DOI: JFTP-1912-1023

# فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي للتلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم

**منى محمد عبد الرحمن الريس**
باحثة دكتوراه قسم التربية الخاصة كلية التربية
جامعة بورسعيد

إشراف

**أ.د/ عبد الصبور منصور محمد**
أستاذ ورئيس قسم التربية الخاصة
كلية التربية - جامعة بورسعيد

**د / هبة كمال مكي**
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية جامعة بورسعيد

تاريخ استلام البحث : ٢٠١٩/١٢/٢م
تاريخ قبول البحث : ٢٠١٩/١٢/٣١م

## الملخص

**هدفت الدارسة الحالية إعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدارسة من (٦) من التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بالصف الثاني الإعدادي بمحافظة بورسعيد، واعتمدت الدارسة على المنهج شبه التجريبي؛ وذلك باستخدام التصميم ذي المجموعة الواحدة، ومن أدوات الدارسة: اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، مقياس إدراك الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة)، برنامج تدريبي إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة)، وقد طبق البرنامج التدريبي بواقع (٣٠) جلسة بمعدل ثلاث جلسات أسبوعيا، وأسفرت نتائج الدراسة عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والقياس البعدي على مقياس إدراك الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس إدراك الذات الأكاديمي.**

**الكلمات المفتاحية**: نظرية الذكاء الناجح- إدراك الذات الأكاديمي- المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.

## Abstract

**The current study aimed to prepare an enrichment program based on successful intelligence theory on developing academic self-perception among gifted students with learning disabilities. The study used Quasi-experimental design (one group pretest-posttest design). the tools of the study include raven standard matrices test, academic self-perception scale (prepared by researcher), enrichment program based on successful intelligence theory (prepared by researcher). The training program was implemented through (30) sessions (three sessions per week). And the results are: there a statistically significant difference between the averages scores among the members of sample group before and after the application of the program on the scale of academic self-perception, and There were no significant differences between the averages scores among members of sample group after the implementation of the program and follow-up on the scale of academic self-perception.**

**Keywords: Successful Intelligence Theory - Academic Self-Perception- Gifted Students with Learning Disabilities**

## مقدمة:

لا شك أن التعليم هو من أهم معايير تقدم الأمم؛ حيث أنه الطريق الأهم للرقي والتقدم، وكذلك اهتمامها بغير العاديين من أبنائها سواء كانوا معاقين، أو متفوقين، ومن الفئات التي بدأت تلقى بعض الاهتمام: فئة المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وذلك بعد أن كانت هذه الفئة خارج نطاق الخدمات التربوية (فتحي الزيات، ٢٠٠٠، ص٥).

ومن الخصائص التي تهتم بها الدراسة الحالية لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم: إدراك الذات الأكاديمي؛ حيث أن إدراك الذات الأكاديمي له تأثير على الاداء في التعلم، ويجعلهم قادرون على اكتساب مهارات ما وراء المعرفة والمهارات المكانية من خلال البرامج التعويضية المناسبة (Wilkinson,1998; Ginsburgh,2007; Nielsen,2002).

وقد تعددت الدراسات لمحاولة تحديد فئة المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم من حيث تعريفهم، وخصائصهم، وكذلك إيجاد أسس نظرية وبرامج عملية للتدخل الفعال للاهتمام بهؤلاء التلاميذ من خلال اخضاعهم لأنشطة تعليمية خاصة تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم الفذة، وتثمر جوانب تفوقهم، وفي الوقت ذاته تعوض جوانب ضعفهم (منى بدوي، ٢٠٠٦، ص٣٥٣)، ومن هنا اتجهت الدراسة الحالية الى اعداد برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح للمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم لتوفير الرعاية الكافية والمساعدة في تنمية قدراتهم.

## مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت فئة المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، عامة وإدراك الذات الأكاديمي خاصة تلك الدراسات التي تناولت الخصائص النفسية والانفعالية الخاصة بتلك الفئة حيث أشارت الدراسات الى انخفاض إدراك الذات الاكاديمي لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وحيث أنه لا توجد أي دراسة عربية – في حدود علم الباحثة – تناولت إدراك الذات الأكاديمي لدى فئة المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالرغم من اهميته لتلك الفئة وكذلك برنامج قائم على الذكاء الناجح؛ بالإضافة الى ندرة الدراسات خاصة في البيئة العربية والاجنبية.

**وفي إطار مشكلة الدراسة الحالية يمكن صياغة اسئلة الدراسة على النحو التالي:**

(أ) ما فعالية برنامج قائم على الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم؟

(ب) ما مدى استمرارية فعالية برنامج قائم على الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم؟

## أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

(أ) تنمية إدراك الذات الأكاديمي للتلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم باستخدام برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح.

(ب) التعرف على مدى فعالية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.

## أهمية الدراسة:

### أولا: الأهمية النظرية للدراسة:

(أ) تكمن أهمية الدراسة نظريا في توجيه الأنظار إلى الاهتمام بالتطبيقات المختلفة لنظرية الذكاء الناجح حيث أن هذه النظرية – في حدود علم الباحثة – ما زال الاهتمام بها محدودا في الوطن العربي خاصة فيما يخص اعداد البرامج سواء كانت البرامج الارشادية، أو البرامج الإثرائية التدريبية.

(ب) توجيه الأنظار إلى الاهتمام بإدراك الذات الأكاديمي كمتغير خاصة لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

### ثانيا: الأهمية التطبيقية للدراسة:

(أ) تسهم الدراسة في تقديم مقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة وهي إدراك الذات الأكاديمي.

(ب) اعداد برنامج قائم على الذكاء الناجح لتنمية إدراك الذات لفئة التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.

## مصطلحات الدراسة:

### إدراك الذات الأكاديمي Academic Self- Perception

يعرف إدراك الذات الأكاديمي بأنه هو مجموعة من الاتجاهات والمشاعر التي تعكس مفهوم الذات وتقييم الذات والاتجاهات المتعلقة بالأداء في المدرسة المرتبطة بالمهام المرتبطة بالقراءة والكتابة والتهجي والرياضيات (Dyson,2003,p.2).

### المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم Gifted with learning disabilities :

تعرفهم الباحثة اجرائيا بأنهم: هم التلاميذ الذين لديهم المهارات العقلية التي تمكنهم من تتابع الأفكار، ومنطقية واكتمال ووضوح وجودة في الاستنتاج ولكنهم يعانون من مشكلات نوعية مما يؤدى إلى تدنى في المستوى الأكاديمي، وذلك بما يمثل التباعد بينه وبين درجات التلاميذ على اختبارات الذكاء المستخدمة في الدراسة (١٢٥ درجة فأكثر)، وكذلك اختبار التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### أولا: المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم

تعد فئة المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم من الفئات الرئيسية التي لم تحظ بعد بالاهتمام الكافي، ولم يلق الضوء عليها، وذلك بسبب إهمال الصعوبات التي يعانون منها (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ص ٤٧٨)، فقد ذكرت بوم (Baum,1988,p226) أن الطفل المتفوق عقليا ذو صعوبة تعلم بأنه من يملك إمكانات عقلية بارزة او جوانب تفوق في مجالات عقلية معرفية معينة مع جوانب ضعف في مجالات معرفية او أكاديمية اخرى.

وقد صنف كلا من (تهاني منيب،٢٠٠٧؛ فراج المطيري،٢٠١١؛ بديعة نبهان،٢٠١٥؛ فكري متولي وشتوي القحطاني،٢٠١٦؛ دينا خفاجي،٢٠١٦) خصائص التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم إلى خصائص انفعالية واجتماعية؛ تشمل الجوانب الشخصية العاطفية والاجتماعية والانفعالية وتعد من مؤشرات التفوق حيث انهم يتميزون بخصائص وسمات تختلف في نوعها وحدتها تبعا لمستوى الذكاء ؛ ومعرفية وخصائص: تتضمن أوجه الضعف لدى هؤلاء التلاميذ ؛ وعقلية وهي التي تعبر عن قدراتهم العقلية وإمكاناتهم العقلية ومنها القدرة العقلية العامة والقدرة على التذكر والتفكير الاستنتاجي والاستدلالي والتفكير الإبداعي.

ومن الخصائص التي تهتم بها الدراسة الحالية هي انخفاض مستوى إدراك الذات الأكاديمي لديهم: وهو ما أشارت إليه دراسة كلا من (Moon&Reis, 2004؛ Kaminsky, 2007؛ Wang&Neihart,2015؛ Mueller & Barber,2011؛ Kauder,2009 ؛ انيس الحروب Foley-Nicpon,Assouline Reis, Neu, & &Fosenburg,2015؛ Al-Hroub,2009 McGuire, 1997) إلى انخفاض إدراك الذات الأكاديمي لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.

وفي ضوء طبيعة هؤلاء التلاميذ المتفردة والمتباينة، فإن استغلال نقاط القوة وتدعيمها وتنميها، ومعالجة نواحي القصور أو نقاط الضعف يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرامج التربوية المناسبة للتلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٠، ص ٢٧٤).

وفي هذا الإطار أشارت دراسة (Olenchak,1995؛ حنان زيدان ومحمد عبد الرازق، ٢٠٠٩؛ حنان الشيخ،٢٠١٠؛ صفاء بحيري، ٢٠١١؛ أحمد خطاب، ٢٠١٤؛ أحمد زراع، ٢٠١٤؛ فتحي جراون ،٢٠١٤) إلى فعالية البرامج الإثرائية والخدمات المساندة التي قدمت للتلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم والتي اهتمت بالتركيز على نقاط القوة وتصحيح نقاط الضعف من خلال توفير البيئة التعليمية المناسبة واستخدام الأنشطة المناسبة التي تتناسب مع التلاميذ.

## ثانيا: إدراك الذات الأكاديمي:

ويعرف إدراك الذات الأكاديمي بأنه هو مجموعة من الاتجاهات والمشاعر التي تعكس مفهوم الذات وتقييم الذات والاتجاهات المتعلقة بالأداء في المدرسة المرتبطة بالمهام المرتبطة بالقراءة والكتابة والتهجي والرياضيات (Dyson,2003,P.2). أما محمد رزق (٢٠٠٩) فقد أضاف ان إدراك الذات هو إدراك الشخص لكيفية رؤية الاخرين له، وكيف يرى هو نفسه.

هذا ولقد استخدمت بعض الدراسات مصطلح إدراك الذات كمصطلح من المصطلحات العامة التي تصف كلا من تقدير الذات ومفهوم الذات، حيث يعد مصطلح مفهوم الذات الجانب الوصفي للذات من حيث الاتجاهات والادوار. ويشير تقدير الذات الى الجانب التقييمي للذات فإدراك الذات هي أحد جوانب النظام الذاتي "Self-System" ويمكن اعتباره عملية (تتعلق بتقييم ووعي الذات) وأساسا (يتعلق بتنظيم المعرفة الذاتية والمعتقدات والاهداف) (Hay,1993,P.17؛ Shapka & Khan, 2016,P.7)، بينما اشارت الدراسات الاخرى الى ان مصطلح إدراك الذات بشكل عام بالتبادل مع مفهوم الذات وفعالية الذات

(Maddox,2006, P. 39 ؛ Pirojnikoff,2002, P.5؛Restrepo,1997,P. 5 ؛ Shapka & Khan, 2016, P.7).

بينما تناولت ( Vervoort et al.,2014) إدراك الذات للتلاميذ من خلال عاملين؛ مفهوم الذات العام (إدراك التلاميذ لأنفسهم وتقبلهم لذاتهم) ومفهوم الذات الاجتماعي (إدراك التلاميذ للتقبل من قبل الاخرين)، في حين تناولت دراسة (Kauder,2009) دراسة إدراك الذات من خلال أربعة عوامل؛ مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات وفعالية الذات، وتتناول الباحثة في الدراسة الحالية مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات كأبعاد لإدراك الذات الأكاديمي، فيعتبر مفهوم الذات العام والأكاديمي هما الأبعاد الخاصة بتقييم الكفاءة (التي هي وصفية وتقييمية)، وتقدير الذات هو العنصر العام الذي يمثل الشعور العام بالذات.

## ثالثا: نظرية الذكاء الناجح:

تعد نظرية الذكاء الناجح Successful Intelligenceوالتي وضعها ستيرنبرج Sternberg، من النظريات التي تبحث في مقدرة التلاميذ على صنع النجاح على مدى سنين حياتهم الاكاديمية والعملية (فاطمة الجاسم، ٢٠١١، ص ١٩٥).

