّتي تتعلق بمُحتوى هذه الجلسة بِشكل مُؤثر.

كما يمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن محتوى البرنامج الإرشادي الانتقائي جاء بِشكل مُتكامل وداعم لأهداف جلسات البرنامج الإجرائية، فضَلا عَن أن استخدام فنيات مُتنوعة مِن كافة النظريات الإرشادية خدمت أهداف جلسات البرنامج أيضًا، بالإضافة إلى أن الأدوات المُستخدمة كانت تتسق مع أهداف الجلسات والفنيات داخل الجلسات وتتناسب مع طبيعة مشاكل التلاميذ ومرحلتهم العُمرية ونوعهم، واهتماماتهم مما ساهم في جذب انتباههم وتفاعلهم مع جلسات البرنامج حيث استخدمت الباحثة في الجلسة (١٨) مشهدًا تمثيليًا باسم "الثقة بالنفس" عَن طريق النمذجة وكان مُحتوى العرض يتناسب مع أعمار ونوع تلاميذ المجموعة التجريبية مما ساهم ذلك في جذب انتباههم وتفاعلهم مع الفيديو، ومُحتوى العرض، وتحقيق أهداف الجلسة بشكل مُؤثر. وتم استخدام قصة "الحطاب والنجار" لمعرفة أهمية استثمار الوقت فِي حياتهم الأكاديمية والحياتية؛ وكان ذلك مشوقًا للتلاميذ مما ساهم في تلقيهم الجلسة بشكل غير نمطي، وعاد على التلاميذ بنتائج إيجابية في تنمية تقدير الذات الأكاديمي وذلك في الجلسة الخامسة كما هو في شكل (٥) لصالح التطبيق البعدي.

وبالنسبة لقياس فعالية البرنامج قد تبين أن جميع قيم η^2 أكبر من ٠,١٥ مما يعنى أن حجم تأثير البرنامج كبير وذو فعالية فى تنمية تلك الأبعاد والدرجة الكلية.

الفرض الثالث:

ينص على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لتقدير الذات (الأبعاد والدرجة الكلية)".

ولاختبار صحة الفرض السابق تم استخدام (ويلكوكسون) لبحث دلالة الفرق بين متوسط رتب درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى أبعاد المقياس والدرجة الكلية؛ وذلك كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١٠): قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فى أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية

الأبعاد	متوسط الرتب		مجموع الرتب		Z	الدلالة الإحصائية
	W(-)	W(+)	W(-)	W(+)		
تقدير الذات الأكاديمي	1.5	3.00	3.00	3.00	0	غير دالة
تقدير الذات الاجتماعي	1.5	1.5	1.5	1.5	0	غير دالة
تقدير الذات الجسمي	0	1.5	0	3.00	1.414	غير دالة
تقدير الذات الشخصي	1.00	0	1.00	0	1.00	غير دالة
تقدير الذات الانفعالي	2.00	1.00	2.00	1.00	0.447	غير دالة
الدرجة الكلية	1.75	2.50	3.50	2.50	0.272	غير دالة

يتضح من الجدول السابق: أن جميع قيم " Z " جاءت غير دالة إحصائياً مما يعنى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي للمجموعة التجريبية في أبعاد المقياس والدرجة الكلية (بعد مرور حوالي ثلاثة أسابيع من انتهاء تطبيق البرنامج) وهذا دلالة على بقاء الأثر الإيجابي الذي فعله البرنامج الإرشادي الانتقائي على أفراد العينة التجريبية التي تعرضت للمُعالجة التجريبية، من خلال فنيات البرنامج؛ وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثالث.

تفسير نتائج الفرض الثالث:

تبين من النتائج السابقة قبول الفرض الثالث كما هو يتضح من الجدول رقم (١٠) حيث أشار إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي للمجموعة التجريبية فى أبعاد المقياس والدرجة الكلية.

