# فعالية برنامج إرشادى فى تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم

**دينا محمد عرفة خفاجى**
**معيدة بقسم الصحة النفسية**
**جامعة بورسعيد**

إشـــــراف

**ا.د/ عبد الصبور منصور محمد**
**استاذ ورئيس قسم الصحة النفسية**
**كلية التربية – جامعة بورسعيد**

**د. مايفيل على مصطفى رضوان**
**مدرس بقسم الصحة النفسية**
**كلية التربية – جامعة بورسعيد**

تاريخ استلام البحث : ٥/ ٩ / ٢٠١٦م

تاريخ قبول البحث : ١٩/ ٩ / ٢٠١٦م

## الملخص

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن فعالية برنامج إرشادى فى تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، والتأكد من مدى استمرارية فعالية هذا البرنامج على المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من(٨) تلاميذ بالمرحلة الإعدادية وتراوحت أعمارهم ما بين(١٢-١٣) سنة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبى، وتمثلت أدوت الدراسة فيما يلى اختبار (اوتيس-لينون) للقدرة العقلية العامة (إعداد وتقنين صلاح مراد ومحمد عبدالغفار،١٩٨٥)، مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات (إعداد فتحى الزيات، ٢٠٠٧)، اختبار التفكير الابتكارى الشكلى الصورة"أ" (إعداد وتقنين فؤاد أبوحطب، عبدالله سليمان،١٩٧٣)، مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسر(إعداد عبدالعزيز الشخص،٢٠١٣)،مقياس فاعلية الذات للمراهقين الموهوبين ذوى صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، برنامج إرشادى فى تنمية فاعلية الذات (إعداد الباحثة )، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدى حيث كانت قيمة(Z) دالة عند مستوى٠.٠٥، كما أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج والمتابعة، حيث جاءت قيمة(Z) غير دالة، مما تؤكد استمرار فعالية البرنامج.


الكلمات المفتاحية: الموهوبين ذوى صعوبات التعلم- فاعلية الذات- البرنامج الإرشادى.

## Abstract

**The present study aimed at detecting the effectiveness of a counseling program to develop self-efficacy of gifted students with learning disabilities, and to ensure the sustainability of the effectiveness of this program is the experimental group after a follow-up period. The sample consisted study (8) students in prep stage and aged (12-13) years. Experimental method was used and instruments administered were Otis-Lennon Test of Mental Ability (Salah Morad &Mohamed Abd-Elghafar, 1985), Scale of diagnostic estimate of learning math disabilities (prepared by Fathy El-Zayat, 2007),Torrance Test of Creative Thinking (Foud Abo-Hattab & Abd Allah Soliman ,1973),scale of social economic level ( prepared by Abd-Elazez El-Shakas ,2013),The Self-Efficacy Scale for gifted teenagers students with learning disabilities. (prepared by the researcher, and a Counseling program in developing self-efficacy (prepared by the researcher). The result of the study revealed that there is a statistically significant difference among the experimental group average ranks in favor of the post-test as the value of (Z) was at level of 0.05, and there is no statistical significant difference among the average ranks of the experimental group after applying the program and the following up, as the value of (Z) was without statistically value, that all assured on the continuous effect of the suggested program.**


**Keywords: Gifted With Learning Disabilities - Self-Efficacy – Counseling Program.**

**مقدمة:**

**تعد الثروة البشرية هى أساس التنمية فى أى مجتمع من المجتمعات ، والموهوبون يمثلون نوعية مميزة من الثروة البشرية ، وعن طريق اكتشافهم ورعايتهم ، وتعليمهم يمكن تحقيق تقدم المجتمع، ولكن أظهرت العديد من الدراسات التربوية وجود مشكلات خاصة بالموهوبين بعكس مايعتقده الكثيرون، ففئة الموهوبين مثل أى فئة أخرى من ذوى الاحتياجات الخاصة قد يعانون من بعض المشكلات التى يتفردون بها والتى من بينها صعوبات التعلم.**

**فالموهوبون يمثلون نسبة تتراوح مابين ٣- ٥ % من الأفراد ، حيث يبرز فيها صفوة العلماء والمفكرون والمبتكرون الذين اعتمدت البشرية منذ أقدم عصورها فى تقدمها الحضارى على ماتنتجه عقولهم من إبداعات واختراعات وإصلاحات، إلا أنه هناك فئة من ذوى الاحتياجات الخاصة أطلق عليها "Twice-Exceptional" وتصل نسبتهم إلى حوالى ستة عشر فى المائة من نسبة الموهوبين ويطلق على هذه الظاهرة بالمتعلمين المتناقضين أو المحيرين ، حيث يوصفون بأن صعوبات التعلم لديهم مطموسة أو مقنعة (حنان الشيخ ،٢٠١٠ ،ص ٥٦٥).**

**ولقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تزايد الانتباه إلى هذه الظاهرة التربوية والنفسية التى تتعلق بمفهوم يعكس تداخلاً وربما تناقضاً محيراً ، وتنافراً أكثر تعقيداً بين محدداته ومكوناته والفئه التى يتناولها، ويترك لدى القارىء غير المتخصص شيئاً من الحيرة ، والتناقض النظرى والمنهجى ،الا أنه مفهوم الموهوبين ذوى صعوبات التعلم (فتحى الزيات،٢٠٠٢،ص٧).**

**ويقصد بالموهوبين ذوى صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون مواهب بارزة وقادرين على الإنجاز المرتفع، ولكنهم فى الوقت نفسه يعانون من عجز تعليمى يجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمى صعبة بالنسبة لهم(فكرى متولى،شتوى القحطانى،٢٠١٦،ص٤٧).**

**ونتيجة لهذا التناقض، نجد أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم قد تتطور لديهم مشاعر الاكتئاب والنقص وبالتالى قد تظهر لديهم مشكلات سلوكية لإخفاء مشاعرهم من تدنى احترام الذات وانخفاض فاعلية الذات (National Association For Gifted Children,1998).**

**وتعرف فاعلية الذات بأنها اقتناع الفرد بأن بإمكانه تنفيذ السلوك المطلوب لتحقيق نتاج معين بنجاح، وبذلك تشمل الفاعلية الشعور بالإتقان، وتؤثر على سلوك الفرد من خلال ثلاثة أساليب حيث تؤثر على اختيار النشاطات التى يقوم بها الفرد، نوعية أداء الفرد، المثابرة لإتمام المهام الصعبة، كما أنها تساعد الفرد على احتمال الفشل، فالأفراد الذين ليس لديهم الشعور بالفاعلية عادة مايواجهون قصوراً ، ويعتقدون بأنهم ذوو إمكانيات متدنية ومعيقة بدرجة كبيرة (يوسف قطامى ،٢٠٠٤،ص١٦٢).**

**ويعتبر مفهوم فاعلية الذات جزء مكون لصحة الفرد النفسية، فيساعد الفرد على مواجهه الضغوط، والإحباط، وصياغة أهدافه، وإداره ذاته بشكل يتم من خلاله تحقيق ذاته، كما يحقق زيادة الدافعية(ليلى**

المزروع،٢٠٠٧،ص٧٥).ونظراً لأن فاعلية الذات للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم أقل من أقرانهم الموهوبين والعاديين فذلك يجعلهم أكثر عرضة للشعور بالإحباط، الحساسية الزائدة، ضعف البناء النفسى، الانفعالية، التوتر، القلق، الاكتئاب، ونقد الذات(عادل العدل،٢٠١٢،ص٢٨٣).

ويتضح من العرض السابق أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة ، ولديهم قدرة على التعلم ، وقدرة على الإبداع والابتكار ، وقدرة على مواجهة وحل المشكلات ، وشاهد على ذلك العديد من المشهورين والمبدعين والمبتكرين ممن كانوا ذوى صعوبات تعلم أمثال أديسون مكتشف المصباح الكهربى وفرانكلين رئيس الولايات المتحدة الأمريكية ، وهذا مايدفع إلى أن يكون من بين أهم الأسس التى تعتمد عليها برامج التأهيل والإرشاد النفسى الخصائص الإيجابية لهم (حمدان فضه،سليمان سيد،٢٠١٠،ص٣٩١).

ومن هنا ينطلق البحث الحالى مستهدفاً التحقق من فعالية برنامج إرشادى فى تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم .

## مشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات المعنية بالتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم والمشكلات التى يعانونها مثل تقدير الذات المنخفض، والميل إلى النقد الذاتى، والخوف من الفشل، والقلق، والشعور بالإحباط أثناء الأداء، و كانت النتيجة أن العامل الرئيسى الذى يكمن خلف العديد من مشكلات هؤلاء التلاميذ هو ضعف اعتقادتهم بقدراتهم وإمكاناتهم، وبمراجعة العديد من الدراسات تبين أن هؤلاء التلاميذ يعانون انخفاضاً ملحوظاً وعجزاً واضحاً فى فاعلية الذات .

وهذا ما أشارت إليه دراسات كلاً من (بوم وآخرون ; Baum,S.,Copper,C.&Neu,T.,2001, هويا Hua,C.,2002, ; كادير Kauder,J.,2009,وانج ;Wang,C.,2011, ).

كما تبين أيضاً أن افتقار هؤلاء التلاميذ لفاعلية الذات يؤثر سلباً فى إنجازهم الأكاديمى وهو ما أكدته كلاً من (ريس ومككوش,Reis,S.&Mccoach,D.,2002 ; وانج,Wang,W.,2011).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى ضرورة تصميم برامج تركز على الخصائص الإيجابية لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، ويتم ذلك من خلال تنمية فاعلية الذات لديهم، منها دراسة (نيومان وآخرون,Newman,T. et al.,2009 ؛ نرجس اسمندر،٢٠١٠؛ نادية الأشعل،٢٠١٥).

هذا – وفى حدود علم الباحثة – توجد ندرة فى البحوث والدراسات العربية والأجنبية التى تناولت تنمية جوانب القوة فى شخصية الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، حيث إن معظم الدراسات تركز على علاج الصعوبات الأكاديمية وخفض الاضطرابات السلوكية دون النظر إلى الجوانب التى يبدى فيها التلاميذ قوة وتميزاً ، لذا كانت الحاجة إلى تصميم برامج إرشادية لتنمية فاعلية الذات بحيث تسهم فى تحسين بعض جوانب الشخصية لديهم، وذلك باعتباره إحدى المفاهيم المرتبطة بالصحة النفسية

والتوافق، كما ترتبط بتقوية صورة الذات ، والسعى لتحقيق فهم أفضل من الفرد لانفعالاته ، ومعتقداته، كما ترتبط بالثقة بالنفس، والمثابرة، والإنجاز الأكاديمى .

ويمكن القول أن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يمتلكون خصائصاً مشتركة بين كلٍ من التلاميذ الموهوبين والتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وهذا التناقض يولد لديهم صراعاً نفسياً بين رغبتهم فى بلوغ الكمال و فشلهم فى أداء بعض المهام بسبب الصعوبات الأكاديمية التى لديهم أو الصراع بين التطلعات الكبيرة والتوقعات الصغيرة التى ينتظرها منهم الآخرون ، فيشعرون بانخفاض فاعلية الذات، وانخفاض فاعلية الذات يصاحبها زيادة مشاعر الاكتئاب، وسوء التوافق، والقلق، والضغوط، والإحباط، واليأس، وضعف الإنجاز الأكاديمى، ومن هنا كانت الحاجة إلى تصميم برامج إرشادية لتنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

وعلى هذا الأساس يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية فى السؤال الرئيس التالى:

ما فعالية برنامج إرشادى فى تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

١- ما أثر البرنامج فى تنمية فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد التطبيق ؟

٢- ما أثر البرنامج فى تنمية فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد التطبيق والمتابعة ؟

## أهداف الدراسة:

١- تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٢- اختبار مدى فعالية برنامج إرشادى يستند على النظرية المعرفية السلوكية بأساليبها وفنياتها المختلفة فى تنمية فاعلية الذات .

## أهمية الدراسة:

### الأهمية النظرية :

١- تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية متغير فاعلية الذات ، إذ أنه يلعب دور مهم فى تحقيق النجاح الدراسى والتحفيز لبذل مزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف الدراسية والتعليمية ، كما أنه يرتبط بالقدرة على التخطيط وإدارة الذات والتقييم الجيد للذات، والتقدم الأكاديمى والتحكم فى الأفعال وإنجاز الأهداف، ومستوى الطموح ، ودافعية الإنجاز ، والسمات الايجابية للشخصية ومنها الثقة بالنفس ، ويزداد هذا الدور قوة وتأثيراً فى حالة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، حيث يتطلب منهم الثقة فى قدراتهم ومهاراتهم .

٢- أهمية العينة التى تتصدى لها هذه الدراسة ، فالموهوبون ذوو صعوبات التعلم تصل نسبتهم إلى حوالى الستة عشر بالمائة من نسبة الموهوبين وذلك فى حدود علم الباحثة ، ومما يزيد الأمر

خطورة أنهم لايجدون أى نوع من الخدمات التربوية والنفسية ، فالتركيز على مالديهم من صعوبات يستبعد الاهتمام بنقاط القوة لديهم.

## الأهمية التطبيقية :

١- تسعى الدراسة إلى إعداد مقياس فاعلية الذات للموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٢- تسعى الدراسة إلى بناء وتطبيق برنامج إرشادى فى تنمية فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٣- من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة فى توجيه اهتمام العاملين فى ميدان التربية الخاصة لبذل مزيد من الجهد فى تنمية الجوانب الإيجابية لدى هؤلاء التلاميذ ، فضلاً عن علاج كثير من المشكلات والصعوبات التى يعانون منها .

## مصطلحات الدراسة:

١-فعالية Effectiveness

وتعرف الفعالية فى الدراسة الحالية بأنها" تأثير البرنامج فى تنمية فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، ويقاس حجم التأثير من خلال الفروق بين القياسين القبلى والبعدى ، والتتبعى"

٢-البرنامج الإرشادى Counseling Program

ويعرف البرنامج الإرشادى فى الدراسة الحالية بأنه " مجموعة من الأنشطة والخبرات المنظمة والمخططة والمحددة بجدول زمنى معين، بهدف تنمية فاعلية الذات لدى عينة الدراسة من التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الجلسات الإرشادية القائمة على بعض الفنيات المعرفية كإعادة البنية المعرفية والحديث الذاتى ودحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية وغيرها، وبعض الفنيات السلوكية كالنمذجة ولعب الدور والاسترخاء وغيرها ، وسوف يتم عقد هذه الجلسات بشكل جماعى من خلال مجموعة من الإجراءات العلمية والنفسية المنظمة" .

٣- فاعلية الذات Self-Efficacy

يعرفها علاء الشعراوى (٢٠٠٠،ص٢٩٠) بأنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على أداء المهام المطلوبة منه والنجاح فيها، ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والضاغطة، وتحدى الصعاب، ومدى مثابرته للإنجاز، وهى تعكس الثقة بالنفس، والقدرة على التحكم فى ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للإنجاز.