ويعد الذكاء التحليلي Analytical Intelligence : المكون الاول في نظرية الذكاء الناجح ويتضمن القدرة على تحليل المعلومات وبناء الاستنتاجات من المعلومات المتاحة ويأخذ هذا النوع من الذكاء طبيعة ذات شكل مستقيم (عبد الواحد الكنعاني، ٢٠١٦، ص٢٢).

بينما يعتبر الذكاء الابداعي Creative Intelligence: المكون الثاني لنظرية الذكاء الناجح، ويختص في اكتشاف حلول جيدة للمشكلات الجديدة (على عبد الجليل، ٢٠٠٨، ص ٥٠)، وهو يشكل جسرا بين القدرات التحليلية والعملية، وتشجيع التلاميذ على استخدام وتطوير مهارات التفكير الإبداعي بعيدا عن طرق التعليم التقليدية (Sternberg& Grigorenko,2004, P.279) .

والذكاء العملي Practical Intelligence: وهو المكون الثالث من الذكاء الناجح ويتضمن القدرة على التطبيق، والتوظيف، ووضع الأشياء حيز التنفيذ، ويظهر في الحياة اليومية (Sternberg,2002,P.388).

والذكاءات الثلاثة تتداخل معا فالذكاء التحليلي يرى العلاقات والانماط بين معلومات المشكلة والتحليل والتقييم والحكم عليها، بينما يجد الذكاء الابداعي الحلول الابداعية للمشكلة وتوليد الجديدة والمناسبة للمواقف، والذكاء العملي يطبق المعرفة في الحياة اليومية واتخاذ القرارات المناسبة في المواقف اليومية والعملية (Sternberg,2002,P.387)، وهو ما يعني به التوازن بين الذكاءات الثلاث.

وقد أشارت دراسة (Boulet,2007 ؛ يوسف قطامي ، ٢٠١٦ ؛ إيمان عليمات ، ٢٠١١؛ فاطمة الجاسم ،٢٠١١؛ صفاء احمد ، ٢٠١٢) إلى فعالية استخدام نظرية الذكاء الناجح واعتمادها على مساعدة التلاميذ على تعويض الضعف والنقص واحلال نقاط القوة باستخدام القدرات التي تقوم عليها وذلك للتعرف على الحل العملي لتجاوز صعوبات تعلمهم، واستخدام الفنيات والانشطة التدريبية ليصبح التلميذ على وعي وإدراك بعمليات تفكيره وادارتها.

ويتفق العرض السابق مع ما أشار إليه ستيرنبرج (Sternberg & Grigorenko, 2002a, P.48). من أن أهم العناصر التي اهتمت بها نظرية الذكاء الناجح هي التعرف واقصى استغلال لنقاط القوة وتعويض وتصحيح نقاط الضعف. وذلك باستخدام فنيات واستراتيجيات مختلفة.

ومن الدراسات التي تناولت البرامج الإثرائية المستندة على نظرية الذكاء الناجح في البيئة العربية والبيئات الأجنبية دراسة (راجولا Ragolla,2003؛ عبد الجليل عبد النبي، ٢٠٠٣؛ ستاملر وآخرون Stemler et al.,2006؛ على عبد الجليل، ٢٠٠٨؛ حنان رزق، ٢٠٠٩؛ فاطمة الجاسم،٢٠١١؛ صفاء احمد،٢٠١٢؛ إسراء الصري ومنى الفايز،٢٠١٦؛ عبد الواحد الكنعاني ،٢٠١٦؛ يوسف قطامي ،٢٠١٦) والتي توصلت إلى فعالية البرامج الإثرائية والتدريبية القائمة على الذكاء الناجح، حيث يعزي أثر البرامج لعدد من العوامل من أبرزها؛ معرفة الفرد لمواطن القوة والضعف لديه والتي تزيد من فرص الشعور بالكفاءة الذاتية والنظرة الايجابية تجاه قدراته وامكاناته.

ومن الدراسات التي تناولت برامج إثرائيه للذكاء الناجح دراسة كامنسكي (Kaminsky,2007) والتي هدفت الى دراسة أثر برنامج "ليورنادو لاب" في إدراك الذات الأكاديمي في مادة الرياضيات للتلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، والتي توصلت إلى فعالية البرنامج الإثرائي في تنمية

إدراك الذات الأكاديمي في مادة الرياضيات، والتي تؤكد وجود تأثير ايجابي للبرنامج على التحصيل الأكاديمي للتلاميذ كذلك على إدراك الذات الأكاديمي.

## فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدراك الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى على مقياس إدراك الذات الأكاديمي.

## منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي بمقياس إدراك الذات الأكاديمي وذلك للتحقيق من فعالية برنامج قائم على الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي للمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم.

## متغيرات الدراسة:

١) المتغير المستقل: ويتمثل في: برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح.

٢) المتغير التابع: إدراك الذات الأكاديمي.

٣) المتغيرات الدخيلة: والتي يمكن أن يكون لها تأثير دال على فعالية البرنامج، مثل: العمر، والذكاء.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٦) تلميذات من مدرسة الملك فيصل الإعدادية ممن تتراوح أعمارهم بين (١٣-١٤) عاما، بمتوسط عمر (١٣.٥) وانحراف معياري (٠.٥٤٧)، وممن انتظموا في جلسات البرنامج، وقد روعي تجانس أفراد المجموعة التجريبية من حيث العمر الزمني والذكاء.

شروط اختيار العينة: ولقد روعي عند اختيار عينة الدراسة ان تتوفر فيها الخصائص التالية:

١. روعي أن يكون مستوى ذكاء عينة الدراسة النهائية أكثر من (١٢٥) درجة على اختبار رافن.

٢. أن يتراوح العمر الزمنى لجميع أفراد العينة ما بين (١٣-١٤) عاما (مرحلة المراهقة).

٣. أن يكون افراد العينة من ذوي صعوبات تعلم مادة الرياضيات حيث اعتمد البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على تنمية إدراك الذات الأكاديمي في مادة الرياضيات.

٤. التأكد من أن التلاميذ لا يعانون من إعاقات (حسية أو عقلية أو سمعية أو بصرية) أو اضطراب انفعالي، أو سوء ظروف بيئية.

٥. أن تكون عينة الدراسة متكافئة، من حيث العمر الزمني والذكاء.