تتفق نتيجة هذا الفرض مع العديد من الدراسات السابقة في التحقق من الاستمرارية لتأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي في فترة المُتابعة مثل دراسة (محمد، ٢٠١٤)، حيث أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها في القياس التتبعي على الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات، ودراسة (خلف، ٢٠١٤)، ودراسة (سيد، ٢٠١٥)، وأيضًا دراسة (أحمد، ٢٠١٥) حيث توصلت جميع هذه النتائج للدراسات السابقة إلى استمرارية البرنامج خلال فترة المتابعة بعد التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية؛ وتتضح تلك النتائج في شكل (٩).

ويرجع الاستمرار في تأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي على أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة المُتابعة إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي حيث كان مُحتوى جلسات البرنامج متناسبًا مع طبيعة مشاكل أفراد العينة مما جذب انتباههم، وكان مُتفقًا مع اهتماماتهم وميولهم، ومستوى قدراتهم مما ساعدهم على التفاعل مع جلسات البرنامج بشكل رائع جدًا، مما ساعد في أن يظل مُحتوى الجلسات راسخًا في تكوينهم العقلي والوجداني حتَّى فترات المُتابعة مما يدل على كفاءة البرنامج الإرشادي الانتقائي في التأثير على أفراد المجموعة التجريبية.

كما أن قدرات وإمكانيات التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ساعدتهم في بقاء تأثير البرنامج الإرشادي الانتقائي عليهم حَتَّى فترة المُتابعة، فكان أفراد العينة يتمتعون بالذكاء العالى، والإستجابة لمحتوى البرنامج الَّذي عرضته الباحثة في أثناء جلسات البرنامج، و لديهم الدافعية وَالقابلية للتفاعل والتعاون مع الباحثة خلال فترة البرنامج مما كان له الأثر الكبير في استمرار تأثير البرنامج عليهم في فترة المُتابعة ممَا أدي فِي نهاية الأمر إلى فعالية البرنامج الإرشادي الانتقائي على أفراد العينة التجريبية، وتأثيره بِحجم كبير بل واستمراريته فِي فترة المُتابعة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الدراسة بالآتى:-

١- تقديم المواد العلمية بأساليب مُبتكرة تتناسب وطبيعة، وقدرات، ومواهب كلّ تلميذ مِن هؤلاء التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٢- إعداد برامج إرشادية انتقائية لتوعية وإرشاد المُعلمين وأولياء الأمور بكيفية التعامل مع الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

٣- عقد ندوات لأولياء الأمور داخل المدارس التعليمية لتوعيتهم بهؤلاء التلاميذ، وضرورة التركيز على نقاط قوتهم، ومُعالجة نقاط الضعف بشكل مُبكر.

قائمة المراجع

أولا المراجع العربية:

١- ال فهيد، سعد سعود (٢٠٠٣). أسس وطرق الكشف عن الموهوبين. مؤتمر اللقاء العلمى الحادى عشر – لتربية ومستقبل التعليم في المملكة العربية السعودية"، ٢٥٦-٢٩٢.

٢- إبراهيم، سليمان عبد الواحد (٢٠١٤). الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: مركز الكتاب.

٣- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١١). المهارات الإرشادية (ط.٢). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤- أبو حلاوة، محمد السعيد والشربيني، عاطف مسعد (٢٠١٦). علم النفس الإيجابي "نشأته وتطوره، ونماذج من قضاياه". القاهرة: عالم الكتب.

٥- أحمد، سناء فراج (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية التفكير الإيجابي كمدخل لتحسين مستوى تقدير الذات لدى عينة من المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٦- أحمد، نشوه حافظ (٢٠٠٩). برنامج مقترح في مهارات إدارة الوقت وتأثيره على الدافعية للإنجاز وتقدير الذات لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

٧- أحمد، ياسمين مصطفى (٢٠١٨). إدراك الإساءة الوالدية وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة حلوان.