وتعرف فاعلية الذات فى الدراسة الحالية بأنها " قوة اعتقاد الفرد فى مايملكه من قدرات ومهارات للقيام بمهمة معينة بشرط أن تكون هذه المهمة تتحدى قدراته، ويتطلب منه ذلك الثقة بالنفس، تنظيم الذات، المثابرة، ضبط الذات ، وذلك كما تعكسه الدرجات التى يحصل عليها التلميذ فى مقياس فاعلية الذات المستخدم فى هذه الدراسة".

**٤- الموهوبون ذوى صعوبات التعلم Gifted with Learning Disabilities**

**يعرف صلاح البخيت ويسرى عيسى (٢٠١٢ ، ص٣١٦ ) التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بأنهم هم أولئك التلاميذ الذين لديهم واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية أو أكثر ( قراءة ، كتابة ، حساب ) ويحصلون على المئين ٩٥% فى اختبار الذكاء ، ودرجة معيارية فوق المتوسط فى اختبار الإبداع ، ودرجة معيارية فوق المتوسط فى قائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.**

**ويعرف التلميذ الموهوب ذوى صعوبات التعلم فى الدراسة الحالية بأنه " التلميذ الذى يمتلك خصائص مشتركة بين كل من الموهوبين وخصائص ذوى صعوبات تعلم الرياضيات ، أى الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء وكذلك القدرات الإبداعية ، ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية حقيقية تتمثل فى استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية ، والاستدلال العددى والرياضى، وإجراء العمليات الحسابية والرياضية، وذلك كما تعكسة درجات التلميذ فى اختبار الذكاء( ١٢٠ درجة فأكثر) ، واختبار التفكير الابداعى (مستوى فوق المتوسط )، والاختبار التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات المستخدم فى هذه الدراسة ".**

## إطار نظرى ودراسات سابقة

**المحور الأول:الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Gifted with Learning Disabilities**

**من الأمور المتناقضة نظرياً أن نجد تلاميذ موهوبين ولكنهم ذات الوقت يعانون من واحدة أو أكثر من صعوبات التعلم، وحينما يكون التلميذ موهوباً ويعانى من هذه المشكلة يكون هناك تناقض وتفاوت كبير بين قدراته وإمكاناته من ناحية وبين أدائه الفعلى وتحصيله الدراسى من ناحية أخرى حيث ينخفض تحصيله بدرجة كبيرة عن مستوى قدراته مما يجعل البعض ينظر إليه نظرة مختلفة، ومع تعرض التلميذ لمثل هذه الخبرات فإنه بالضرورة يعانى من مشاعر الإحباط والغضب والاستياء، ويتأثر مفهومه وتقديره لذاته سلباً، كما أن هذه النظرة المستمرة إليه تعوق تنمية وتطوير ورعاية موهبته(عادل عبدالله، ٢٠٠٤،ص١٢١).**

**ويقصد بالتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بأنهم أولئك التلاميذ ذوو القدرة العليا، والذين يظهرون تناقضاً واضحاً فى مستوى أدائهم فى مجال أكاديمى معين مثل القراءة أو الرياضيات ، والتهجى ، والتعبير الكتابى ، فأداؤهم الأكاديمى دون المتوقع بناء على قدراتهم العقلية العامة، كماهو الحال مع تلاميذ آخرين يظهرون صعوبات، فإن هذا التناقض لايرجع إلى نقص الفرص التعليمية فى هذا المجال الأكاديمى أو إلى اضطرابات صحية أخرى ، نظراً لأن الموهوبين أكاديمياً من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون هذه القدرة الأكاديمية العالية، فإن انجازهم الأكاديمى بنفس الدرجة المنخفضة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم الذين يظهرون قدرة أكاديمية متوسطة (Reis,S & Ruban,L.,2005,P.117).**

ويصنف فتحى جروان(٢٠١٣،ص٣٠٩)هذه الفئة من التلاميذ إلى ثلاث مجموعات فرعية:

- المجموعة الأولى: تضم التلاميذ الذين تم تحديدهم على أنهم موهوبون والذين يظهرون فى نفس الوقت صعوبات فى التعلم، وهؤلاء التلاميذ يعتبرون غالباً من المنجزين المقصرين أى التلاميذ الذين يقل تحصيلهم عن إمكانياتهم واستعدادتهم، ولايتم عادة ملاحظة صعوبات التعلم التى يعانى منها هؤلاء التلاميذ على مدار حياتهم التعليمية، وعندما تزداد تحديات المدرسة تزداد الصعوبات الأكاديمية التى يواجهونها.
- المجموعة الثانية: تضم التلاميذ الذين تزداد عندهم حدة صعوبات التعلم إلى الدرجة التى يتم عندهم تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق أبداً التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها.
- المجوعة الثالثة: تضم التلاميذ الذين تحجب قدراتهم ومواطن عجزهم بعضها البعض، وينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى متوسط من القدرات.

ويتم التعرف على أولئك التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، فى ضوء أربع محكات، وهى:

- محك التفاوت: أى يوجد تباعد بين مستوى ذكائهم أو قدراتهم الكامنة وأدائهم الفعلى أو التحصيل الدراسى، فيلاحظ انخفاض ملحوظ فى تحصيلهم الدراسى مقارنة بمستوى ذكائهم.
- محك الاستبعاد: ويقصد به أن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يمتازون عن غيرهم من ذوى الاعاقات الأخرى.
- محك التميز النوعى: أى يوجد لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم صعوبة واحدة أو أكثر فى المجالات الأكاديمية.
- محك التباين: أى توجد لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بعض الخصائص المتعلقة بالأداء تميزهم عن الأفراد الموهوبين.

(أمينة الهاجرى،٢٠١٥،ص٢٠)

وترى شيماء حارون(٢٠٠٩، ص٤٧) أن أساليب وأدوات التعرف على فئة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم متعددة ومتنوعة ، وأن أكثر الأساليب والأدوات استخداماً هى :

١- مقاييس الذكاء العام سواء كانت المقاييس الفردية أو الجماعية.

٢- اختبار تحصيلى يظهر التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلى .

٣- إجراء مقابلات مع التلاميذ ومنها يتم جمع المعلومات عن الالتزام بالمهام، واهتمامهم وهواياتهم وأنشطتهم الإبداعية ومهاراتهم الفنية .

٤- استطلاع رأى المدرسين عن مدى مطابقة التلاميذ لخصائص الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

ومن خصائص التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم أنهم يتمتعون بمستويات عالية من الإبداع، ومهارات حل المشكلات ، واستخدام مفردات متقدمة ، وقدرات تحليلية ، والقدرة على التفكير من الأفكار

المتباينة والحلول ، ولديهم العديد من الاهتمامات ( فنون ، موسيقى ، ...) ، والالتزام بالمهام ، وقدرات مكانية ، ولكنهم فى نفس الوقت يعانون من الإحباط مع عدم القدرة على إتقان بعض المهارات الأكاديمية، نقص عام فى الدافعية ، اضطرابات سلوكية ، الافتقار إلى المهارات التنظيمية ، ضعف مهارات الإصغاء والتركيز ، ونقص فى المهارات التى تركز على الذاكرة والقدرات الإدراكية ، وافتقار المهارات الاجتماعية ، وانخفاض فاعلية الذات

.(Reis,S. & Mccoach,D., 2002،P.128 )

وتعرف فاعلية الذات بأنها معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد(حسين أبورياش و عبدالحكيم الصافى،٢٠٠٥،ص١١)، ومن الدراسات التى أشارت إلى انخفاض فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم دراسة بوم وآخرون (Baum,S. et al., 2001) بعنوان "الاختلافات المزدوجة : منهج لتلبية احتياجات التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم" حيث تتناول هذه الدراسة الخصائص المزدوجة للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وتوضح أن التلاميذ الموهوبين الذين يواجهون صعوبات فى القراءة أو الرياضيات أو التهجئة أو الكتابة يصابون بالإحباط فى سن مبكر، وبالرغم من محاولة المعلمين إصلاح نقاط ضعفهم إلا أنهم لايزالون يشعرون بالعزلة داخل الفصل الدراسى، بالإضافة إلى أن صعوباتهم الأكاديمية تخفى قدراً كبيراً من موهبتهم ، وهكذا فإن التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يحتاجون إلى استراتيجيات توفر لهم تطوير مواهبهم بالإضافة إلى استراتيجيات تعويضية لنقاط ضعفهم متمثلة فى ( مهارات محدودة فى القراءة والرياضيات – صعوبة فى التهجئة والكتابة اليدوية –عجز فى اللغة الفظية والاتصال والإدراك – ضعف مهارات التنظيم الذاتى – مشكلات فى التركيز والانتباه – افتقار المهارات الاجتماعية – تقدير الذات المنخفض – انخفاض فاعلية الذات) .

وفى دراسة هويا(Hua,C.,2002) بعنوان "فاعلية الذات المهنية عند الطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم :دراسة حالة " والتى هدفت إلى دراسة كيفية تطوير فاعلية الذات المهنية للطلاب الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من طلاب ذكور بالمدارس الثانوية بسنغافورة ، التى تم التعرف على أنهم موهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وأشارت النتائج إلى انخفاض فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التعرف المبكر وإتاحة الإمكانات والفرص والموارد لتنمية المواهب ، والدعم العاطفى من الكبار لهم تأثير ايجابى على فاعلية الذات.

وكذلك دراسة كادير (Kauder,J.,2009) بعنوان " أثر الاستثناء المزدوج على تصورات الذات " والتى هدفت إلى دراسة التصورات الذاتية بأبعادها ( مفهوم الذات العام – مفهوم الذات الأكاديمى – تقدير الذات – فاعلية الذات ) للموهوبين الذين لديهم إعاقة تؤثر على قدرتهم على التعلم والمعروفين بذوى (الاستثناء المزدوج ) ، ومقارنة الموهوبين غير المعاقين مع ذوى الاستثناء المزدوج لتحديد ما إذا كان هناك اختلاف فى تصورات الذات ، وتكونت العينة من ٤٠ موهوباً ، ٢٩ موهوباً ذوى صعوبات

تعلم ، ٢٨ موهوباً ذوى اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (ADHD) ، وتتراوح أعمارهم من(٧-١٧) سنة ، ،وأشارت النتائج إلى انخفاض فئتين الاستثناء المزدوج عن المعدل المتوسط فى بعد فاعلية الذات.

ومن الدراسات التى تناولت أثر انخفاض فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم على الإنجاز والأداء الأكاديمى دراسة ريس ومككوش (2002) .Reis,S. & Mccoach,D بعنوان " ضعف الإنجاز لدى التلاميذ المتفوقين والموهوبين ذوى الاحتياجات الخاصة " والتى هدفت إلى تحديد أسباب ضعف الإنجاز لدى التلاميذ الموهوبين ذوى الاحتياجات الخاصة ، واعتمدت الدراسة على دراسة حالة لتلميذة بالصف الخامس شهدت فى الآونة الأخيرة مشاكل تعلم فى المدرسة لأول مرة ، وأشارت النتائج إلى أن ضعف الإنجاز لدى الموهوبين ذوى الاحتياجات الخاصة يرجع إلى جوانب معرفية أو عاطفية أو فيزيقية ، عدم التوافق بين الطالب والبيئة المدرسية ، التنظيم الذاتى المنخفض، وانخفاض فاعلية الذات .

أما دراسة وانج (Wang,C.,2011) بعنوان " إدراك تأثير القوة الشخصية على الأداء الأكاديمى للطلاب ذوى الاستثناء المزدوج فى المدارس الثانوية بسنغافورة" والتى هدفت إلى تحديد العوامل العاطفية والسلوكية التى تؤثر على الأداء الأكاديمى للطلاب السنغافورين ذوى الاستثناء المزدوج ، وتكونت العينة من ٦ طلاب بالمدارس الثانوية ، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوى الاستثناء المزدوج يتمتعون بتدنى فى مفهوم الذات الأكاديمى وانخفاض فاعلية الذات ، وأن انخفاض كلاً من فاعلية الذات ومفهوم الذات الأكاديمى من العوامل التى تؤثر على الأداء الأكاديمى لديهم .

## المحور الثانى :فاعلية الذات Self-Efficacy

لقد أشار باندورا أول مرة إلى مفهوم فاعلية الذاتSelf-Efficacy فى كتابة الموسوم ب(نظرية التعلم الاجتماعى) الصادر عام ١٩٧٧، ولقد أيدت أبحاث باندورا Bandura فى نظرية التعلم الاجتماعى فكرته القائلة باستطاعه الناس تعلم السلوك الجديد بمشاهدة الآخرين يقومون بممارسة هذا السلوك فى موقف اجتماعى، ومن ثم محاكاه سلوكهم، للنظرية المعرفية الاجتماعية خمسة أبعاد تساعد على تحليل تباين سلوك الأفراد فى مواقف مشابهه وهذه الأبعاد هى:الترميز، التروى، التعلم البديل، السيطرة الذاتية، فاعلية الذات(هيثم الزبيدى،٢٠١١،ص٥٨٠)، وبهذا أشتقت نظرية فاعلية الذات من النظرية المعرفية الاجتماعية التى أسسها " ألبرت باندورا"، وأكد فيها بأن الأداء الإنسانى يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل البيئية والمعرفية.

وقد كان الفضل لألبرت باندورا فى تبنيه واعتقاده لنموذج الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism، وفكرة هذا النموذج تشير إلى أن معتقدات الفرد عن ذاته تؤثر فى سلوكه، وفى التفسيرات الخاصة بعوامل البيئة، حيث أكد على العلاقات السببية المتبادلة بين العوامل (شخصية، وسلوكية، وبيئية) حيث تطلق العوامل الشخصية على معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، والعوامل

السلوكية على الاستجابات الصادرة من الفرد فى موقف ما، أما العوامل البيئية فتشمل على الأدوار التى يقوم بها الأباء والمعلمون والأقران(مسعد أبوالعلا،٢٠١١،ص٢٦٦).

وتأثير العوامل الثلاثة المتفاعلة والمتشابكة "البيئة،المعرفة،السلوك" تأثير نسبى،يختلف بإختلاف الأشخاص والأوضاع والمواقف،ومن غير المجدى البحث فى عامل وترك العاملين الآخرين عن فهم السلوك وتغيره(محمد سعفان،٢٠١١،ص١٧)، وهذا ماأشار إليه باندورا إلى عدم وجود أفضلية لأى من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية فى إعطاء الناتج النهائى للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوى على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التى تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك مايسمى"بالتوقعات أو الأحكام" سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء السلوك أو الناتج النهائى له، وهو ماسماه باندورا بفاعلية الذات(حنان الجمال،نوال بخيت،٢٠٠٨،ص٢٩٧).