## أدوات الدراسة:

**استخدمت الدراسة الأدوات التالية:**

**١) اختبار المصفوفات المتتابعة المعياري لرافن، تعريب وتقنين فؤاد أبو حطب (١٩٧٧).**

**٢) مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات (إعداد: فتحي الزيات،٢٠١٥).**

**٣) مقياس إدراك الذات الأكاديمي للتلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).**

**٤) برنامج قائم على الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة).**

**أولا: مقياس إدراك الذات الأكاديمي: مرت عملية إعداد المقياس بخطوات محددة يمكن ذكرها كالتالي:**

**١. تحليل الكتابات والدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة والاطلاع على المقاييس السابقة، ومن خلال استعراض الدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي تضمنت مفهوم إدراك الذات الأكاديمي؛ وتكوين أبعاده.**

**٢. يعرف إدراك الذات الأكاديمي إجرائيا بأنه: "إدراك التلميذ المتفوق عقليا ذوي صعوبات التعلم لقدراته ومهاراته وادائه من خلال البيئة والمواقف والخبرات التي يمر بها، وتقييمه لذاته وقدراته في التحصيل الدراسي ويرتبط بكفاءة الاداء، والأبعاد النفسية المرتبطة بصورة الذات الايجابية وأبعاده: مفهوم الذات العام ومفهوم الذات الأكاديمي وتقدير الذات، وتعكسها درجات العينة على مقياس إدراك الذات".**

**٣. الخصائص السيكومترية لمقياس إدراك الذات الأكاديمي: حيث قامت الدراسة بالتحقق من ثبات وصدق المقياس على عينة مكونة من (٥٤) تلميذة وهذه العينة ضمن العينة الاستطلاعية حيث تم استبعاد نتائج التلاميذ الذين لم يستكملوا الإجابة على المقياس، وذلك عن طريق:**

**أ) ثبات مقياس إدراك الذات الأكاديمي من خلال: طريقة ألفا كرونباخ: حيث تراوحت قيم ثبات مفردات المقياس من (٠.٨٩٣) إلى ( ٠.٩٠١)، بينما كان معامل ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية (٠.٩١٢)، كما تم حساب معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية فبلغت (٠.٩١١)، وكذلك طريقة الاتساق الداخلي: تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ابعاد مقياس إدراك الذات الأكاديمي والدرجة الكلية ما بين (٠.٨٥٨-٠.٩٣٠)، بالإضافة إلى أن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياس وبعضها البعض دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى اتساق البناء الداخلي للمقياس.**

**ب) صدق مقياس إدراك الذات الأكاديمي: وذلك باستخدام مقياس تنسي لمفهوم الذات إعداد (صفوت فرج وسهير كامل،١٩٨٥) كمحك خارجي وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين المقياس والمحك (٠.٥٥٩)، بالإضافة إلى استخدام صدق المقارنات الطرفية) حيث تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين**

**متوسطي درجات المجموعة العليا ودرجات المجموعات الدنيا في مقياس إدراك الذات الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبلغت قيمة ت (٣.٨٤٨).**

**٤. الصورة النهائية للمقياس: بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، تم حذف المفردات (١، ٢، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٩ ،٢٢، ٢٣، ٢٧، ٣٠، ٣٩، ٢٩، ٣٦، ٣٧، ٤٣، ٥٣)، فأصبحت مفردات المقياس (٣٨) مفردة، موزعة على أبعاد المقياس (١١) مفردة للبعد الأول (مفهوم الذات العام)، (١٢) مفردة للبعد الثاني (مفهوم الذات الأكاديمي)، (١٥) مفردة للبعد الثالث (تقدير الذات).**

**ثانيا: برنامج قائم على الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي (إعداد الباحثة):**

**(١) الهدف العام من البرنامج: يهدف البرنامج إلى: تنمية إدراك الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الاعدادية من خلال تدريبهم على استخدام بعض الاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح بأبعادها (الذكاء التحليلي- الذكاء الإبداعي – الذكاء العملي – التوازن بين الذكاءات الثلاث) باستخدام مجموعة من الفنيات الخاصة بكل بعد من هذه الابعاد في تنمية إدراك الذات الأكاديمي وأبعاده.**

**(٢) وصف البرنامج: عدد الجلسات: يتكون البرنامج من ثلاثون جلسة تم تحديدها بما يتناسب مع الأنشطة المقدمة في البرنامج، ومن خلال نظرية الذكاء الناجح، وكانت الفئة المستهدفة من البرنامج: تلاميذ الصف الثاني من المرحلة الاعدادية من المتفوقين عقليا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وتنوع مكان الجلسات: ما بين غرفة الفصل الدراسي ومكتبة المدرسة، وكان المدى الزمني لتنفيذ البرنامج: على مدى (١٠) أسبوع بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا، مدة كل جلسة تتراوح بين (٤٠-٥٠) دقيقة بما يتناسب مع أنشطة البرنامج والاستراتيجيات المستخدمة، ويبلغ عدد الجلسات (٣٠) جلسة.**

**(٣) محتوى البرنامج: ويتم تطبيق البرنامج في عدد من المراحل كما يلي:**

**المرحلة الأولى: مرحلة التعارف: وهي التي يتم فيها التعارف بين الباحثة وبين المجموعة التجريبية.**

**المرحلة الثانية: المرحلة الانتقالية: وهي المرحلة المعرفية وهي التي يتم فيها تقديم المفاهيم النظرية التي يتناولها البرنامج من خلال التعريف بالمفاهيم المختلفة الخاصة بالبرنامج وبهم كعينة الدراسة وتتضمن المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم وإدراك الذات الأكاديمي والذكاء الناجح بالإضافة الى الأسس المعرفية والفنيات المستخدمة في البرنامج.**

**المرحلة الثالثة: وهي مرحلة العمل والتي يتم تنمية مفهوم الذات العام لدى المجموعة التجريبية وذلك من خلال الجلسات من: (٨-١٤)، والجلسات التي يتم فيها تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى المجموعة التجريبية من خلال جلسات: (١٥- ٢١)، والجلسات التي يتم فيها تنمية تقدير الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال جلسات: (٢٢-٢٨).**