٨- الأزمازي، ولاء كرم (٢٠١٢). فعالية الإرشاد المعرفي السلوكى فى خفض الشعور بالانسحاب الاجتماعي وأثره في زيادة الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي العُسر القرائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٩- الأسدى، سعيد جاسم وإبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠٣). الإرشاد التربوي "مفهومه، خصائصه، ماهيته". عمان: دار الثقافة.

١٠- الأشعل، نادية عبد الرحمن (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى وإرشادى أسرى فى زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

١١-أمين، محمد مصطفى (٢٠١٦). فعالية الإرشاد الانتقائي في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الأطفال ذوي اضطراب التوحد. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

١٢- باظه، آمال عبد السميع (٢٠١١). الصحة النفسية والعلاج النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٣-باظه، آمال عبد السميع (٢٠١٤). دليل الكشف عن الأطفال الموهوبين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٤-بحرى، صابر (٢٠١٦). صعوبات التعلم "بين المفهوم والممارسة". مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر، ع١٨,١٧، ١١-٢٢.
١٥- بدران، عمرو حسن (٢٠٠٩). فن التعامل مع الأصدقاء. المنصورة: الدار الذهبية للنشر والتوزيع.
١٦- بركه، منار (٢٠١٤). فعالية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي سلوكي في خفض حدة الكماليه العصابية لدى الموهوبين من طلبه الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
١٧- تاج الدين، أمير (٢٠٠٩). الثقة بالنفس. القاهرة: كنوز للنشر والتوزيع.
١٨- الجداوي، سارة (٢٠١٤). القلق وتقدير الذات لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة حلوان.
١٩- جلجل، نصرة والنجار، حسنى (٢٠١٦). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٠-الحجري، سالمة بنت راشد (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي جمعى في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصريًا في سلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
٢١-حسانين، رحاب أحمد (٢٠١٤). فعالية كل من برنامج المساندة الاجتماعية وبرنامج إرشادي معرفي سلوكي لإدارة الضغوط لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في مرحلة المراهقة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
٢٢- حسن، حنان السيد (٢٠١٠). تأثير إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المسئولية الاجتماعية وتقدير الذات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأسكندرية.

٢٣- حسين، هيام عز العرب (٢٠١٨). برنامج إرشادى معرفى سلوكى لتدعيم الثقة بالنفس لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٢٤- حنفي، على (٢٠٠٧). الإرشاد الأسري وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٥- الختاتنة، سامى (٢٠١٦). التوجيه والإرشاد النفسي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
٢٦-خضر، عبد الباسط متولى (٢٠٠٥). التدريس العلاجى لصعوبات التعلم والتأخر الدراسى. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
٢٧-خطاب، أحمد على (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على فن الأورجامى والكيرجامى للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وأثره في تنمية تفكيرهم الهندسى وتحسين معتقداتهم المعرفية. مجلة تربويات الرياضيات، ١٧(٦)، ٦-٩٤.
٢٨-خلف، سارة خلف (٢٠١٤). فاعلية برنامج ارشادي سلوكي في تنمية بعض المهارات الحياتية وتقدير الذات لدي الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بمحافظة المنيا. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنيا.
٢٩- خليفة، رجاء لطفى (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادى انتقائى في خفض بعض مظاهر السلوك الإنسحابى لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم بمحافظة المنيا. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
٣٠-دبابنه، خلود والعطية، أسماء (٢٠١٥). المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين، نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ١٩-٢١ مايو.
٣١-الدليمى، نجية إبراهيم (٢٠١٣). تكييف مناهج الأطفال الموهوبين ذوو صعوبات التعلم. المؤتمر العلمى العربى العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين، المجلس العربى للموهوبين، الأردن، ٢(١٠)، ٥٥٩-٥٦٦.
٣٢- دياب، محمد (٢٠١٣). علم النفس الإيجابي. الرياض: دار الزهراء.
٣٣- ربيع، هادى (٢٠٠٣). الإرشاد التربوي "مبادئه وأدواره الأساسية". عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٤- الرميضي، خديجة (٢٠٠٩). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدي الطالبات ذوات صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت: دراسة نمائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
٣٥-روبنسون، آن وشور، بروس وإينرسن، دونال (٢٠١٤). أفضل الممارسات في تربية الموهوبين (محمود محمد الوحيدى، مترجم). الرياض: مكتبة العبيكان.
٣٦-زغبوش، بنعيسى وعلوي، إسماعيل (٢٠١١). الإرشاد النفسي المعرفي والوساطة التربوية. الأردن: عالم الكتب الحديث.
٣٧- السفاسفة، محمد (٢٠١٠). أساسيات في الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٣٨- سيد، على جمعة (٢٠١٥). فعالية الإرشاد الانتقائي في تحسين بعض مؤشرات جودة الحياة لعينة من ضعاف السمع. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
٣٩- سيد، على جمعة (٢٠١٥). فعالية الإرشاد الانتقائي في تحسين بعض مؤشرات جودة الحياة لعينة من ضعاف السمع. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
٤٠- السيد، هالة أحمد (٢٠٠٥). فعالية الإرشاد الانتقائي في تحسين تقدير الذات السلبي لدي الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.
٤١- الشمري، هانى محمد (٢٠١٥). برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية بدولة الكويت وأثره في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
٤٢-الشيشيني، صلاح أحمد (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي انتقائي للتأهيل الاجتماعي النفسي للمعاقين عقليا القابلين للتدريب من الشباب وأثره على الرضا المهني لديهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
٤٣- الشيشيني، صلاح أحمد (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي انتقائي للتأهيل الاجتماعي النفسي للمعاقين عقليا القابلين للتدريب من الشباب وأثره على الرضا المهني لديهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