ويعرف باندورا فاعلية الذات بأنها مجموعة من الأحكام الصادرة من الفرد، والتى تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة،ومرونته فى التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدى الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها (Bandura,A.,1977,P.192).

ويرى باندورا(Bandura,A. (1983,P.467 أن فاعلية الذات ليست سمة ثابته فى السلوك الشخصى،بل هى مجموعة الأحكام التى لاتتصل بماينجزه الفرد فقط ولكن تتصل أيضاً بالحكم على مايستطيع إنجازه،وهى نتاج للقدرة الشخصية.

ويعرفها أيضاً بأنها مقدرة الفرد على أداء السلوك الذى يحقق نتائج مرغوبة فى موقف معين، والتحكم فى الأحداث التى تؤثر فى حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التى يقوم بها،والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبه لتحقيق ذلك النشاط .
.(Bandura,A.,1988,P.486)

وتضيف سميرة شند(٢٠٠٨،ص٢١١) أن فاعلية الذات هى اعتقاد الفرد فى قدرته على التعامل الفعال فى المواقف الحالية والمستقبلية والتى تتسم بالغموض وعدم التوقع والضغط وهذا الاعتقاد لايتعلق بإمتلاك الفرد لمهارات معينة، ولكن بتقيم الفرد لهذه المهارات بكفاءه، كما أن هذه الإدراكات والتقييمات تؤثر فى التفكير والشعور والدافعية والاختيارات والاهتمامات والأنشطة والتفاعلات لدى الأفراد.

ويرى باندورا (Bandura,A. (1977,194 أن مفهوم فاعلية الذات يتضمن عده جوانب وأبعاد تتمثل فيمايلى:

١- قدر الفاعلية: يقصد به مستوى قوة دوافع الفرد للأداء فى المجالات والمواقف المختلفة، ويختلف هذا المستوى تبعاً لطبيعة أو صعوبة الموقف، ويبدو قدر الفاعلية بصورة أوضح عندما تكون المهام مرتبة وفقاً لمستوى الصعوبة، والاختلافات بين الأفراد يمكن تحديدها بالمهام البسيطة

المتشابهة، ومتوسطة الصعوبة، ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق فى معظمها(السيد أبوهاشم،٢٠٠٥،ص ٣٨).

٢- العمومية: يقصد بها انتقال توقعات الفاعلية من الموقف الراهن إلى المواقف المشابهة، حيث تكون انطباعات الآخرين عن إدراك الفاعلية أكثر تعميماً على المواقف المشابهة للموقف الذى تعرض له الفرد، بمعنى أن الأفراد يمكنهم النجاح فى أداء مهام معينة مقارنة بالنجاح فى أداء أعمال ومهام مشابهة سابقة(سميحة سمهود،١٩٩٩،ص١٢).

٣- القوة أو الشدة: قوة الشعور بالفاعلية الذاتية تعبر عن المثابرة الكبيرة والقدرة المرتفعة التى تمكن الفرد من اختيار الأنشطة التى سوف تؤدى بنجاح، كما أنه فى حال التنظيم الذاتى للفاعلية فإن الأفراد يحكمون على ثقتهم فى إمكانية أدائهم للأنشطة بشكل منظم خلال فترة زمنية محددة(سوسن مصطفى،٢٠١٠،ص ٣٨).

ويفترض باندورا Bandura,A.(1977,195) أربعة مصادر تسهم فى تنمية أو إضعاف فاعلية الذات وذلك بفعل أو تأثير واحدة أو أكثر من هذه المصادر والتى تتمثل فى:

١- **الإنجازات الأدائية:** الإنجازات الأدائية هى الخبرات الناتجة عن أداء هادف، وتمثل المصدر الأكثر تأثيراً فى فاعلية الذات لدى الأفراد لأنها تعتمد أساساً على الخبرات التى يمتلكها الفرد، ومدى تأثر الأفراد بهذه الخبرات وتفسيرهم لها يساعدهم على تنمية معتقدات الفاعلية الذاتية، فالنجاح ينتج عن زيادة فى فاعلية الذات، أما الفشل فإنه يخفض هذه الدرجة، ولهذا فإن الخبرات والإنجازات السابقة لها تأثيرات كبيرة على فاعلية الذات لدى الفرد، وخاصة تلك التى حقق الفرد فيها النجاح(Pajares,F.,1996,P.325).

٢- **الخبرات البديلة**: يقصد بها رؤية الآخرين المشابهين وهم يؤدون بنجاح، وخاصة من يحكمون على أنفسهم بأنهم قادرون على إنجاز الأنشطة، وبالرغم من ضعف المكونات المشابهة المدركة فى ملاحظة الآخرين، فإن عرض النماذج المتشابهة يمكن أن تنقل معلومات حول فاعلية الذات والتنبؤ بالأحداث البيئية(Bandura,A.,1982,P.126-127) .

٣- **الاقناع اللفظى**:ويشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين التى تهدف إلى إقناع الفرد لفظياً عن قدراته على النجاح فى مهام خاصة، ويمكن أن يكون الإقناع اللفظى داخلياً، ويأخذ شكل مايطلق عليه"الحديث الإيجابى مع الذات"(علاء الشعراوى،٢٠٠٠،ص ٢٩٤).

٤- **الاستثارة الانفعالية**: تؤثر حالات الأفراد الفسيولوجية والانفعالية على أحكام الفاعلية الذاتية بخصوص مهام محددة، فالتفاعل الانفعالى للمهام مثل (القلق) يؤدى إلى أحكام سالبة عن القدرة لتكملة المهام، وتعمل الإثارة الفسيولوجية على تغير العواطف لتناسب حكم الفاعلية الذاتية(كمال النشاوى، ٢٠٠٦،ص٤٧٥).

ويمكن أيضاً تنمية فاعلية الذات باستخدام برامج تدريبية تعتمد على عدة أساليب منها التعلم التعاونى، التغذية الراجعة العزوية، التغذية الراجعة التصحيحية، والمشاركة فى تحديد الأهداف، والإرشاد النفسى (السيد أبوهاشم ، ٢٠٠٥ ، ص ١٢ ).

ومن الدراسات التى استخدمت برامج الإرشاد النفسى لتنمية فاعلية الذات دراسة (جاكسون, Jackson,M., 2001) بعنوان " فعالية تدخلات الإرشاد المعرفى السلوكى الجمعى على السلوك الصفى و فاعلية الذات لدى تلاميذ المدارس المتوسطة " والتى هدفت إلى دراسة آثار تدخلات الإرشاد المعرفى السلوكى الجمعى على السلوك الصفى والفاعلية الذاتية لدى تلاميذ المدارس المتوسطة ، والتحقق مما إذا كانت أثار التدخل تختلف حسب الجنس والعرق والعمر من التلاميذ، وتكونت العينة من (٧٠ طالباً ) تتراوح أعمارهم من (١٢- ١٥) سنة ، وأشارت النتائج إلى أن الإرشاد المعرفى السلوكى الجمعى كان له تأثير إيجابى ذو دلالة إحصائية فى السلوك الصفى والفاعلية الذاتية ، ولم تكن هناك اختلافات كبيرة حسب الجنس أو العرق أو العمر ، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن متوسطات درجات الاختبار البعدى للمشاركين فى المجموعة التجريبية أظهرت تراجعاً طفيفاً بالمقارنة مع متوسطات درجاتهم على الاختبار البعدى، ومع ذلك فإن متوسطات الدرجات النهائية تظهر أن هناك تحسن واستمرار بالمقارنة مع درجات الاختبار القبلى .

وكذلك دراسة أحمد حسانين (٢٠٠٢) بعنوان " أثر استخدام برنامج إرشادى على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى " والتى هدفت إلى اختيار فاعلية برنامج إرشادى لتنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ فى مرحلة المراهقة المبكرة وتوجيهم إلى التفكير الفعال ، وتكونت العينة من (١٠٠ تلميذاً) بالصف الثانى الإعدادى ، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية فاعلية الذات ، وأن الذكور كانوا أكثر فاعلية من الإناث قبل البرنامج الإرشادى وبعده.

أما دراسة سميرة شند (٢٠٠٨) بعنوان " فاعلية برنامج إرشادى انتقائى تكاملى فى تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين " والتى هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج جمع بين الفنيات المعرفية ، والسلوكية ، مع الاستفادة بنتائج نظرية التعلم الاجتماعى ، إضافة إلى الإرشاد الواقعى وإرشاد وقت الفراغ ، وذلك لتنمية المكونات الإيجابية التى تمثلت فى ( فاعلية الذات -التوكيدية - الثقة بالنفس) ، ومدى استمراريه آثار هذه التنمية بعد فترة المتابعة ، وتكونت العينة من ٢٦ تلميذاً فى مرحلة المراهقة المبكرة ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الدرجات التى حصلت عليها العينة التجريبية على مقياس فاعلية الذات والثقة بالنفس والتوكيدية قبل انتظامهم فى البرنامج الإرشادى الانتقائى التكاملى ، ومتوسطات الدرجات التى حصلت عليها نفس العينة فى القياس البعدى للمقاييس المشار إليها وذلك لصالح القياس البعدى .

وأيضاً دراسة أحمد البدوى(٢٠١٥) بعنوان"برنامج إرشادى فى تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوى صعوبات التعلم منخفضى الكفاءة الاجتماعية" والتى هدفت إلى تحسين فاعلية الذات من ذوى

صعوبات التعلم منخفضى الكفاءة الاجتماعية من خلال المصادر الأربعة لفاعلية الذات التى حددها باندورا وهى(الإنجازات الأدائية،الخبرات البديلة،الإقناع اللفظى،الاستثارة الانفعالية)، وتكونت عينة الدراسة من(١٠) طلاب بالصف الأول الثانوى من ذوى صعوبات التعلم منخفضى الكفاءة الاجتماعية ممن تتراوح أعمارهم بين(١٦-١٧) عاماً، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين(القبلى،البعدى) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياسى(الكفاءة الاجتماعية،فاعلية الذات) فى إتجاه القياس البعدى، كما لايوجد فرق دال إحصائياً بين القياسين(البعدى، ومابعد المتابعة) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياسى الدراسة.

## المحور الثالث: البرنامج الإرشادى Counseling Program

يعرف البرنامج الإرشادى بأنه مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة، والتى ترمى إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التى تليها، وبحيث تصبح فى النهاية مترابطة معاً، وتؤدى إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة، والمعارف السلبية لدى الأفراد، واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة، وأفكار وإتجاهات أكثر إيجابية مما يترتب تحقيق التوافق النفسى لدى المشاركين فى البرنامج(صالح السواح،٢٠١٢،ص٦٠).

ويعد الإرشاد المعرفى السلوكى أحد التيارات الإرشادية الحديثة والتى تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفى للاضطرابات النفسية، ويهدف هذا الأسلوب من الإرشاد إلى إقناع المسترشد بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هى التى تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف، ويهدف بذلك إلى تعديل إدراكات المسترشد المشوهة ويعمل على أن يحل محلها طرق أكثر ملاءمة (سهير أمين،٢٠١٠،ص٧٧).

ومن أبرز النماذج فى الإرشاد المعرفى السلوكى نموذج أرون بيك Beck ويوضح أنه فى الوقت الذى يركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد فى الهنا-والآن كسبب فى اضطراب الشخصية ، فإنه يستعين أيضاً ببعض الفنيات السلوكية لتعلم الفرد المهارات التى يجب أن تتغير بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل (زينب شقير ، ٢٠٠٢،ص٢٦٣).

وأرسى ألبرت إليس نموذج آخر هو الإرشاد العقلانى الذى زيد له عام ١٩٦١ مصطلح (الانفعالى ) ، ثم زيد عام ١٩٩٣ له مصطلح (سلوكى ) ليصبح مسماه الإرشاد العقلانى الانفعالى السلوكى ، ويرى من خلاله أن سلوكيات المرضى تنتج عن أفكار واتجاهات لامنطقية ، ويركز على التشابك بين التفكير والانفعال والسلوك ، ويرى أن الاضطراب النفسى يعد نتيجة للتفكير اللاعقلانى واللامنطقى ، ولذلك فإننا لكى نفهم سلوكاً معيناً يجب أن نفهم كيف يشعر الفرد ويفكر ويدرك ويتصرف(عادل عبدالله ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٢).

وتشير (زينب شقير ،٢٠٠٢ ، ص ٢٦٥ ) إلى أن الإرشاد المعرفى السلوكى يقوم على عدة فنيات ومن أهمها مايلى :

١-فنيات انفعالية مثل : النمذجة ،لعب الدور ، الحوار والمناقشة ،...إلخ.

٢-فنيات معرفية مثل :التعليم النفسى ، والمناقشة والتعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها ، وإعادة البنية المعرفية ، والعلاج الموجه بالاستبصار ، والمقابلة الإكلينكية ، والمراقبة الذاتية ، والتحكم الذاتى ، والتدريب على حل المشكلات ، والتعبير عن الذات بطريقة لفظية ، وفنيات البناء المعرفى، ...إلخ

٣-فنيات سلوكية مثل :الاسترخاء ، القصص ، الواجبات المنزلية ، التمثيل ، الإشراط الإجرائى كالتعزيز والعقاب ، التحصين التدريجى ،...إلخ.

ومن الدراسات التى استخدمت فنيات الإرشاد المعرفى السلوكى مع الموهوبين ذوى صعوبات التعلم دراسة نادية الأشعل (٢٠١٥) بعنوان " فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى وإرشادى أسرى فى زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى" والتى هدفت إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادى معرفى سلوكى فى تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من(٢٤) طفلاً وطفلة تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات ، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المعرفى السلوكى فى زيادة الكفاءة الاجتماعية، واستمرار فعالية البرنامج خلال فترة المتابعة.

وكذلك دراسة حميدة العربى (٢٠١١) بعنوان " فعالية برنامج إرشادى فى خفض بعض الإضطرابات الاجتماعية/ الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوى عسر القراءة" والتى هدفت إلى تقديم برنامج إرشادى معرفى سلوكى يستهدف خفض الاضطرابات الاجتماعية/ الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوى العسر القرائى ، وتكونت عينة الدراسة من (عشرة أطفال ) من تلاميذ الصف الثالث الابتدائى ممن يعانون من العسر القرائى ويتمتعون بالموهبة سواء كانت موهبة فنية أو موسيقية أو رياضية ، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المعرفى السلوكى فى خفض الاضطرابات الاجتماعية/ الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوى العسر القرائى.