**المرحلة الرابعة (النهائية): وهي المرحلة الختامية التي يتم فيها انهاء وتقييم الأنشطة والتدريبات والمهام التدريبية الخاصة بالبرنامج واعداد ملخص لما تم التدريب عليه والتركيز على المفاهيم الأساسية التي تم تناولها في البرنامج والتطبيق البعدي لأدوات البرنامج.**

**(٤) اجراءات تقييم البرنامج: وفي هذه المرحلة يتم تقييم فعالية البرنامج القائم على الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات الأكاديمي لدى عينة الدراسة، ويمكن إجمال مراحل التقييم على ثلاث مراحل:**

**١. المرحلة الأولى: قبل تطبيق البرنامج وذلك من خلال القياس القبلي لمقياس إدراك الذات الأكاديمي.**

**٢. المرحلة الثانية: التقييم التكويني: أثناء تطبيق البرنامج مع أفراد العينة التجريبية ويسمى التقييم المصاحب ويشتمل على ملاحظة الباحثة لأداء التلاميذ ويهدف إلى تنمية التفاعل بينهم وبين الباحثة وإعادة التدريبات أو الأنشطة التي لم يتم استيعابها مرة أخرى والتغذية الراجعة المستمرة اللازمة للتلاميذ وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تعديلات لتتناسب مع التطبيق العملي للجلسات وإجراءات البرنامج، والتي لم تتضح أثناء الإعداد النظري للجلسات.**

**٣. المرحلة الثالثة: من خلال تطبيق المقياس مرة أخرى (القياس البعدي)، ومقارنته بالقياس القبلي للتأكد من وجود تحسن قد طرا على مستوى أفراد العينة التجريبية.**

**٤. المرحلة الرابعة: قياس المتابعة: تقييم مدى استمرار فعالية البرنامج من خلال تطبيق القياس التتبعي بعد شهر ونصف من انتهاء البرنامج.**

## إجراءات الدراسة:

**١. إعداد الإطار النظري، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الاهتمام بموضوع المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، والبرامج التدريبية وخاصة ذات العلاقة بنظرية الذكاء الناجح وإدراك الذات الأكاديمي.**

**٢. إعداد أدوات الدراسة: مقياس إدراك الذات الأكاديمي، وبرنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح.**

**٣. ضبط أدوات الدراسة من خلال: عرض الأدوات على السادة المحكمين لإبداء الرأي فيها، وتطبيق الأدوات على عينة استطلاعية بهدف: ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.**

**٤. اختيار العينة الفعلية من مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من مدرسة الملك فيصل الإعدادية بنات من محافظة بورسعيد، وقد تم تشخيص افراد العينة اعتمادا على:**

**أ- محك الاستبعاد من خلال: استبعاد ذوي الاعاقات الحسية والحركية.**

**ب- محك التباعد من خلال: تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات (إعداد د/ فتحي مصطفى الزيات،٢٠١٥).**

**ج- نتائج اختبار في مادة الرياضيات (اختبار نصف العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩).**

٥. تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في: برنامج قائم على الذكاء الناجح في تنمية إدراك الذات لفئة التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم (من اعداد الباحثة)، ومقياس إدراك الذات الأكاديمي وإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة واستخلاص النتائج، ومن ثم تفسيرها.

## نتائج الدراسة وتفسيرها:

ينص الفرض الأول على: "وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس إدراك الذات الأكاديمي لصالح القياس البعدي". واستخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي كما يوضح في جدول رقم (١).

جدول (١): دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي؛ وذلك على أبعاد مقياس القياس إدراك الذات الأكاديمي ودرجته الكلية (ن =٦).

| البعد | اتجاه فروق الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مفهوم الذات العام | الرتب السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | -٢.٢١٤ | ٠.٠٥ |
| | الرتب الموجبة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١ | | |
| | الرتب المتعادلة | ٠ | | | | |
| | الإجمالي | ٦ | | | | |
| مفهوم الذات الأكاديمي | الرتب السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | -٢.٢٠٧ | ٠.٠٥ |
| | الرتب الموجبة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١ | | |
| | الرتب المتعادلة | ٠ | | | | |
| | الإجمالي | ٦ | | | | |
| تقدير الذات | الرتب السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | -٢.٢٠٧ | ٠.٠٥ |
| | الرتب الموجبة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١ | | |
| | الرتب المتعادلة | ٠ | | | | |
| | الإجمالي | ٦ | | | | |
| الدرجة الكلية | الرتب السالبة | ٠ | ٠ | ٠ | -٢.٢١٤ | ٠.٠٥ |
| | الرتب الموجبة | ٦ | ٣.٥٠ | ٢١ | | |
| | الرتب المتعادلة | ٠ | | | | |
| | الإجمالي | ٦ | | | | |

يتضح من جدول (١) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده، على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده لصالح القياس البعدي؛ مما يعني تغيرا إيجابيا في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بعد مشاركتهم في البرنامج، والتأثير الفعال لأنشطته طول فترة التطبيق، وبهذا يتحقق الفرض الأول للدراسة.

**تفسير نتائج الفرض الأول**: من خلال عرض نتائج الفرض الأول السابقة قد تبين تحقق الفرض الأول، ويمكن كذلك تفسير هذه النتيجة في ضوء أهمية البرامج الإثرائية لفئة المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم حيث اتفقت دراسة(حنان زيدان ومحمد عبد الرازق، ٢٠٠٩؛ صفاء بحيري ٢٠١١؛ عبد الرحمن بديوي ،٢٠١١؛ أحمد زراع، ٢٠١٤؛ فتحي جراون،٢٠١٤) على أهمية البرامج الإثرائية التي تهتم بنقاط القوة وتعزيزها لدى فئة التلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم؛ كما تتفق نتائج دراسة (علي عبد الجليل،٢٠٠٨؛ حنان رزق،٢٠٠٩؛ إيمان عليمات، ٢٠١١؛ فاطمة الجاسم، ٢٠١١؛ صفاء أحمد، ٢٠١٢؛ يوسف قطامي ، ٢٠١٦ ؛ محمود ابو جادو وميادة الناطور ،٢٠١٦؛ عبد الواحد الكنعاني ، ٢٠١٦) مع الدراسة الحالية على فعالية البرامج التي استخدمت برامج قائمة على نظرية الذكاء الناجح.