٤٤-الصاعدي، هيفاء بنت نجاء (٢٠٠٩). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية تقدير الذات لدي التلميذات ذوات صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة طيبة.
٤٥-الصليلي، سالم عيفان (٢٠٠٨). دراسة الخصائص المعرفية والانفعالية والاجتماعية ومستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، ١-١٢١.
٤٦- عادل، أيمن محمد (٢٠٠٧). رعاية الطفل الموهوب. الجيزة: دار طيبة.
٤٧-عامر، طارق (٢٠٠٩). الاتجاهات الحديثة للموهوبين والمتفوقين. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
٤٨- عبادة، أحمد (١٩٩٣). المذاكرة الصحيحة طريقك إلى التفوق. البحرين: دار الحكمة للنشر والتوزيع.
٤٩- عبد الرحمن، محمد السيد (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
٥٠-عبد العال، صبرى عبد العال مصطفى (٢٠١٩). فاعلية الإرشاد بالواقع في خفض الإليكسيثميا وتنمية دافعية الإنجاز وتقدير الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٥١- عبد العال، فاطمة مفتاح (٢٠١٣، أغسطس). العلاقة بين صعوبات التعلم الأكاديمية وتقدير الذات لدي عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الإرشاد النفسي، ع٣٥، ٤٤٥-٤٦٢.
٥٢- عبد الله، سها أحمد (٢٠١٠). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية تقدير الذات في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٥٣-عبد المعطى، حسن مصطفى (٢٠٠٧). الأطفال الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية والعلوم الإنسانية، ع٢، ١١٥-١٢٨.
٥٤- عبد الوهاب، الشيماء (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي انتقائي بالمستحدثات التكنولوجية لخفض العجز المتعلم لذوي صعوبات تعلم الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٥٥- عبده، هبه عبده (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية مهارات إدارة الذات وأثره على السلوك الإيجابي والأداء الأكاديمي لدي المراهقات. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية.
٥٦-العتيبى، مريم فواز (٢٠١٨). دراسة بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية لدى التلاميذ الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمدرسة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.
٥٧-العدل، عادل (٢٠١٣). مدخل إلى التربية الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
٥٨-على، عبير كمال (٢٠١٢). أثر برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تحسين أساليب التواصل وتقدير الذات لدى الزوجين. مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس، ١(١٣)، ٥٢٣-٥٣٩.
٥٩- عمر، أحمد أحمد متولى (٢٠١٠). مقياس تقدير الذات للأطفال. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٠-فرج، طريف (١٩٩٩). توكيد الذات "مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية". القاهرة: دار غريب.
٦١- الفقى، مريم محمد (٢٠١٢). فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية المهارات العملية وتقدير الذات لدي طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الاقتصاد المنزلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإقتصاد المنزلي، جامعة حلوان.
٦٢-القديم، إيمان (٢٠١٦). الصلابة الشخصية وعلاقتها بتقدير الذات ومستوى الطموح لدي المراهقين المعاقين بصريًا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
٦٣- القريطي، عبد المطلب (٢٠١٤). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.
٦٤- قطناني، محمد (٢٠١١). أسس رعاية وتعليم الموهوبين والمتفوقين. عمان: دار جرير للنشر.
٦٥- القمش، مصطفى نورى (٢٠١٢). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. عمان: دار الثقافة.
٦٦- كامل، مصطفى (١٩٨٩). اختبار الفرز العصبى السريع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٧-كفافي، علاء الدين (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي "دراسة في علية تقدير الذات". المجلة العربية للعلوم الإنسانية بالكويت، ٩(٣٥)، ١٠٠-١٢٩.