وفى دراسة نرجس إسمندر (٢٠١٠ ) بعنوان "فاعلية برنامج إرشادى مقترح لتحسين فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ الموهوبين المعاقين فى الجمهورية العربية السورية " والتى هدفت إلى الوقوف على مدى فاعلية البرنامج الإرشادى المقترح على فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائى ممن يعانون من صعوبات الكتابة ويتمتعون باموهبة فى الرسم والشعر ، وأشارت النتائج إلى فاعلية الفنيات الإرشادية المستخدمة فى تنمية فاعلية الذات لدى الطلبة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم بمايضمن تحقيق قدر كاف من تحسين بعض جوانب الشخصية لديهم .

**تعقيب:**

-هناك العديد من الدراسات الأجنبية التى هدفت إلى اختبار فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم مثل دراسة(بوم وآخرون,Baum,S. et al., 2001 ; هويا,Hua,C.,2002 ;كادير

(Kauder,J., 2009,)، حيث توصلت نتائجها إلى انخفاض واضح فى فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، أما دراسة(ريس ومككوش,Reis,S.&Mccoach,D.,2002 ;وانج,Wang,C.,2011) فقد أشارت إلى أن افتقار هؤلاء التلاميذ لفاعلية الذات يؤثر سلباً على إنجازهم الأكاديمى.

- هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التى هدفت إلى التحقق من فعالية برامج الإرشاد المعرفى السلوكى فى تنمية فاعلية الذات، وأشارت نتائجها إلى فعالية هذا النوع من الإرشاد فى تنمية فاعلية الذات مثل دراسة(جاكسون,Jackson,M. ,2001؛ أحمد حسانين،٢٠٠٢؛سميرة شند،٢٠٠٨؛أحمد البدوى،٢٠١٥).

- توافر العديد من الأدلة على فعالية الإرشاد المعرفى السلوكى فى التعامل الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، وهذا ما أشارت إلية دراسة(نادية الأشعل،٢٠١٥؛ حميدة العربى،٢٠١١؛نرجس اسمندر،٢٠١٠).

- لذا فإن الباحثة سوف تعتمد على الإرشاد المعرفى السلوكى بشكل مباشر فى تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

**فروض الدراسة:**

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس فاعلية الذات لصالح القياس البعدى.

٢- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس فاعلية الذات.

**منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية المنهج التجريبى ذى تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياسين القبلى والبعدى، وذلك وفقاً لمتغيرات التصميم التجريبى وهى:

١- المتغير المستقل: ويتمثل فى برنامج إرشادى يعتمد على النظرية المعرفية السلوكية بأساليبها وفنياتها.

٢- المتغير التابع: ويتمثل فى فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

٣- المتغيرات الدخيلة: والتى يمكن أن يكون لها تأثير دال على فعالية البرنامج فى تنمية فاعلية الذات، وتتمثل فى السن- الذكاء- المستوى الاجتماعى الثقافى للأسرة.

عينة الدراسة: لقد مر اختيار عينة هذه الدراسة بعده مراحل نوجزها فيمايلى:

١- بالتعاون مع منسقى الموهبة بمدارس مجتمع الدراسة، تم حصر التلاميذ الموهوبين فى مجال (الموسيقى-الفن-الرياضة)، وذلك فى ضوء ترشيحات معلميهم والإطلاع على البورتفوليو الخاص بهم، وكان عددهم (٦٩) تلميذ.

٢- تطبيق اختبار اوتيس- لينون للقدرة العقلية العامة، تم اختيار التلاميذ الذين كان مستوى ذكائهم(١٢٠) درجة فأكثر، وكان عددهم( ٤٦) تلميذاً.

٣- استناداً إلى محك التباعد تم الاستعانة بالسجلات المدرسية الخاصة بالدرجات التحصيلية لمادة الرياضيات، وتم حصر التلاميذ الحاصلين على نسبة ٥٠% فأقل من المجموع الكلى لمادة الرياضيات للعام الدراسى ٢٠١٥-٢٠١٦، حساب التباعد الخارجى بين التحصيل والذكاء عن طريق حساب الفرق بين الدرجتين المعياريتين للذكاء والتحصيل، فإذا كان الناتج أكثر من درجة معيارية واحدة، صنف كتلميذ من ذوى صعوبات التعلم، وقد بلغ حجم العينة بعد تطبيق هذه الخطوة(٢٠) تلميذاً.

٤- تطبيق مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات وذلك بواسطة معلمين الرياضيات للتأكد من استيفاء هذه العينة لخصائص صعوبات تعلم الرياضيات فى ضوء المقياس المستخدم، وبعد تطبيق المقياس أصبح إجمالى عدد التلاميذ( ١٧) تلميذاً.

٥- استناداً إلى محك الاستبعاد تم الاستعانة بالأخصائية النفسية والاجتماعية لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة عن وجود مشكلات أسرية تتمثل فى(انفصال الوالدين أو وفاة أحد الوالدين)، كذلك الاستعانة بالأخصائية الصحية لاستبعاد التلامذ الذين يعانون من مشكلات بصرية أو سمعية، وقد بلغ حجم العينة بعد تطبيق هذه الخطوة إلى(١٥) تلميذاً.

٦- تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكارى، وقد تم حصر التلاميذ الذين حصلوا على مستوى أعلى من المتوسط على الاختبار، فأصبح إجمالى عدد التلاميذ(١٢) تلميذاً.

٧- تطبيق مقياس فاعلية الذات على العينة التى تم التوصل إليها، وبعد حصر التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من المتوسط على مقياس فاعلية الذات، فأصبح الحجم النهائى لعينة الدراسة (٨) تلاميذ.

## أدوات الدراسة:

أ- اختبار (اوتيس-لينون) للقدرة العقلية العامة (إعداد وتقنين صلاح مراد ومحمد عبدالغفار١٩٨٥).

ب- مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات (فتحى الزيات، ٢٠٠٧).

ت- اختبار التفكير الابتكارى الشكلى الصورة"أ" (إعداد وتقنين فؤاد أبوحطب، عبدالله سليمان،١٩٧٣).

ث- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسر(إعداد عبدالعزيز الشخص،٢٠١٣).

ج- مقياس فاعلية الذات للمراهقين الموهوبين ذوى صعوبات التعلم(إعداد الباحثة).

## قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية فى إعداد المقياس:

١- مراجعة الكتابات والدراسات النظرية العربية والأجنبية التى تناولت مفهوم فاعلية الذات مع مايرتبط بهذا المفهوم من خصائص وأبعاد وجوانب نفسية وسلوكية.

٢- مراجعة البحوث والدراسات العربية والأجنبية التى تناولت مفهوم فاعلية الذات لدى عينات تمثل شرائح عمرية مختلفة وتتباين فيما بينها من حيث موضوعتها.

٣- مراجعة المحاولات العربية والأجنبية التى أجريت لوضع أدوات يمكن أن تستخدم لقياس فاعلية الذات من زوايا وجوانب متعددة إنطلاقاً من تعاريف وأطر نظرية متباينة.

٤- التعريف الإجرائى لفاعلية الذات وهو" قوة اعتقاد الفرد فى مايملكه من قدرات ومهارات للقيام بمهمة معينة بشرط أن تكون هذه المهمة تتحدى قدراته، ويتطلب منه ذلك الثقة بالنفس، تنظيم الذات ، المثابرة، ضبط الذات".

٥- الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات فى الدراسة الحالية.

تم تطبيق المقياس على(٥٧) تلميذ وتلميذة، وهذه العينة ضمن العينة الاستطلاعية، حيث تم استبعاد نتائج التلاميذ الذين لم يستكملوا الإجابة على المقياس.

## أولاً: ثبات المقياس:

(أ) ثبات المفردات:

تم حساب ثبات مفردات المقياس باستخدام برنامج الإحصاء SPSS(20) وذلك بطريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لمفردات المقياس لدى العينة المكونة من (ن = ٥٧) تلميذ وتلميذة، وفي كل مرة يتم حذف درجة إحدى المفردات من الدرجة الكلية للمقياس، وأسفرت تلك الخطوات عن وجود عدد من المفردات غير الثابتة في المقياس، ولذا تم حذف هذه المفردات.

جدول (١)

معاملات ثبات مفردات مقياس فاعلية الذات لدى العينة الاستطلاعية(ن= ٥٧)

| المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا | المفردة | معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٨٢٧ | ١٣ | ٠.٨٢٧ | ٢٥ | ٠.٨٣٢ | ٣٧ | ٠.٨٢٦ | ٤٩ | ٠.٨٢٣ |
| ٢ | ٠.٨٢٥ | ١٤ | ٠.٨٢٧ | ٢٦ | ٠.٨٢٧ | ٣٨ | ٠.٨٣٤ | ٥٠ | ٠.٨٢٥ |
| ٣ | ٠.٨٢٤ | ١٥ | ٠.٨٢٤ | ٢٧ | ٠.٨٢٤ | ٣٩ | ٠.٨٢٨ | ٥١ | ٠.٨٢٥ |
| ٤ | ٠.٨٣٠ | ١٦ | ٠.٨٢٦ | ٢٨ | ٠.٨٢٦ | ٤٠ | ٠.٨٢٤ | ٥٢ | ٠.٨٢٣ |
| ٥ | ٠.٨٢٢ | ١٧ | ٠.٨٢٩ | ٢٩ | ٠.٨٢٩ | ٤١ | ٠.٨٢٣ | ٥٣ | ٠.٨٢٤ |
| ٦ | ٠.٨٣٢ | ١٨ | ٠.٨٢٨ | ٣٠ | ٠.٨٢٨ | ٤٢ | ٠.٨٢٢ | ٥٤ | ٠.٨٢٢ |
| ٧ | ٠.٨٢٤ | ١٩ | ٠.٨٣١ | ٣١ | ٠.٨٢٥ | ٤٣ | ٠.٨٢٣ | ٥٥ | ٠.٨٢٧ |
| ٨ | ٠.٨٣٧ | ٢٠ | ٠.٨٢٢ | ٣٢ | ٠.٨٣١ | ٤٤ | ٠.٨٢٦ | ٥٦ | ٠.٨٢٦ |
| ٩ | ٠.٨٢٩ | ٢١ | ٠.٨٣١ | ٣٣ | ٠.٨٢٧ | ٤٥ | ٠.٨٢٢ | ٥٧ | ٠.٨٢٨ |
| ١٠ | ٠.٨٢٧ | ٢٢ | ٠.٨٢٦ | ٣٤ | ٠.٨٢٩ | ٤٦ | ٠.٨٣١ | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١١ | ٠.٨٢٢ | ٢٣ | ٠.٨٢٦ | ٣٥ | ٠.٨٢٢ | ٤٧ | ٠.٨٢٣ | | |
| ١٢ | ٠.٨٣٢ | ٢٤ | ٠.٨٣٢ | ٣٦ | ٠.٨٣٠ | ٤٨ | ٠.٨٢٤ | | |
| معامل ألفا للمقياس بدون حذف أى مفردة=٠.٨٢٩ | | | | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن جميع المفردات ثابتة، حيث إن تدخل المفردة لا يؤدى إلي خفض معامل الثبات الكلي للمقياس، وذلك باستثناء المفردات ذات الأرقام (٤، ٦، ٨، ١٢، ١٣، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٦).

**(ب) الثبات الكلى للمقياس:** وذلك باستخدام طريقتين:

١- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات الأبعاد والمقياس ككل بطريقة معامل ألفا كرونباخ لدى العينة الكلية (ن = ٥٧) تلميذ وتلميذه بعد حذف المفردات غير الثابتة، حيث يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلي أجزاء بطريقة مختلفة، وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء المقياس، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي رقم (٢):

جدول (٢)

معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية

| الأبعاد الرئيسية | معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد الحذف |
|---|---|
| البعد الأول: الثقة بالنفس | ٠.٧٢٤ |
| البعد الثانى: تنظيم الذات | ٠.٦١٨ |
| البعد الثالث: المثابرة | ٠.٧١٤ |
| البعد الرابع: ضبط الذات | ٠.٥٥١ |
| الدرجة الكلية | ٠.٨٥٢ |

٢- باستخدام التجزئة النصفية:

حيث تم حساب معامل الثبات الكلي بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلتي سبيرمان / براون، وجتمان بعد حذف المفردات غير الثابتة، وتتضح نتائج هذا التحليل من الجدول التالي رقم(٣)

جدول (٣)

ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية

| | |
|---|---|
| عدد المفردات =٤٤ | عدد أفراد العينة =٥٧ |
| معادلة الثبات بطريقة سبيرمان / براون (في حالة تساوي الطول) =٠.٨٥١ | معامل الارتباط بين الجزأين =٠.٧٤١ |
| معامل الثبات بطريقة سبيرمان / بروان (في حالة عدم تساوي الطول)=٠.٨٥١ | معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠.٨٥٠ |

| | |
|---|---|
| ٢٢ مفردة في الجزء الأول | ٢٢ مفردة في الجزء الثاني |
| معامل ألفا في الجزء الأول =٠.٧٥٨ | معامل ألفا في الجزء الثاني = ٠.٧٦٨ |

## ثانياً: صدق المقياس:

(أ) صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات مقياس فاعلية الذات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة (المفردات التي تم الإبقاء عليها) والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أن بقية المفردات محكاً للمفردات، كما هو موضح بالجدول (٤)التالي:

جدول (٤)

معاملات صدق مفردات مقياس فاعلية الذات

| رقم المفردة | معاملات الارتباط | رقم المفردة | معاملات الارتباط | رقم المفردة | معاملات الارتباط | رقم المفردة | معاملات الارتباط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٢٢٤ | ١٧ | ٠.١٢٢ | ٣٣ | *٠.٢٧٠ | ٤٧ | **٠.٤١٢ |
| ٢ | **٠.٣٣٨ | ١٨ | ٠.٢٠٠ | ٣٤ | ٠.١٢٨ | ٤٨ | **٠.٣٨٠ |
| ٣ | **٠.٣٧٤ | ٢٠ | **٠.٤٣٩ | ٣٥ | **٠.٤٤٢ | ٤٩ | **٠.٤٢٤ |
| ٥ | **٠.٤٤١ | ٢٢ | *٠.٣٠٨ | ٣٧ | ٠.١٢٣ | ٥٠ | *٠.٣٣٧ |
| ٧ | **٠.٤٠٠ | ٢٣ | *٠.٢٨٨ | ٣٨ | **٠.٤٠٢ | ٥١ | **٠.٣٤٥ |
| ٩ | ٠.١٧٦ | ٢٥ | *٠.٣١٨ | ٣٩ | **٠.٤٢٨ | ٥٢ | **٠.٣٩٧ |
| ١٠ | ٠.٢٥٧ | ٢٧ | ٠.١٩٤ | ٤١ | *٠.٣١٨ | ٥٣ | **٠.٣٧٧ |
| ١١ | **٠.٤٦٤ | ٢٨ | **٠.٣٧٦ | ٤٢ | ٠.١٢٤ | ٥٤ | **٠.٤٦١ |
| ١٤ | ٠.٢٢٠ | ٢٩ | **٠.٤٢٢ | ٤٣ | **٠.٤٤٤ | ٥٥ | ٠.٢٢٩ |
| ١٥ | **٠.٣٧٠ | ٣٠ | **٠.٤٨٩ | ٤٤ | *٠.٢٨٢ | ٥٦ | ٠٢٢٦ |
| ١٦ | *٠.٢٧٠ | ٣١ | **٠.٣٦٠ | ٤٥ | **٠.٤٥٦ | ٥٧ | ٠.١٧٨ |

(*) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) (**) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

وبمقارنة قيم معاملات الارتباط بالقيم الجدولية لمعاملات الارتباط عند درجات حرية تساوي (٥٥) أظهرت النتائج كما هو موضح بالجدول السابق رقم(٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وذلك عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٣٣٨) و(٠.٤٨٩)، وجميعها دالة عند مستوي دلالة (٠.٠١) بينما كانت المفردات ذات الأرقام (١٦، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٣٣، ٤١، ٤٤، ٥٠) دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥)، وباستثناء المفردات رقم(١، ٩،

١٠، ١٤، ١٧، ١٨، ٢٧، ٣٤، ٣٧، ٤٢، ٥٥، ٥٦، ٥٧) حيث كانت قيمها غير دالةإحصائياً، لذا ينبغي استبعاد هذه المفردة من الصورة النهائية للمقياس.