وقد اتفقت نتائج الفرض الأول من الدراسة الحالية على فعالية البرنامج المستخدم في تنمية إدراك الذات الأكاديمي بأبعاده (مفهوم الذات العام، مفهوم الذات الأكاديمي، تقدير الذات) للتلاميذ المتفوقين عقليا ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية ، ويدعم نتيجة هذا الفرض ما ذكرته دراسة (Hay,1993؛ Chevalier et al.,2009؛ Killam&Kim, 2014 ؛ Shapka & Khan,2016 الى أهمية استخدام الأساليب المعرفية ومهارات التفكير العليا في تنمية إدراك الذات، حيث تفاعل أفراد المجموعة التجريبية تفاعلا إيجابيا مع الأنشطة والتدريبات المقدمة في البرنامج، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

١) واقعية البرنامج الإثرائي من حيث طبيعة البرنامج ومحتواه الذي جاء مناسبا لتلاميذ عينة الدراسة.
٢) التكامل بين جميع عناصر البرنامج التدريبي (الأهداف، الإجراءات، الفنيات، الأدوات، الأنشطة)، مما كان له هذا الأثر في عينة الدراسة.
٣) التنويع في استخدام تدريبات وأدوات مختلفة أثناء التطبيق مثل استخدام الصور والاشكال المطبوعة بالإضافة إلى بعض الفيديوهات البصرية وذلك لزيادة عنصر التشويق في محتوى البرنامج.
٤) صغر حجم العينة مما ساعد في حصول كل فرد من أفراد عينة الدراسة على الانتباه والتركيز الملائم خلال فترة التدريب في البرنامج.

٥) اعتماد البرنامج القائم على نظرية الذكاء الناجح بمكوناتها (الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي) في تصميم جلساته:

أ) من خلال استخدام الذكاء التحليلي وذلك١ للربط بين الأفكار المختلفة وإكسابهم مهارات عملية معالجة وتنظيم وتحليل وتقييم المعلومات، باستخدام فنيات: التغذية الراجعة- الاقناع اللفظي – لعب الدور- حل المشكلات -القصة- توليد البدائل-الدحض والتفنيد.

ب) كما استخدم البرنامج الذكاء الإبداعي في توليد حلول جديدة وملائمة للمشكلات والمواقف المختلفة من خلال استخدام فنيات: العصف الذهني- الحوار والمناقشة- القصة- توليد البدائل-اللعب – حل المشكلات – التخيل- القبعات الست.

ج) كذلك استخدم البرنامج الذكاء العملي في يعمل على تطبيق المعرفة في الحياة اليومية واتخاذ القرارات المناسبة في تطبيق الافكار في المواقف اليومية والعملية من خلال استخدام فنيات: المدخل البيئي- القبعات الست- الحوار والمناقشة- القصة- حل المشكلات- العصف الذهني- اللعب- توليد البدائل- الإقناع اللفظي.

د) استخدم البرنامج التوازن بين الذكاءات الثلاث بالتنويع في استخدام الذكاء التحليلي والعملي والابداعي في المشكلات المختلفة من خلال استخدام فنيات: اللعب- الإقناع اللفظي- القصة- التغذية الراجعة-لعب الدور- حل المشكلات- النمذجة، وقد تم استخدام أنشطة حركية وفنية وقصصية ولغوية.

## نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى (بعد مرور شهر ونصف) على مقياس إدراك الذات الأكاديمي". واستخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Test للكشف عن دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي كما يوضح في جدول رقم (٢).

جدول (٢): دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والقياس التتبعي وذلك على أبعاد مقياس إدراك الذات الأكاديمي ودرجته الكلية (ن=٦).

| البعد | اتجاه فروق الرتب | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة Z | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مفهوم الذات العام | الرتب السالبة | ٤ | ٢.٥ | ١٠ | -٠.١٠٦ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٢ | ٥.٥ | ١١ | | |
| | الرتب المتعادلة | ٠ | | | | |
| | الإجمالي | ٦ | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| مفهوم الذات الأكاديمي | الرتب السالبة | ١ | ٢ | ٢ | -١.٨٠٧ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٥ | ٣.٨٠ | ١٩ | | |
| | الرتب المتعادلة | ٠ | | | | |
| | الإجمالي | ٦ | | | | |
| تقدير الذات | الرتب السالبة | ٢ | ١.٧٥ | ٣.٥ | -٠.٢٧٢ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ١ | ٢.٥ | ٢.٥ | | |
| | الرتب المتعادلة | ٣ | | | | |
| | الإجمالي | ٦ | | | | |
| الدرجة الكلية | الرتب السالبة | ١ | ٤.٥٠ | ٤.٥ | -١.٢٦٥ | غير دالة |
| | الرتب الموجبة | ٥ | ٣.٣٠ | ١٦.٥ | | |
| | الرتب المتعادلة | ٠ | | | | |
| | الإجمالي | ٦ | | | | |

**ويتضح من الجدول (٢) عدم وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية وفي القياس البعدي والتتبعي على مقياس إدراك الذات الأكاديمي، حيث كانت قيمة Z(١.٢٦٥) غير دالة.**

**تفسير نتائج الفرض الثاني: كما تبين تحقق الفرض الثاني، ويتضح فعالية البرنامج الإثرائي المقترح لتنمية إدراك الذات الأكاديمي حيث أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس إدراك الذات الأكاديمي، وذلك لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإثرائي مباشرة (الفرض الأول)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بعد انتهاء المتابعة (الفرض الثاني)، وتفسر الدراسة احتفاظ العينة التجريبية بأثر التدريب إلى فعالية البرنامج الإثرائي الذي استهدف تنمية إدراك الذات الأكاديمي بأبعاده (مفهوم الذات العام- مفهوم الذات الأكاديمي- تقدير الذات)، ومناسبة الأنشطة في البرنامج التدريبي للمهارات التي درب التلاميذ عليها، ويمكن القول أن المتغير المستقل(البرنامج الإثرائي) بما تضمنه من معلومات وتدريبات أدى الى أحداث التغير الدال إحصائيا في المتغير التابع (إدراك الذات الأكاديمي)، وتفسر الباحثة نتائج الفرض الثاني واستمرار أثر البرنامج إلى الأسباب التالية:**

**١) احتياج تلاميذ المجموعة التجريبية إلى برامج إثرائيه وتدريبية مناسبة لهم، وخاصة في متغير الدراسة تنمية إدراك الذات الأكاديمي، وتكرار التدريبات والألعاب التي يتم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية عليها مع تعزيز المهارات المكتسبة، بالإضافة إلى المرونة في التطبيق وتنوع الأساليب والفنيات التي تم تطبيق البرنامج بها؛ حيث تم استخدام فنيات واستراتيجيات مختلفة.**

٢) كما تم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية على الانتظام في أداء الواجب المنزلي المكلفون به، مما أتاح لهم ممارسة الأنشطة والمواقف المتعلمة في المنزل وكذلك تكرارها بعد الانتهاء من البرنامج مما أعطى الفرصة للحفاظ على ما اكتسبوه مستقبلا وهو ما ظهر أثره في فترة المتابعة للبرنامج.