٦٨- متولى، فكرى والقحطاني، شتوى (٢٠١٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٦٩- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. سلسلة ذوي الاحتياجات الخاصة (٥)، القاهرة: دار الرشاد.
٧٠- محمد، عايدة وقطناني، محمد (٢٠١٠). الانتماء والقيادة الشخصية "لدي الأطفال الموهوبين والعاديين". عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
٧١- محمد، مروة عيد (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشعور بتقدير الذات وأثره في تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٧٢- محمد، مروة عيد (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الشعور بتقدير الذات وأثره في تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
٧٣- محمود، الفرحاتى السيد (٢٠١٢). علم النفس الإيجابي للطفل. الأسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
٧٤-المسلماني، أمل عبد الرحمن (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي لتعديل سلوكيات الإساءة نحو الأبناء وأثره في تحسين تقدير الذات لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية تربية، جامعة عين شمس.
٧٥- مشاقبة، محمد (٢٠٠٨). مبادىء الإرشاد النفسي. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
٧٦-منصور، رشدى فام (١٩٩٧). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦(٧)، ٥٧-٥٩.
٧٧-موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٢). اختبار القدرات العقلية (١٢-١٤). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٧٨-هلال، محمد (٢٠١١). مهارات حل المشكلات وإتخاذ القرار. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية للنشر والتوزيع.

ثانيًا المراجع الأجنبية:

79- Acker, R. L. (1996). *The influence of group guidance on the self-esteem, acceptance of disability, and academic achievement of children with learning disabilities*. Ph.D. Thesis, The Faculty of The Graduate School, The George Washington University.

80- Aime, M. & Wilks, S. (2001). *Self-esteem of children: A comparison of learning disabled and non-disabled population*s. Master Thesis, School of Health Science, Touro College.
81- Harshbarger, J. P. (1998). *An examination of the self-esteem, locus of control, and integrated time perspective of college students with learning disabilities*. Ph.D. Thesis, The Graduate School, The Ohio State University.
82- McConnell, K. M. (2018). *Emotional impact of learning disabilities in middle school aged children: Adlerian approach*. Master Thesis, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education, Saint Mary's College of California.
83- Plummer, D. (2005). *Helping Adolescents and Adults to Build Self-Esteem*. London: Jessica Kingsley Publishers.
84- Taylor, A. E. B. (2014). *Diagnostic Assessment of Learning Disabilities in Childhood*. New York: Springer.