**(ب)الصدق الكلى للمقياس:**

١- صدق المحكمين:

للتأكد من صدق مقياس فاعلية الذات، قامت الباحثة بعرض الصيغة الأولية للمقياس على محكمين من ذوى الخبرة والاختصاص العلمى فى مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوى، حيث طلب منهم التفضل بإبداء الرأى حول سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة من الفقرات، وبيان مدى إنتماء كل فقرة للمجال الذى تندرج تحته، ومدى مناسبه فقرات المقياس مع المرحلة العمرية للتلاميذ، وقد كانت نسبة الإتفاق(٨٠%) فأكثر بين آراء أعضاء لجنة التحكيم، وبناء على ذلك تم إجراء بعض التعديلات.

٢- صدق المحك:

تم حساب الصدق الكلى للمقياس عن طريق حساب صدق المحك، وذلك من خلال اختيار مقياس فاعلية الذات إعداد (أمانى عبدالوهاب، سميرة شند، ٢٠١٣) ليكون محكاً لمقياس فاعلية الذات للتلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم(إعداد الباحثة)،وقد وقع الاختيار على مقياس فاعلية الذات إعداد (أمانى عبدالوهاب، سميرة شند، ٢٠١٣)، وذلك لأن المقياس تم تقنينه من قبل البيئة العربية والمصرية، كما أن المقياس يصلح تطبيقه على المراهقين ممن هم فوق سن الثانية عشر، مما يجعله محكاً مناسباً للمقياس الحالى.

وللتحقق من صدق المقياس تم تطبيق كلا من المقياسين على عينه (٥٧) تلميذ وتلميذه وتم تصحيح كلا المقياسين وفقاً لمفتاح التصحيح لكل منهما، ثم تم حساب معامل الارتباط بين المقياسين وكانت النتائج كما تظهر فى الجدول التالى:

**جدول(٥)**

**معامل الارتباط لحساب صدق المحك لمقياس فاعلية الذات**

| معامل الارتباط | الدرجة الكلية على المحك |
|---|---|
| الدرجة الكلية على مقياس فاعلية الذات | ٠.٤٠٧** |

** دالة عند ٠.٠١ *دالة عند٠.٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين المقياسين داله، ممايؤكد الصدق الكلى للمقياس.

٣-صدق المقارنات الطرفية:

حيث تم ترتيب الأفراد في ضوء الدرجة الكلية على المحك الخارجى ترتيباً تنازلياً، بحيث تصبح رتبة أكبر درجة الأولي، ورتبة أصغر درجة الأخيرة، ثم تم فصل نسبة(٢٧%) من درجات الجزء العلوي

لتمثل المجموعة العليا، و نسبة(٢٧%) من درجات الجزء السفلي لتمثل المجموعة الدنيا، وقد تم تحويل الدرجات الخام لعينة الأفراد إلى درجات معيارية على المحك الخارجي، وتم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس فاعلية الذات، وكانت النتائج على النحو التالي، كما هي موضحة بالجدول رقم(٦):-

جدول(٦)

نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطي المجموعة العليا والدنيا على مقياس فاعلية الذات

| المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة (ت) | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المجموعة العليا على المقياس | ١٥ | ٧٢.٨٠ | ٩.٤٦٦ | ٢٨ | ٢.٦٣٩ | ٠.٠١٣ |
| المجموعة الدنيا على المقياس | ١٥ | ٦٤.٠٧ | ٨.٠٦٣٩ | | | |

ويتضح من الجدول رقم(٦) وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة العليا ودرجات المجموعة الدنيا في مقياس فاعلية الذات عند مستوي دلالة (٠.٠١٣). هذا يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في فاعلية الذات.

## ثالثاً:الاتساق الداخلى:

١-معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها:

تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات التي تم الإبقاء عليها وأبعاد المقياس لدى العينة الاستطلاعية(ن= ٥٧) وهذا ما يسمى بالتجانس أو الاتساق الداخلي، كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (٧)

معاملات ارتباط المفردات بأبعاد فاعلية الذات

| رقم المفردة | بعد الثقة بالنفس | رقم | بعد تنظيم الذات | رقم | بعد المثابرة | رقم | بعد ضبط الذات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ | ٠.٥٥٨** | ٢ | ٠.٥١٤** | ٣ | ٠.٤٨٤** | ١٦ | ٠.٦٢٩** |
| ٢٥ | ٠.٥٦٤** | ٢٢ | ٠.٦٢٠** | ٧ | ٠.٥٣٧** | ٢٠ | ٠.٦٩٧** |
| ٢٩ | ٠.٦٥٠** | ٣٠ | ٠.٦٨٩** | ١١ | ٠.٦٦٨** | ٢٨ | ٠.٧٢٩** |
| ٣٣ | ٠.٤٩٥** | ٣٨ | ٠.٤٨٦** | ١٥ | ٠.٤٧٩** | ٤٤ | ٠.٥٢٠** |
| ٤١ | ٠.٥٦٩** | ٥٤ | ٠.٦٦٠** | ٢٣ | ٠.٣٥٥** | ٤٨ | ٠.٥٦٣** |
| ٤٥ | ٠.٥٦٦** | ٥٠ | ٠.٥٠٨** | ٣١ | ٠.٥٠٦** | ٥٢ | ٠.٤٩٧** |
| ٤٩ | ٠.٥٩٥** | | | ٣٥ | ٠.٥٥٤** | | |
| ٥٣ | ٠.٥٤٠** | | | ٣٩ | ٠.٥٠٢** | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | ٤٣ | **٠.٥٤٢ | | | |
| | | | ٤٧ | **٠.٥٥٧ | | | |
| | | | ٥١ | **٠.٥٠٠ | | | |

**٢-معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية:**

**كما تم حساب معامل الارتباط بين الأبعاد الأربعة لفاعلية الذات وبين الدرجة الكلية للمقياس كما هو موضح بالجدول التالي رقم (٨):-**

**جدول (٨)**

**معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لفاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس**

| البعد | الثقة بالنفس | تنظيم الذات | المثابرة | ضبط الذات | الدرجة الكلية للمقياس |
|---|---|---|---|---|---|
| الثقة بالنفس | ------ | **٠.٤٧٥ | **٠.٥٦٩ | **٠.٤١٥ | **٠.٨٠٠ |
| تنظيم الذات | ------ | ------ | ٠.٥٧٨ | **٠.٤٤٥ | **٠.٧٥٩ |
| المثابرة | ------ | ------- | ------- | **٠.٤٦٧ | **٠.٨٥٧ |
| ضبط الذات | ------ | ------- | ------- | ------- | **٠.٧١٤ |

**(**) دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)**

**<u>الصورة النهائية للمقياس:</u> بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، أشارت طرق الثبات والصدق والاتساق الداخلى إلى صلاحية ومناسبة تطبيق المقياس بعد حذف المفردات(١، ٤، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٤، ١٧، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٢، ٣٤، ٣٦، ٣٧، ٤٠، ٤٢، ٤٦، ٥٥، ٥٦، ٥٧)، لكى تصبح مفردات المقياس( ٣١) مفردة، موزعة على أبعاد المقياس، (٨ ) مفردة للبعد الأول، ( ٦) مفردة للبعد الثانى، (١١) مفردة للبعد الثالث، (٦ ) مفردة للبعد الرابع.**

**ح- برنامج إرشادى فى تنمية فاعلية الذات (إعداد الباحثة)**

**١-أهداف البرنامج**

**ينقسم الهدف الرئيس للبرنامج إلى قسمين:**

**أ- هدف تنموى: حيث يهدف البرنامج إلى تنمية فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم فى مرحلة المراهقة المبكرة، وذلك من خلال تنمية كلاً من الثقة بالنفس، تنظيم الذات، المثابرة، ضبط الذات.**

**ب-هدف وقائى: حيث يكتسب أفراد العينة التجريبية بعض الفنيات المعرفية والسلوكية التى تساعدهم على :**

- مواجهه المواقف التى تتحدى قدراتهم بفاعلية ذات أعلى ، مما يحقق لهم حياة اجتماعية وانفعالية سليمة فى المستقبل وذلك لأن الشعور بفاعلية الذات يجعل الفرد أكثر حصانه لمقاومة مصادر الإحباط والضغوط، كما يحقق زيادة الدافعية، والقدرة على تحقيق الأهداف، وإدارة الذات والإنجاز.
- مواجهة الأفكار والمعتقدات الخاطئة التى قد تواجههم فى المستقبل.

٢- أهمية البرنامج

أ- أهمية نظرية: تتمثل فى اعتبار أن البرنامج يساهم فى إجراء المزيد من البحوث العربية فى مجال رعاية التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، خاصة التى تهدف إلى تصميم البرامج التى تهتم بتنمية الجوانب الإيجابية بدلاً من التركيز على نقاط الضعف لدى هؤلاء التلاميذ.

ب- أهمية تطبيقية: مساعدة المشرفين والأخصائين والقائمين على تربية وتنشئة التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم من خلال التعرف على الطرق والفنيات التى تستند إلى أسس علمية، والتى يمكن أن تسهم فى تنمية فاعلية الذات لدى هؤلاء التلاميذ.

٣- الأساس العلمى للبرنامج

استند البرنامج الحالى على أسس النظرية المعرفية السلوكية فى الإرشاد، حيث يعتبر هذا الأسلوب الإرشادى أحد الأساليب الإرشادية التى حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب إرشادى واحد من خلال دمجها لمفاهيم الإرشاد السلوكى، الذى يقوم على فرضية أن السلوك الإنسانى سلوك مكتسب ويمكن إزالته أو تعديله أو التخفيف من تأثيره، وبين الإرشاد المعرفى الذى يقوم على فرضية أن الأفكار التى يعتقدها الإنسان تؤثر على سلوكه وانفعالاته.

وفى إطار مدى تأثير معتقدات الفرد على سلوكه، فإن الأفراد الذين يعتقدون أنهم يستطيعون تأدية بعض المهمات بشكل جيد يميلون إلى تأديتها بشكل أفضل وهؤلاء يطلق عليهم الأفراد ذوى فاعلية الذات العالية، فهم مندفعون نحو تأدية المهمات بسبب إدراكهم لفاعلية ذواتهم، أما الأفراد الذين لديهم فاعلية ذات منخفضة فهم يعتقدون بأنهم سيؤدون بعض المهام بشكل ردىء وبمستوى متدن من الدافعية، لذا فإن الفاعلية الذاتية المرتفعة تؤدى إلى القيام بالمزيد من الأمور التى يرغب الفرد بها ويؤديها بشكل جيد، وبالتالى فهى ضرورية للإنجاز(نايف الطرونة،٢٠٠٥،ص٣).

وفى ضوء ذلك فقد أشارت نتائج دراسات كلاً من( جاكسون،Jackson,M., 2001 ؛ أحمد حسانين، ٢٠٠٢؛ هان وآخرون،Hyun,M. et al., 2005 ؛ نايف الطراونة،٢٠٠٥؛ سميرة شند،٢٠٠٨؛ هيام عزام،٢٠١٠؛ صالح السواح،٢٠١٢؛ منى الكليبة،٢٠١٣؛ محمد درويش ،٢٠١٤؛ أحمد البدوى ،٢٠١٥) إلى فعالية الإرشاد المعرفى السلوكى فى تنمية فاعلية الذات؛ وذلك لأنه يقوم على أساس عملية إعادة التنظيم المعرفى بما ينتج عنه إعادة التنظيم السلوكى.

ويمكن تلخيص أسس الإرشاد المعرفى السلوكى فى:

- أن معتقدات الفرد وأفكاره هى المسئولة عن سلوك الفرد غير الفعال والمرضى.

- أن الاضطراب الانفعالى ينشأ من التفكير المنحرف السلبى (الذى يؤدى إلى انفعالات وسلوكيات غير مساعدة للفرد).
- هذا الاضطراب الانفعالى يمكن علاجه بمجرد تغيير التفكير(الذى يفترض أنه متعلم).

(بيرتى كوروين وآخرون،٢٠٠٨،ص٣٠).

ويتأثر الإرشاد المعرفى السلوكى بأربعة عوامل معرفية أساسية تؤثر على نحو كبير فى السلوك الإنسانى وهى كمايلى:

- الانتباه: يعنى به وعى المسترشد للأحداث البيئية المحيطة به.
- العمليات الوسيطية: هى تلك العمليات الإدراكية التى تشمل التمثيل المعرفى للأحداث البيئية.
- المكونات السلوكية: هى الأجزاء السلوكية التى يحددها المرشد للوصول إلى إجراء تغيير أو تعديل معين للسلوك.
- الظروف المحفزة: هى اهتمام المرشد بالتركيز على مايتوقعه المسترشد من سلوك يقوم به، وليس على نتائج هذا السلوك فقط.

(فاطمة نوفل،٢٠١٦،ص٥٢).

ويمر الإرشاد المعرفى السلوكى بالخطوات التالية:

١- الإقناع اللفظى والذى يهدف إلى إقناع المسترشد بمنطق الإرشاد العقلانى.

٢- التعرف على الأفكار غير العقلانية لدى المسترشد من خلال مراقبة المسترشد لذاته وتزويد المرشد بردود أفعاله.

٣- تحديات مباشرة للأفكار غير العقلانية مع إعادة التفسير العقلانى للأحداث.

٤- تكرار المقولات الذاتية العقلانية بحيث تحل محل التفسيرات غير العقلانية.