٣) ارتباط تلاميذ المجموعة التجريبية ببعضهم البعض وبالباحثة خلال فترة تطبيق البرنامج الإثرائي لما اكتشفوه من نقاط مشتركة بينهم ولمسوه من جلسات البرنامج من تقبل لهم ولمنحهم مساحة الحرية المناسبة لهم.

## توصيات الدراسة:

١) الاهتمام بإعداد وتصميم برامج تدريبية وإثرائية للتلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم والعاديين في جميع المراحل التعليمية(ابتدائي-اعدادي-ثانوي) ليستعين بها المعلمون.

٢) الاستفادة من محتوى البرنامج الإثرائي المقترح الذي أعدته الباحثة في تنمية إدراك الذات الأكاديمي للتلاميذ المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، ويمكن للأخصائيين ومعلمي التربية والتعليم الاستفادة من الأنشطة التي يتضمنها بوضعها الراهن أو إجراء بعض التعديلات عليها لتناسب قدرات التلاميذ.

**البحوث المقترحة:** تصميم برنامج إثرائي قائمة على الذكاء الناجح لدى التلاميذ المتفوقين عقليا من التلاميذ المكفوفين وكذلك التلاميذ الصم.

# المراجع

أحمد زراع أحمد (٢٠١٤). فاعلية استخدام الألعاب الذكية التفاعلية في الجغرافيا في تنمية المفاهيم الاقتصادية ومهارات التفكير البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية –مصر، (٦٠)، ١٧٢-١٣٢.

أحمد علي خطاب (٢٠١٤). برنامج مقترح قائم على فن الأورجامي والكيرجامي للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية وأثره في تنمية تفكيرهم الهندسي وتحسين معتقداتهم المعرفية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٦(١٧)،٦-٩٤.

إسراء الصري ومنى قطيفاني الفايز (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي في الرياضيات مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارة حل المشكلات للطلبة الموهوبين في رياض الأطفال، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات* –الأردن، ٢٢(٢)، ٣٩٧-٣٧١.

إيمان حسين عليمات (٢٠١١). أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح في تحسين مهارات التحدث والقراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، كلية التربية الاردن.

بديعة حبيب نبهان (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القبعات الست للتفكير في خفض مستوى الدوجماتية لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، *مجلة التربية الخاصة – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق* ،١٢ ،٢-٧٤.

تهاني محمد عثمان منيب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة الطلاب صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية، *المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز الإرشاد النفسي " الإرشاد النفسي من اجل التنمية في ظل الجودة الشاملة – توجهات مستقبلية*، عين شمس في الفترة ٨-٩ سبتمبر.

حنان السيد زيدان ومحمد مصطفى عبد الرازق (٢٠٠٩). برنامج مقترح باستخدام فنيات تنظيم الذات لتنمية دافعية الإنجاز والتحصيل لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم (منخفضي التحصيل) من طلاب الجامعة، ٨(٣)، مجلة دراسات عربية في علم النفس- مصر، ٥٨٣-٦٣٥.

حنان عبد الله رزق (٢٠٠٩). فاعلية التدريس بالذكاء الناجح على التحصيل والتفكير الابداعي لطالبات الصف الثاني الثانوي المتفوقات بمادة الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، المؤتمر العلمي العربي السادس لرعاية الموهوبين والمتفوقين_ رعاية الموهوبين ضرورة حتمية لمستقبل أفضل، المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين- الأردن،٢٤٧-٢٧١.

حنان فتحي الشيخ (٢٠١٠). فعالية برنامج إثرائي للقدرات العقلية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء منحى علم النفس المعرفي العصبي، *المؤتمر العلمي (اكتشاف ورعاية الموهوبين*

*بين الواقع والمأمول)* – *مصر*، كلية التربية بجامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، ٦٠٢-٦٥٦.

دينا محمد خفاجي (٢٠١٦). *فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم*، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة بورسعيد.

سليمان عبد الواحد يوسف (٢٠١٠). *علم نفس الموهبة – رؤية سيكولوجية وانعكاسات تربوية*، القاهرة: مصر العربية للنشر والتوزيع.

صفاء محمد أحمد (٢٠١٢). برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح وأثره على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات التفكير المركب والاتجاه نحو الابداع لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* –*مصر*، (٤٠)، ١٦٨-١٣٨.

صفاء محمد بحيري (٢٠١١). فعالية التدريب على برنامج كورت Cort (الإدراك – الفعل) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات المتفوقات عقليا من ذوات صعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، ١(٢١)، ٢٣-١٠٢.

عبد الجليل عبد النبي القرعان (٢٠٠٣). *أثر برنامج تعليمي مستند لنظرية ستيرنبرج الثلاثية لتحسين مستوى اتخاذ القرار لدى طلبة الصف الأول الثانوي " أدبي / علمي*، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية– الأردن.

عبد الرحمن علي بديوي (٢٠١١). فعالية برنامج اثرائي تدريبي لتنمية مهارات الكفاية الشخصية لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، *المؤتمر العلمي الثامن لرعاية الموهوبين " الموهبة والابداع منعطفات هامة في حياة الشعوب" المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين*، الاردن، اكتوبر.

عبد الواحد محمود الكنعاني (٢٠١٦). نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح وأثره في تحصيل طلاب الصف الرابع العلمي من مادة الرياضيات وتنمية تفكيرهم الإبداعي، *مجلة تربويات الرياضيات* –*مصر*، ١٩(٩)، ٥٢-٦.

علي عبد الجليل أبو حمدان (٢٠٠٨). *أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر*، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية– الأردن.