٥- واجبات سلوكية معدة لتكوين الاستجابات العقلانية لتحل محل غير العقلانية والتى كانت السبب فى الاضطراب النفسى.

(محمد الشناوى، محمد عبدالرحمن،١٩٩٨،ص٢٢٠).

٤- محتوى البرنامج

أ-قامت الباحثة بالاطلاع على الإطار النظرى وبعض الدراسات السابقة التى تناولت أهمية تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ومنها دراسة(أولينشك ; Olenchak,R.,1994, مكشيرن وبورنوت,McEachern,G.&Bornot,J.,2001 ;بوم وآخرون,Baum,S. et al.,2001 ; هويا,Hua,C.,2002 ; كادير,Kauder,J.,2009 ; نيومان واسترنبرج ,Newman,T.&Stermberg,R.,2004 ; استكانفوسكا وروس,2014, Stankovska,G.&Rusi,M. ; نرجس إسمندر،٢٠١٠ ; نيكبون وأسولين,Nicpon,M.&Assouline,S.,2015).

ب-الاطلاع على برامج تنمية فاعلية الذات ومنها برامج فى دراسات(سميرة شند،٢٠٠٨؛ هيام عزام،٢٠١٠؛ إيمان فهمى،٢٠١٠؛ نسرين حلوم،٢٠١١؛ منى الكليبة،٢٠١٣؛ أجمد البدوى،٢٠١٥).

ت-الاطلاع على برامج الإرشاد المعرفى السلوكى مع التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم ومنها برامج فى دراسات(نرجس إسمندر،٢٠١٠؛ حميدة العربى،٢٠١١).

**وقد تم وضع البرنامج فى ضوء عدد من المحكات:**

- مراعاة خصائص المراهقين الموهوبين ذوى صعوبات التعلم سواء النفسية أو الاجتماعية وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم.
- مراعاة الفروق الفردية ومبادىء جلسات الإرشاد الجماعى.
- تدعيم العلاقة بين الباحثة وعينة الدراسة على أن تقوم هذه العلاقة على أساس من الاحترام والثقة والأمان والتقدير المتبادل.
- الاستفادة من مواهب وطاقات المراهقين عينة الدراسة والعمل على استثمارها أثناء إجراء الجلسات الإرشادية للبرنامج.
- تراعى الباحثة تهيئة المناخ المناسب والمكان والأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق البرنامج.
- تحديد الأسلوب الإرشادى للبرنامج

استخدمت الباحثة أثناء تطبيقها للبرنامج الإرشاد الجمعى Group Counseling بهدف:

- إتاحة الفرصة للمسترشد لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية فى إطار إجتماعى مثل الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى النجاح، الحاجة إلى تقدير الذات، الاحساس بالمسئوليه تجاه سلوكياته وتجاه الآخرين، والحاجة إلى الحب التقبل.
- إتاحة فرصة للمسترشد لبناء علاقة صحيحة مع ذاته وذلك من خلال إكسابه الفرد كيفية الثقة بالنفس وبالآخرين، معرفة الذات، تعليم حب الذات(تقبل الذات، الثقة بالذات،احترام الذات).
- وحدات البرنامج: ينقسم البرنامج إلى مجموعة من الوحدات:
- الوحدة الأولى(الجلسات من١-٢) وهى الخاصة بالتعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة الإرشادية وبين الأعضاء بعضهم البعض.
- الوحدة الثانية (الجلسات من ٣-٧) وهى الخاصة بالجانب المعرفى من البرنامج.
- الوحدة الثالثة ( الجلسات من ٨-١١) وهى الخاصة ببناء الثقة بالنفس.
- الوحدة الرابعة ( الجلسات من ١٢-١٥) وهى الخاصة بتنظيم الذات.
- الوحدة الخامسة ( الجلسات من ١٦-١٨) وهى الخاصة بالمثابرة.
- الوحدة السادسة (الجلسات من ١٩- ٢٤) وهى الخاصة بضبط الذات.
- الوحدة السابعة (الجلسة ٢٥) وهى الجلسة الختامية للبرنامج.

**ويتم تطبيق البرنامج فى عدد من المراحل كمايلى:**

**- المرحلة الأولى: وهى التى يتم فيها التعارف بين الباحثة وأفراد العينة التجريبية وذلك من خلال جلسات الوحدة الأولى.**

**- المرحلة الثانية: وهى المرحلة المعرفية من البرنامج، والتى يتم فيها تقديم المفاهيم النظرية والمهارات المعرفية حول أبعاد فاعلية الذات التى يتناولها البرنامج والأسس المعرفية للتعامل معها، وهذه المرحلة تتمثل فى جلسات الوحدة الثانية.**

**- المرحلة الثالثة: وهى المرحلة السلوكية من البرنامج، والتى تهدف إلى تقديم تلك الإجراءات وممارسة المبادىء النظرية والفنيات السلوكية وذلك لتنمية فاعلية الذات، وتتمثل هذه المرحلة فى الوحدات من(٣-٦).**

**- المرحلة الرابعة: وهى المرحلة الختامية وهدفها تلخيص أهداف البرنامج، وتقييم وتهيئة أفراد العينة لإنهاء البرنامج وذلك من خلال الوحدة السابعة.**

**- الفنيات والأساليب التى اعتمد عليها البرنامج:**

**وتنقسم إلى فنيات معرفية وسلوكية يمكن توضيحها كالتالى:**

**أولاً: الفنيات المعرفية:**

**١-إعادة البناء المعرفى:**

**تركز هذه الفنية على الأفكار اللاعقلانية حيث يتم تعليم المسترشد كيفية رصد الأفكار التى ترتبط بالانفعالات البغيضة مثل(الاكتئاب والغضب والعدوان)، وعند تحديد تلك الأفكار اللاعقلانية يتم استخدام مجموعة من الأساليب لتوضيح طبيعتها غير المنطقية، فيطلب من المسترشد أن يتذكر موقف مولد لانفعالات بغيضة، وفى كل خطوة منها يعطى المسترشد تعليمات بأن يتعرف على الأفكار غير العقلانية المرتبطة بهذا الموقف، ثم يدحض هذا الموقف ويعيد تقويمه بطريقة عقلانية، وكذلك يطلب المرشد من العملاء أن يمارسوا إعادة البناء المعرفى فى الواقع الملموس(محمد الشناوى، محمد عبدالرحمن،١٩٩٨،ص٢٢٠).**

**٢-دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية:**

**يتمسك الناس غالباً بالمعتقدات غير العقلانية والأفكار غير المنطقية، وغير التجريبية مما يتسبب عنه المشاعر الانهزامية والمدمرة للذات، مما يؤدى إلى عدم قدرتهم على التوافق مع الواقع، لذا ينبغى أن يقوم المرشد بمساعدتهم فى توضح أفكارهم غير المنطقية وذلك عن طريق الحوار المقنع بسؤال المرشد للعميل عن فلسفته غير العقلانية، ثم توضيح أثارها المؤلمة على النفس، وإقناعهم بضرورة التخلص من تلك الأفكار غير العقلانية وإحلال أفكار أخرى أكثر إيجابية وأكثر واقعية(هشام إبراهيم،٢٠٠٧،ص٦٠).**

**٣- الإقناع الجدلى:**

**تمثل هذه الفنية مكون هاماً من تلك المكونات التى يتضمنها الإرشاد المعرفى السلوكى بدءاً من تقديم الأساس المنطقى للإرشاد إلى إقناع المسترشد بضرورة وأهمية الإلتزام بما يدور فى الجلسة الإرشادية، وإيضاح مسئولية المسترشد الشخصية فى حدوث الاضطراب وذلك بسبب مايعتنقه وما يعتقد فيه من أفكار مشوهة وإعتقادات لاعقلانية تلعب الدور الرئيسى فى حدوث ذلك الاضطراب، ومن ثم تصبح عليه مسئولية شخصية فى خفض حدة ذلك الإضطراب أو التخلص منه وذلك من خلال تصحيح وتعديل تلك الأفكار والإعتقادات المختلة وظيفياً وإستبدالها بأفكار وإعتقادات عقلانية أخرى(عادل عبدالله، ٢٠٠٠،ص٩٠)**

**٤- الحوار الذاتى:**

**تقوم فكرة الأحاديث الذاتية على فرض مؤاداه أن الأشياء التى يقولها الناس لأنفسهم تحدد الأشياء التى يفعلونها، ومن ثم نجد أن الفرد يسلك بحسب مايفكر؛ ولذلك نجد دور المرشد هو تدريب الفرد لتعديل مستوى أفكاره التى تثير القلق والاكتئاب وعدم الثقة بالنفس، وذلك بناء على أن حديث الفرد مع نفسه وما يحويه من انطباعات وتوقعات عن المواقف التى تواجهه هو السبب فى تفاعله المضطرب، ولهذا يعتمد المرشد على محاولة تحديد مضمون هذا الحديث والعمل على تعديله كخطوة أساسية لمساعدة الفرد على التغلب على اضطرابه(سهير أمين، ٢٠١٠،ص ص٨٥-٨٦).**

**٥- فنية التدريب على أسلوب حل المشكلات:**

**يهدف التدريب على مهارات حل المشكلات إلى مساعدة المسترشد على أن يواجه العقبات التى تعترضه وذلك بشكل واقعى ومقبول، ويقلل حدوث انتكاسه بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادى(عادل عبدالله، ٢٠٠٠،ص١٧٥).**

**٦- الواجب المنزلى:**

**يقصد به تكليف المسترشد بممارسة السلوك الذى تم التدريب عليه فى الجلسة، وذلك فى المنزل أو الوقت والمكان الذى تسيطر عليهم فيه الأفكار اللاعقلانية التى نريد دحضها وتبديها بأفكار عقلانية منطقية، وأن يسجل ذلك فى تقارير مكتوبة، أو يتحدث عنها شفاهية مع المرشد كختام لكل جلسة أو بداية وتمهيد للجلسة التالية(هند عبدالرحمن، ٢٠١٢،ص٩٨).**

**٧- الحوار والمناقشة:**

**أحد أساليب الإرشاد الجماعى التى تتناسب مع المجموعات ذات المشكلات الواحدة أو المتقاربة وخاصة فى مجال المهارات الاجتماعية، وفهم وتقدير الذات، وتسهم المناقشة فى تنمية مهارات التعبير الانفعالى، وتبادل الخبرات وتعديل الاتجاهات وهو ماينتقل اثره إلى خارج الجماعة الإرشادية(سميرة شند، ٢٠٠٥،ص٣٤٥).**

**٨- التخيل العقلانى الانفعالى:**

**تعنى تدريب المسترشد على تغيير الانفعالات السلبية إلى الموجبة (C) من الأنموذج بينما هو يتخيل على نحو قاطع أنشطة سالبة للأنشطة الموجبة الموجودة فى(A) فى نفس الوقت الذى يقتنع ببرهان قطعى الدلالة على تغيير فلسفته فى (B) وتفيد هذه الفنية فى تحرك المسترشد من الاستبصار الإنفعالى وتتحرك هذه الفنية فى حوار مابين العقلانية وغير العقلانية(صلاح الدين عبدالقادر، ١٩٩٩،ص١٨٨).**

## ثانياً :الفنيات السلوكية:

**١- التنفيس الانفعالى:**

**يقصد به التنفيس عن المواد والخبرات المشحونة انفعالياً، ويتضمن تفريغ المسترشد ما بنفسه من انفعالات، أى أنه يعتبر بمثابه تطهير للشحنات الانفعالية، ومن وسائل التنفيس إتاحة الفرصة أمام المسترشد للتحدث فى تداع حر وترابط طليق عما يدور بخاطره، عن صراعته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه ونواحى قلقه وأنماط سلوكه المنحرف، فى إطار حسن الإصغاء، وتشجيع التعبير عن النفس فى جو نفسى آمن وخال من الأحكام الأخلاقية واللوم، ومن وسائله أيضاً الشرح والتفسير وتوضيح الحالات الانفعالية بما يتيح الفرصة أمام العمل لكى يرى هو نفسه ومايكون سلوكه من انفعالات(حامد زهران ، ٢٠٠٢،ص٢٨١).**

**٢-التغذية الراجعة:**

**أشار محمد الشناوى ومحمد عبد الرحمن(١٩٩٨، ص ص٣٦٠-٣٦١) إلى أن التغذية المرتدة تتضمن إمداد الفرد بمعلومات حول مستوى إنجازه، بحيث يستطيع الفرد أن يتجاوز أخطاؤه ويعدل من سلوكه، وتعد التغذية الراجعة فعالة إذا اقترنت بالتعزيز، وأقل فعالية إذا قدمت بدون تعزيز.**

**٣- الاسترخاء:**

**يعتبر التدريب على الاسترخاء من الفنيات التى تستخدم فى البرنامج الإرشادى ويقوم على نظرية مؤدها أنه إذا كان الإنسان فى حالة استرخاء جسدى تام فإن من الصعب أن يكون مثار عقلياً أو معرفياً أو سلوكياً والعكس، والمرشد المعرفى السلوكى يفترض أنه فى حالة استرخاء المسترشد يمكن مناقشة أفكاره السالبة الكامنة وراء اضطرابه ومحاولة تعديلها للتخلص من هذا الاضطراب (سحر القطاوى، ٢٠١١،ص١٣٤).**

**٤- النمذجة:**

**وتبنى هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعى لألبرت باندورا، وعلى أساس أن السلوك يكتسب بالتعلم من ملاحظة نموذج سلوكى وترميز وضبط الأحداث المنمذجة، ومن ثم يمكن للمسترشد أن يحدث تغيرات فى سلوكه سواء بإكتساب سلوك جديد أو بزيادة أو إنقاص سلوك موجود لديه وذلك عن**

طرق ملاحظة شخص(نموذج) يؤدى هذا السلوك، والاقتداء به بدلاً من تكوينه أو تعديله عن طريق المحاولة والخطأ(عبدالمطلب القريطى، ٢٠١٤،ص٧٥).

٥-لعب الدور:

يعتبر لعب الدور فنية من فنيات السيكودراما، وفيه يقوم الأفراد بتمثيل أدوار محددة بطريقة تلقائية تكشف عن بعض مواقف الحياة عند هؤلاء الأفراد، ومن خلال ذلك يكتسبوا فهماً جديداً للموقف(إيمان فهمى،٢٠١٠ص١٩١).

٦- التعزيز:

يعنى التعزيز تقوية السلوك وتدعيمة نتيجة لما يقع بعده من أحداث (معززات)، كما يعنى المعزز أو المدعم الحدث اللاحق الذى يعقب إتمام استجابة ما ويكون من شأنه تقوية هذه الإستجابة وزيادة احتمالات حدوثها مرة أخرى(عبد المطلب القريطى،٢٠١٤،ص٧١).

- الأنشطة المستخدمة: لغوية- فنية- قصصية- تمثيلية
- تحديد الأدوات المستخدمة فى البرنامج
- مجموعة من القصص التى تحكى مواقف سلوكية وقيم إيجابية.
- مجموعة من المواقف التى تمثل نماذج سلوكية إيجابية وسلبية.
- أوراق عمل متنوعة حسب طبيعة كل جلسة.
- مجموعة من الصور المعبرة (كاريكاتير- قصص).
- مقاطع فيديو.
- أوراق رسم وألوان.
- لعبة puzzle.

٥-الحدود الزمنية للبرنامج

- الزمن المحدد للجلسة: يتراوح مابين(٦٠/ق) إلى (٩٠/ق).
- عدد الجلسات: ٢٥ جلسة.
- تكرار الجلسات: ٣ جلسات أسبوعياً.
- المدى الزمنى للتطبيق: شهرين.
- المدى الزمنى للمتابعة: شهر.

٦- تقييم البرنامج

يتم تقييم البرنامج من خلال القياسات الأتية:

١- قياس قبلى: حيث يتم تطبيق مقياس فاعلية الذات قبل بدء البرنامج.

٢- قياس بعدى : يتم تطبيق مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج.

٣- التقويم خلال البرنامج وذلك من خلال تسجيل الملاحظات عن مشاركة أفراد العينة، وإجراء الواجبات المنزلية، وتنفيذ التعليمات فى كل جلسة.

٥- قياس تتبعى: حيث يتم تطبيق مقياس فاعلية الذات بعد مرور شهرين من انتهاء التطبيق.

## إجراءات الدراسة

١- اختيار عينة الدراسة النهائية من الموهوبين ذوى صعوبات تعلم الرياضيات وإجراء الاختبارات التشخيصية المناسبة لها.

٢- إجراء المجانسة بين أفراد العينة من خلال تطبيق أدوات الدراسة الحالية.

٣- التطبيق القبلى لمقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة.

٤- التطبيق البعدى لمقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة.

٥- التطبيق التتبعى لمقياس فاعلية الذات بعد شهر من انتهاء البرنامج.

٦- القيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات ورصد النتائج.

٧- تفسير النتائج ومناقشتها، وصياغة التوصيات والمقترحات فى ضوء النتائج.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

١- الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى على مقياس فاعلية الذات لصالح القياس البعدى".

## نتائج الفرض الأول:

جدول(٩)

يوضح قيم (Z) لدلالة الفروق بين رتب درجات التطبيق(القبلى والبعدى) للمجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج

| البعد | العدد | القياس القبلى- البعدى | | | | قيم Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | متوسط الرتب | | مجموع الرتب | | | |
| | | الموجبة | السالبة | الموجبة | السالبة | | |
| الثقة بالنفس | ٨ | ٤.٥٠ | ٠ | ٣٦ | ٠ | -٢.٥٣٠ | ٠.٠٥ |
| تنظيم الذات | ٨ | ٤.٥٠ | ٠ | ٣٦ | ٠ | -٢.٥٤٦ | ٠.٠٥ |
| المثابرة | ٨ | ٤.٥٠ | ٠ | ٣٦ | ٠ | -٢.٥٥٥ | ٠.٠٥ |
| ضبط الذات | ٨ | ٤.٥٠ | ٠ | ٣٦ | ٠ | -٢.٥٤٩ | ٠.٠٥ |
| الدرجة الكلية | ٨ | ٤.٥٠ | ٠ | ٣٦ | ٠ | -٢.٥٢٧ | ٠.٠٥ |

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى على مقياس فاعلية الذات بأبعاده الأربعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح القياس البعدى، وبما أن البرنامج الإرشادى يعمل على تنمية فاعلية الذات فإن إتجاه البرنامج يعمل على زيادة القيم الموجبة وهو مايتضح من نتائج الجدول السابق ممايدل على فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية فاعلية الذات، وقد جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وعلى ذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

تفسير نتائج الفرض الأول:

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كلاً من( جاكسون،Jackson,M., 2001 ؛ أحمد حسانين، ٢٠٠٢؛ هان وآخرون,Hyun,M. et al., 2005 ؛ نايف الطراونة،٢٠٠٥؛ سميرة شند،٢٠٠٨؛ هيام عزام،٢٠١٠؛ صالح السواح،٢٠١٢؛ منى الكليبة،٢٠١٣؛ محمد درويش ،٢٠١٤؛ أحمد البدوى ،٢٠١٥) التى أشارت إلى فعالية البرنامج الإرشادى فى تنمية فاعلية الذات لأفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها فى ضوء عوامل متباينة، وهى كالتالى:

١- الحاجة للتوجيه والإرشاد:

من الملاحظ أنه لاتوجد برامج أو استراتيجيات موجهه لفئة الموهوبين ذوى صعوبات التعلم نظراً لصعوبه اكتشافهم ولندرة وجود المعلمين المدربين تدريباً كافياً لمواجهه احتياجات هذه الفئة وكذلك ندرة البرامج الموجهه لهم سواء من ناحية تنمية مواهبهم أو من ناحية علاج صعوباتهم، ولاشك أنهم فى حاجة ماسة إلى تلقى الخدمات الإرشادية والتعليمية على يد أفراد مدربين وذوى علم باحتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية(تهانى منيب،٢٠٠٧،ص٥١٠).

وهذا ما لمسته الباحثة بصورة واضحة أثناء جلسات البرنامج الإرشادى، فهم يشعرون بالإحباط وضعف الدافعية وانخفاض مستوى الوعى بالذات لديهم نتيجة لتركيز الانتباه على عيوبهم وليس على قدراتهم، ومن ثم فهم بحاجة إلى دعم الجانب الوجدانى لديهم وعدم إنكار وجودهم وعدم إشعارهم بالدونية فى المدرسة من خلال برامج إرشادية هادفة لخفض الضغوط الأكاديمية وتقليل الإحباط وزيادة الدافعية وذلك بالاستفادة من جوانب القوة التى يحققون تفوقاً فيها لتخفيف جوانب الضعف لديهم وحثهم على الاندماج مع أقرانهم الموهوبين ذوى التحصيل العالى.

٢- تأثير طريقة التفكير والمعتقدات والأفكار العقلانية واللاعقلانية على فاعلية الذات:

لقد اشار باندورا إلى أن فاعلية الذات ماهى إلا معتقدات الأفراد حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء، وهذا ماتناولته دراسه سكالفك(Skaalvi,S.,2004) عن مدى تأثير الكيفية التى يدرك من خلالها التلميذ قدراته الذاتية على مستوى الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسى، كما أشارت دراسة هنكلى ومكلنيرنى ومارش (Hinkley,J.,McInerney,D.,&Marsh,H.,2002) إلى

العلاقة الإيجابية والقوية بين المعتقدات الإيجابية من جهه وفاعلية الذات من جهه، فكلما كانت معتقدات الفرد حول قدراته إيجابية أكثر كلما كانت فاعلية الذات لدية أقوى.

وطبقاً لفنيات الإرشاد المعرفى السلوكى فيمكن للمرشد معرفة أخطاء التفكير وتبصير المسترشد بأخطاءه مع اختبار معتقداته واقعياً، واستبصار المسترشد بأن التفكير الخاطىء يعوق تقدمه، فعندما يعمم نتيجه فشله على كل المجالات المستقبلية التالية فإنه لا يحقق أى شىء بل يستغرق فى التفكير والتأنيب على أحلام قد مضت ولم تعد سوى سراباً فى واقع الحياة الحقيقية المعاشة ولو بذل جهداً لحقق مايتمنى(فاطمة نوفل،٢٠١٦،ص٤٠).

ويشير نايف الطراونة(٢٠٠٥،ص٧٠) إلى أن التلاميذ ذوى الفاعلية المنخفضة حول ذاتهم يعتمدون على استخدام أساليب مواجهه غير مناسبة، ومن خلال فنيات الإرشاد المعرفى السلوكى يمكن استبدال مجمل الأفكار غير العقلانية لتحل محل أفكار عقلانية وأكثر إيجابية، ثم تعديل الأفكار والمشاعر والسلوكيات التى يتبناها هؤلاء التلاميذ ويعتبرون أنها صواب وتؤثر عليهم بالإضافة إلى تدريبهم على سلوكيات جديدة تسمح لهم بالتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم، ومساعدتهم على اكتساب نماذج تساهم فى حل المشكلات، وهذا بدوره يشعر التلاميذ بالنجاح فى إنجاز مهمات ومهارات جديدة.

ومما سبق تفسر الباحثة تحسن مستوى فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج فى الأتى: فاعلية الذات تشير إلى قوة اعتقاد الفرد بقدرته على التجاح فى أداء مهمة ما، وأن الموهوبين ذوى صعوبات التعلم منخفضى فاعلية الذات لديهم مجموعة من الاتجاهات والمعتقدات التى يستخدمونها عند مواجهتهم لمهام تتحدى قدراتهم، وهى تتضمن معتقدات وأفكار يتوقعون بها الفشل، ويدركون خبرات الفشل على أنها صفة دائمة وينسبونها إلى أنفسهم ويلصقونها بهم، كما أن تلك الأفكار والمعتقدات تزيدهم بحالة عقلية تهيئهم للاستجابة بتوقعات الفشل.

ولعلاج تلك التأثيرات لابد من علاج المسببات وراء تلك الأفكار، فيقوم المرشد بالتعرف على الأفكار والمعتقدات الخاطئة ودحضها وتفنيدها وتصحيحها عن طريق اتباع الفنيات المعرفية، لذا فإن الباحثة فى الوحدة الثانية من البرنامج عملت على استبصار المجموعة التجريبية بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بانخفاض فاعلية الذات، وفى المرحلة الثالثة ومع بداية كل وحدة استخدمت الفنيات المعرفية والسلوكية للتعرف على مسببات تلك الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية المرتبطة بأبعاد فاعلية الذات(الثقة بالنفس- تنظيم الذات- المثابرة-ضبط الذات)، ومن ثم القيام بتصحيحها من خلال الفنيات المعرفية مثل (دحض وتفنيد الأفكار العقلانية-الاقناع الجدلى- إعادة البناء المعرفى وغيرها من الفنيات)، كل ذلك انعكس على مستوى فاعلية الذات.

**٣- طبيعة عينة الدرسة:**

**يشير عادل العدل(٢٠١٢،ص٢٨٥) إلى أثر الاستثناء المزدوج على التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، فصراع هؤلاء التلاميذ لكى يتفهموا مواطن الضعف ومواطن القوة لديهم ويتعاملوا معها ربما يقودهم إلى رد فعل عنيف، فلكى يدرك التلميذ أنه متميز فى إدراك المفاهيم والمعارف عن زملائه، ولكنه يتأخر عنهم فى قدرته على المعالجة، والانتباه، والتركيز والإدراك الحسى، فلابد من أن يصاب بالاضطراب والشك فى قدراته وذاته، مما يساهم فى انخفاض فاعلية الذات لديهم.**

**وهذا يتفق مع نتائج الدراسات(بوم وآخرون,Baum,S. et al.,2001 ; هويا,Hua,C.2002 ; كادير,Kauder,J.,2009) التى أشارت إلى انخفاض فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبت التعلم.**

**فإنخفاض فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم يضاعف بلاشك معاناتهم هذا من ناحية ومن ناحية أخرى طبيعة مرحلة المراهقة ومابها من تغييرات بيولوجية ومعرفية واجتماعية ونفسية تجعل المراهق يعيش حالة من نقصان ثقته بنفسه والشك فى قدرته؛ مماجعل المراهق الموهوب ذوى صعوبات التعلم فى أمس الحاجة لطلب الإرشاد والدعم ومن ثم التفاعل معه والانفعال به الأمر الذى ظهر صداه فى الاستجابة للبرنامج وفنياته، وهو ماانعكس أيضاً فى ارتفاع مستوى فاعلية الذات لديهم.**

**٤- عوامل تتعلق بالبرنامج نفسه،وتتمثل فى:**

- **محتوى جلسات البرنامج: فقد جاءت لتخاطب وتركز فى مضمونها على تنمية مكونات فاعلية الذات من الثقة بالنفس، تنظيم الذات، المثابرة، وضبط الذات، وهو ما انعكس صداه فى ارتفاع درجات العينة التجريبية فى القياس البعدى.**
- **تطبيق البرنامج: ويقصد به حسن اختيار المكان والزمان الملائمين لتقديم الجلسات فكان يتم ذلك فى فصل دراسى خاص بهؤلاء التلاميذ حتى يشعروا بالألفة، كما كان يتم تحديد مواعيد التطبيق بالاتفاق معهم، ووأخذ رأيهم لضمان جديتهم وإثارة دافعيتهم.**

**وهذا يتفق مع نتائج كلاً من دراسة(نرجس اسمندر،٢٠١٠؛ حميدة العربى،٢٠١١؛ مروة سداوى،٢٠١٤؛ نادية الأشعل،٢٠١٥) التى أشارت إلى فعالية الإرشاد المعرفى السلوكى فى مواجهه الآثار النفسة المترتبة على تعرض التلميذ الموهوب ذوى صعوبات التعلم لخبرات الفشل والإحباط.**

**٢- الفرض الثانى:**

**ينص الفرض الثانى على أنه" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس فاعلية الذات ".**

**نتائج الفرض الثانى:**

**جدول(١٠)**

**يوضح قيمة(Z) لدلالة الفروق بين رتب درجات التتطبيق (البعدى والتتبعى)**

**لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج**

| البعد | العدد | القياس القبلى- البعدى | | | | قيم Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | متوسط الرتب | | مجموع الرتب | | | |
| | | الموجبة | السالبة | الموجبة | السالبة | | |
| الثقة بالنفس | ٨ | ٠ | ٢.٥٠ | ٠ | ١٠.٠٠ | -١.٨٩٠ | غير دالة |
| تنظيم الذات | ٨ | ٢.٥٠ | ٢.٥٠ | ٥.٠٠ | ٥.٠٠ | ٠.٠٠٠ | غير دالة |
| المثابرة | ٨ | ١.٥٠ | ٣.٠٠ | ٣.٠٠ | ٣.٠٠ | ٠.٠٠٠ | غير دالة |
| ضبط الذات | ٨ | ١.٥٠ | ٣.٣٨ | ١.٥٠ | ١٣.٥٠ | -١.٦٢٥ | غير دالة |
| الدرجة الكلية | ٨ | ١.٠٠ | ٣.٥٠ | ١.٠٠ | ١٤.٠٠ | -١.٧٨٦ | غير دالة |

**يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى على مقياس فاعلية الذات، مما يدل على ثبات أثر البرنامج حتى بعد الانتهاء من التطبيق، من ثم فعالية البرنامج الإرشادى المستخدم فى تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، ولقد جاءت قيمة (Z) غير دالة، وعلى ذلك تحقق صحة الفرض الثانى.**

**وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج الدراسات السابقة، والتى أكدت استمرار التأثير التتبعى للبرنامج الإرشادى على مقياس فاعلية الذات، مما يدل على ثبات أثر البرنامج حتى بعد الانتهاء من التطبيق، وهذا ما أشارت إلية دراسة كلاً من( جاكسون،Jackson,M., 2001 ؛ أحمد حسانين، ٢٠٠٢؛ هان وآخرون،Hyun,M. et al., 2005 ؛ نايف الطراونة،٢٠٠٥؛ سميرة شند،٢٠٠٨؛ هيام عزام،٢٠١٠؛ صالح السواح،٢٠١٢؛ منى الكليبة،٢٠١٣؛ محمد درويش ،٢٠١٤؛ أحمد البدوى ،٢٠١٥).**

**ويعزى هذا الامتداد فى قوة التأثير الإيجابى للبرنامج على فاعلية الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية واستمراره فى خلال الفترة التتبعية إلى طبيعة مفهوم فاعلية الذات وأساليب تقويتها وتدعيمها، حيث يعد اكتساب الفرد للخبرات الإيجابية فى مجال ثقته بنفسه وبقدرته على النجاح والإنجاز والتفوق والتحكم فى الاستثارة الانفعالية تعزيزاً موجباً ومستمراً يؤدى إلى تعديل الأفكار والمعتقدات السلبية تجاه الذات واستبدالها بمعتقدات إيجابية وثقة فى القدرة على الأداء ولنجاح فى إنجاز المهام المطلوبة، وقد كان للأنشطة البرنامج وفنياته تأثيراً كبيراً فى تدعيم مصادر فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.**

حيث تنوعت الفنيات المستخدمة بين المناقشة الجماعية والمحاضرات والنماذج المقدمة لمهارات والمعارف والخبرات المستهدفة، التى ساعدت المراهقين الموهوبين على تقبل مالديهم من صعوبات تعلم، وأن ذلك لايستدعى الشعور بالنقص أو الدونية لأن مالديهم من مهارات وقدرات أخرى تمكنهم من القيام بكثير من الأنشطة وإنجاز العديد من المهام والأعمال مثل أقرانهم الموهوبين.