فاطمة أحمد الجاسم (٢٠١١). تأثير مواءمة نظرية ذكاء النجاح على منهج الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين على قدرات التحليلية – الابداعية – العملية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة* – *مصر*، ٣(٧٤)، ٢٦٨-١٩٢.

فتحي عبد الرحمن جراون (٢٠١٤). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس – سوريا*، ١(١٢)،١١-٤٣.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٠). المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم – قضايا التعريف والكشف والتشخيص – *المؤتمر السنوي لكلية التربية – جامعة المنصورة: نحو رعاية نفسية وتربوية أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة*، ٤ –٥/ابريل، ص:٢–٢٩.

فراج فهد المطيري (٢٠١١): *صعوبات التعلم عند الموهوبين*، الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.

فكري لطيف متولي وشتوي مبارك القحطاني (٢٠١٦). *صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين*، القاهرة: دار الانجلو المصرية.

فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٧٧). *تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة " بحوث في تقنين الاختبارات النفسية"*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد عبد السميع رزق (٢٠٠٩). بروفيل الكفاءات الذاتية المدركة والدافع المعرفي لدى الطلاب العاديين والمتفوقين دراسياً بالصف الأول الثانوي، *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، (٦٩)، ١٤٠–١٦٩.

محمود محمد ابو جادو (٢٠٠٦). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والابداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا*، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية– الاردن.

منى حسن بدوي (٢٠٠٦)، أثر برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات التفكير وخصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الثانية من مراحل التعليم الأساسي، *المؤتمر السنوي الرابع عشر (اكتشاف الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم في الوطن العربي) مصر*، ٢٧٣–٣٦٧.

يوسف محمد قطامي (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، *دراسات العلوم التربوية –الأردن*، ٢(٤٣)، ٦٣٥–٦١٩.

Al-Hroub, A. (2009). Charting self-concept, beliefs and attitudes towards mathematics among mathematically gifted pupils with learning difficulties. *Gifted and Talented International*, *24*(1), 93-106.

Baum, S. (1988). An enrichment program for gifted learning-disabled students. *Gifted Child Quarterly*, *32*(1), 226-230.

Boulet, L. (2009). *Coping strategies and successful intelligence in adults with learning disabilities* (Doctoral dissertation).

Chevalier, Arnaud, et al. "Students' academic self-perception." *Economics of Education Review* 28.6 (2009): 716-727.

**Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self–concept, academic self–perception, and social competence.** ***Learning Disabilities Research & Practice, 18*****(1), 1-9.**

**Foley-Nicpon, M., Assouline, S. G., & Fosenburg, S. (2015). The relationship between self-concept, ability, and academic programming among twice-exceptional youth.** ***Journal of Advanced Academics, 26*****(4), 256-273.**

**Ginsburgh, P. K. (2007). An exploratory study of the academic journey of successful twice exceptional students at a selective institution of higher learning.**

**Hay, I. (1993). Motivation, self-perception and gifted students.** ***Gifted Education International, 9*****(1), 16-21.**

**Kaminsky, H. G. (2007).** ***The effects of an enrichment program on the academic self-perceptions of male and female culturally diverse minority gifted learning-disabled students*** **(Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University).**

**Kauder, J. K. (2009).** ***The impact of twice-exceptionality on self-perceptions*****. The University of Iowa.**

**Killam, K. M., & Kim, Y. H. (2014). Positive psychological interventions and self- perceptions: A cautionary tale.** ***The Wiley Blackwell handbook of positive psychological interventions*****, 450-461.**

**Maddox, E. M. (2006).** ***Reader Self-Perception Factors that Influence Middle School Students' Motivation to Read*****. (Doctoral dissertation, School of Education, Walden University, USA).**

**Moon, S. M., & Reis, S. M. (2004). Acceleration and twice-exceptional students.** ***A nation deceived: How schools hold back America's brightest students, 2,109_*****119.**

**Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming.** ***Exceptionality, 10*****(2),93-111.**

**Olenchak, F. R. (1995). Effects of enrichment on gifted/learning-disabled students.** ***Journal for the Education of the Gifted, 18*****(4), 385-398.**

**Pirojnikoff, S. C. (2002). Differences in global and academic self-perception in Mexican-American school-aged children with and without learning disabilities.**

**Reis, S. M., Neu, T. W., & McGuire, J. M. (1997). Case studies of high-ability students with learning disabilities who have achieved.** ***Exceptional children, 63*****(4), 463-479.**

**Restrepo, A. (1997). Differences in self-perception and acculturation among Hispanic children with and without learning disabilities.**

**Robertson, J. C. (2011).** ***Advanced learner perceptions of psychological well-being and school satisfaction in two educational settings*****. The College of William and Mary.**

**Rogalla, M. (2003). Future Problem-Solving Program coaches' efficacy in teaching for successful intelligence and their patterns of successful behavior.**

**Shapka J. D. & Khan S. (2016). Self Perception. In Levesque R. J. (ed.),** ***Encyclopedia of Adolescence*****, (pp.1-14). Springer International Publishing Switzerland. DOI 10.1007/978-3-319-32132-5_481-2.**

**Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L., & Sternberg, R. J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics.** ***Contemporary Educational Psychology*****,** ***31*****(3),344_376.**

**Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002a). The theory of successful intelligence as a basis for gifted education.** ***Gifted Child Quarterly*****,** ***46*****(4), 265-277.**

**Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence.** ***Educational Psychology Review*****,** ***14*****(4), 383-393.**

**Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2004). Successful intelligence in the classroom.** ***Theory into practice*****,** ***43*****(4), 274-280.**

**Vervoort, E., Bosmans, G., Doumen, S., Minnis, H., & Verschueren, K. (2014). Perceptions of self, significant others, and teacher–child relationships in indiscriminately friendly children.** ***Research in developmental disabilities*****,** ***35*****(11), 2802-2811.**

**Wang, C. W., & Neihart, M. (2015). Academic Self-Concept and Academic Self-Efficacy: Self-Beliefs Enable Academic Achievement of Twice-Exceptional Students.** ***Roeper Review*****,** ***37*****(2), 63-73.**

**Wilkinson, S. C. (1998).** ***Influences on the academic performance of twice-exceptional high school students: An exploratory study of risk, resilience, and achievement.***