كما كونت الفنيات المعرفية (الحديث الذاتى،الاقناع الجدلى،التخيل العقلانى الانفعالى) منظومة متكاملة أسهمت مجتمعه فى عملية إعادة البناء المعرفى ودحض وتفنيد الأفكار السلبية عن الذات خاصة فى سن المراهقة، تمهيداً لبناء الثقة بالنفس، وممارسة سلوكيات تنظيم الذات، وزيادة قدرته على المثابرة وضبط الذات، وكل ذلك انعكس على مستوى فاعلية الذات.

## توصيات الدراسة

- إعداد برامج إرشادية لتلاميذ هذه الفئة على إعتبار أنها ضمن الفئات الخاصة من منطلق معالجة الآثار النفسية المترتبة على إحساسهم بالإحباط والفشل وإنخفاض فاعلية الذات.
- محاولة إيجاد مناخ فصلى اجتماعى مريح يلبى الاحتياجات النفسية والاجتماعية لأولئك التلاميذ لتحسين مستوى نموهم العقلى والاجتماعى والانفعالى.
- زيادة الاهتمام من جانب وزارة التربية والتعليم ببرامج تنمية التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.
- عقد دورات تدريبية وتصميم برامج التأهيل القائم على والدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم، واتباع الأساليب التربوية التى تحسن من التوافق النفسى والاجتماعى لأبنائهم.

## البحوث المقترحة

- فعالية برنامج معرفى سلوكى فى تحقيق الأمن النفسى لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج قائم على فنيات علم النفس الإيجابى فى تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.
- أثر فاعلية الذات ووجهه الضبط(الداخلى- الخارجى) على دافعية المثابرة لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.
- فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم.

## المراجع


السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا.مجلة مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود،٢٣٨، ١-٩٠.

إيمان جمعة فهمي (٢٠١٠). برنامج تدريبي قائم على تحسين فعالية الذات المدركة لخفض حدة التلعثم لدى عينة من المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.

أحمد البدوي دنيا (٢٠١٥). برنامج إرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم منخفضي الكفاءة الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.

أحمد حسانين أحمد(٢٠٠٢). أثر استخدام برنامج إرشادي على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة المنيا.

أماني عبد المقصود عبد الوهاب، سميرة محمد شند (٢٠١٣). مقياس فاعلية الذات، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

أمينة الهرمسي الهاجري (٢٠١٥). بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، ١٦(١)، ١٣-٤٢.

بيرتى كوروين، وبيتر رودل، وستيفين بالمر (٢٠٠٨). العلاج المعرفي السلوكي المختصر. (ترجمة محمود عيد مصطفى). القاهرة: دار ايترك.(الكتاب الأصلى منشور ٢٠٠٠).

تهاني عثمان منيب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر حول الإرشاد النفسي في ظل الجودة الشاملة. جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسى،٨-٩ /٩.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسي(ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

حسين محمود أبو رياش، وعبد الحكيم محمود الصافي (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مبنى على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة البحوث النفسية والتربوية،٢٠(٢)،٣-٣٥.

حميدة السيد العربي (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات الاجتماعية /الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوي عسر القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بورسعيد.

حنان فتحي الشيخ (٢٠١٠). فعالية برنامج إثرائي للقدرات العقلية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء منحنى علم النفس المعرفي العصبي. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي حول اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول. بنها: كلية التربية جامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية ،١٤-١٥/٧.

حنان محمد الجمال، نوال شرقاوي بخيت (٢٠٠٨). قلق البطالة وعلاقته بجودة الحياة وفاعلية الذات لدى طلاب السنة النهائية. مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية،٢٣(١)،٢٨٥-٣٢٧.

زينب محمود شقير (٢٠٠٢). علم النفس العيادي :التشخيص النفسي- العلاج النفسي-الإرشاد النفسي (ط٢). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

سحر منصور القطاوى (٢٠١١). فعالية برنامج معرفي سلوكي في خفض الاكتئاب للأطفال ضعاف السمع. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق،١٠٩،٧٢- ١٦٦.

سميحة أحمد سمهود (١٩٩٩). فعالية الذات وعلاقتها بالتوافق الشخصي الاجتماعي ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالإسماعلية جامعة قناة السويس.

سميرة محمد شند (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدى عينة من طالبات كلية التربية. مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس،١١(٤)،٣٠٩-٣٨١.

سميرة محمد شند (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين. مجلة القراءة والمعرفة بمصر ،٧٥ ،٢٠٤-٢٦٦.

سهير محمود أمين (٢٠١٠). الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي.

سوسن علوي مصطفى (٢٠١٠). المساندة الاجتماعية وفعالية الذات وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس.

شيماء حمودة حارون (٢٠٠٩). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم في مدارسنا تنميتهم وجدانياً وعلمياً ومعرفياً. المنصورة: المكتبة العصرية.

صالح عبد المقصود السواح (٢٠١٢). فاعلية برنامج إرشادي في خفض الشعور بالوحدة النفسية وتحسين فعالية الذات لدى الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية،٢٩، ٥٥-٨٤.

صلاح الدين عبد القادر محمد (١٩٩٩). أثر الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي في تعديل الاتجاه نحو المرض النفسي والمرضى النفسيين. مجلة مركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس،٩، ١٦٥-٢٣٩.

صلاح الدين فرح البخيت، يسرى أحمد عيسى (٢٠١٢). دراسة مسحية للكشف عن الأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ببرامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين،١٣(٤)،٣٠٧-٣٣٢.

صلاح أحمد مراد، ومحمد عبد القادر عبد الغفار (١٩٨٥). اختبار أوتيس–لينون للقدرة العقلية العامة المستوى المتوسط (١١–١٦) عاماً، القاهرة: دار النهضة العربية.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الرشاد.

عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: دار الرشاد.

عادل محمد العدل (٢٠١٢). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسر، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

عبد المطلب أمين القريطى (٢٠١٤). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.

علاء محمود الشعراوى (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ٤٤، ٢٨٧–٣٢٥.

فاطمة على نوفل (٢٠١٦). العلاج المعرفي السلوكي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠١٣). الموهبة والتفوق (ط٤). عمان: دار الفكر.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.

فكرى لطيف متولى، شتوي مبارك القحطانى (٢٠١٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة: مكتبة الانجلو.

فؤاد عبداللطيف أبو حطب، وعبد الله محمود سليمان (١٩٧٣). اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

كمال أحمد النشاوى (٢٠٠٦). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. بحث مقدم إلى مؤتمر العلمى السنوى الأول حول التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة.جامعة المنصورة:كلية التربية النوعية،١٢–١٣/٤.

محمد أحمد سعفان (٢٠١١). التعلم الاجتماعي الوجداني: الطريق لتحقيق جودة الحياة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار قباء.

محمد محمد درويش (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادي متعدد النماذج على مركز الضبط وفعالية الذات الأكاديمية لدى المتأخرين دراسياً من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة عالم التربية بمصر،١٥(٤٨)،١٥-٤٠.

مروة مصطفى سداوى (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية المثابرة لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين. مجلة دراسات الطفولة،١٧(٦٤)، ١٥٥-١٦٠.

مسعد ربيع أبو العلا (٢٠١١). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية. مجلة البحوث النفسية والتربوية بجامعة المنوفية،٢٦(١)،٢٥٨-٣٠٢.

منى بنت درويش الكليبية (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة لدى نزيلات السجن المركزي بسمائل. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم والآداب الإنسانية جامعة نزوى بعمان.

نادية عبد الرحمن الأشعل(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 كفرالشيخ.

نايف سالم الطراونة (٢٠٠٥). أثر برنامج إرشادي جمعي عقلاني انفعالي معرفي في تحسين مستوى دافعية الإنجاز وفعالية الذات المدركة والمعدل التراكمي لدى طلبة جامعة مؤته ذوي التحصيل المتدني. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية.

نرجس يوسف اسمندر (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي مقترح لتحسين فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ الموهوبين المعاقين فى الجمهورية العربية السورية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة.

نسرين إسماعيل حلوم (٢٠١١). تنمية فاعلية الذات لخفض العدوان عند الأطفال من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

هشام إبراهيم عبد الله (٢٠٠٧). العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي: أسس وتطبيقات التفكير وتأثيره على انفعالات الفرد وسلوكه. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

هند كامل عبد الرحمن (٢٠١٢). فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين النزعة إلى الكمالية اللا سوية لدى مضطربي الشخصية النرجسية من المتفوقين عقلياً. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.

هيام عبد العزيز عزام (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الشعور بفاعلية الذات لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس.

هيثم شهاب الزبيدى (٢٠١١). فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى الموهوبين. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي العربي الثامن لرعاية الموهوبين والمتفوقين. عمان:المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين،١٥-١٦/١٠.

يوسف محمود قطامى (٢٠٠٤). النظرية المعرفية الاجتماعية وتطبيقاتها. عمان: دار الفكر.

## المراجع الاجنبية:

**Bandura,A.(1977). Self-Efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change.** ***psychological review*** **, 84 , 191- 215.**

**Bandura,A.(1982).Self-Efficacy Mechanism in Human Agency.*American Psychologist*,37(2),122-147.**

**Bandura,A.(1983). Self-Efficacy Determinants of Anticipated Fears and Calamities.** ***Journal of Personality and Social Psychology*****,45(2),464-469.**

**Bandura,A.(1988). Perceived Self-Efficacy in Coping With Cognitive Stressors and Opioid Activation.** ***Journal of Personality and Social Psychology*****,55(3),479-488.**

**Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities.** ***Psychology in the Schools*****,** ***38*****(5), 477-490.**

**Hinkley, J. W., McInerney, D. M., & Marsh, H. W. (2002). Positive and Negative Ability Beliefs among Navajo High School Students: How Do They Relate to Students' School Achievement Goals?.** ***Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association,*** **New Orleans,LA,1-5/4.**

**Hua, C. B. (2002). Career self-efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study.** ***Journal for the Education of the Gifted*****, 25(4), 375-404.**

**Hyun, M. S., Chung, H. I. C., & Lee, Y. J. (2005). The effect of cognitive–behavioral group therapy on the self-esteem, depression, and self-efficacy of runaway adolescents in a shelter in South Korea.** ***Applied Nursing Research*****,18(3), 160-166.**

**Jackson, M.(2001).The Effect of a cognitive behavioral group counseling intervention on classroom behavior and self-efficacy of middle school students.** ***Unpublished doctoral dissertation,*** **University of New Leans.**

**Kauder, J. K. (2009).The Impact OF Twice-Exeptionality On Self-Perceptions .*Unpublished doctoral dissertation* , University Of Iowa.**

**McEachern,G.,&Bornot,J.(2001).Gifted Students with Learning Disabilities :Implications and Strategies for School Counselors.** ***Professional School Counseling*****,5,34-41.**

**National Association For Gifted Children (1998).*Students With Concomitant Gifts and Learning Disabilities* .Washington ,DC:Author.**

**Newman, T., Brawan, W., Hart, L., Macomber, D., Doyle, N., Kornilov, S., Jarvin, L., Strenberg, R.& Grigorenko,E.(2009).The Leonardo**

**Laboratory : Developing Targeteal Programs For Academic Underachievers With Visual-Spatial Gifts.** ***Talent Development & Excellence*** **,1(1),67-78.**

**Newman,T.A.&Sternberg,R.J.(2004).*Neuropsychology and Cognition Students with both Gifts and Learning Disabilities :Identification-Assessment-Outcomes*.New York: Kluwer/Plenum Publishers.**

**Nicpon, M. F.& Assouline, S. G.(2015).Counseling Considerations for the Twice-Exceptional Client.** ***Journal of Counseling &Development*****,93(2),202-211.**

**Olenchak, F. R. (1994). Talent development: Accommodating the social and emotional needs of secondary gifted/learning disabled students.** ***Journal of Secondary Gifted Education*****, 5(3), 40-52.**

**Pajares,F.(1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students.*Contemporary Educational Psychology*,21,325-344.**

**Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs.** ***Exceptionality*****, 10(2), 113-125.**

**Reis, S. M., & Ruban, L. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities.** ***Theory into practice*****, 44(2), 115-124.**

**Skaalvik, S. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation.** ***Sex Roles*****, 50(3-4), 241-252.**

**Stankovska, G.,& Rusi, M. (2014). Cognitive, Emotional and Social Characteristics of Gifted Students with Learning Disability.** ***BCES Conference Books*****, 12,438-442.**

**Wang, C. W. (2011).Perceptions of the influence of personal strengths on the academic performance of Twice-exceptional students in singapore secondary school .** ***Unpublished Master's dissertation*** **, Nanyang Technological University.**