

فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات
في تحسين مستوى التحصيل الدراسي
لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات
التحصيل

إعداد

د/ لمياء سليمان الفنيخ

أستاذ مساعد علم نفس التربوي بكلية العلوم والآداب بعنيزة
جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

د/ سلوى رشدي أحمد صالح

أستاذ مساعد التربية الخاصة بكلية العلوم والآداب بعنيزة
جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج قائم على إدارة الذات في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية تطبيق برنامج قائم على إدارة الذات في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبة من طالبات المرحلة الثانوية مقسمات إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الباحثتان الأدوات التالية: مقياس الذكاء - الصورة الرابعة المعدلة، ومقياس مهارات إدارة الذات، ودرجات التحصيل الدراسية (المعدل التراكمي للطالبة في ٣ فصول دراسية سابقة)، والبرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مستوى التحصيل الدراسي لطالبات المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج عليهن.

الكلمات المفتاحية: التفوق العقلي، إدارة الذات، التحصيل الدراسي.

Abstract:

The Effectiveness of a Self-Management Based on program for Enhancing the Academic achievement of Highly Intelligent Students with Low Study Achievement

This study aims at identifying the effectiveness of a self-management based program for enhancing the achievement of highly intelligent students with low achievement study capabilities. The sample study consisted of 20 secondary school students and was divided into two groups: one as the experimental the other as the control group. The researcher used the following tools test of the socio-economic family status, IQ test for the adults and the yong, Benet's IQ test (Fourth Modified Version) Self Management skills test , students achievement scores (the GPA of previous three semesters) and " self-management training program" after applying the training program to the experimental group students, the results showed a noticeable degree of improvement in the achievement of these students.

Key Words: Highly mentul, academic achievement, Self management.

المقدمة:

الاهتمام بالمتفوقين والموهوبين والمبتكرين وتنميتهم ضرورة حتمية نتيجة للتوسع في المعرفة والمعلومات، حيث يقاس تقدم المجتمعات بمدى إسهام أبنائها من المتفوقين والمبدعين. فهم ثروة وطنية وكنوز لأمتهم وعاملاً من عوامل نهضة مجتمعاتهم في مجالات الحياة العملية والمهنية والفنية.

وطبيعة العلاقة بين الذكاء والتحصيل الدراسي علاقة ارتباطية قوية، وليست علاقة سببية كما يعتقد البعض، فارتفاع التحصيل الدراسي عند بعض الأفراد قد يرجع لعدة أسباب غير مرتبطة بعامل الذكاء، فليس من الضرورة تمتعهم بنسب ذكاء عالية حتى يحقق ارتفاعاً بالتحصيل الدراسي، بل تجد مستويات ذكائهم تقع ضمن المتوسط العام لنسب الذكاء حسب التوزيع الاعتدالي لمنحنى الذكاء، والعكس صحيح في هذه المسألة فهناك أفراد يتمتعون بنسب عالية من الذكاء، ولكن تحصيلهم يقع ضمن المتوسط أو التحصيل العادي، كما يوجد أيضاً أفراد يتمتعون بنسب عالية ومرتفعة في درجة الذكاء، وبالرغم من نسبة الذكاء العالية لديهم إلا أنهم يعانون من انخفاض واضح وملحوظ في التحصيل الدراسي، ووجود مثل هؤلاء الأفراد دليل وتأكيد على وجود فئة أصبحت واقعا عند العاملين والمهتمين في مجال التربية بشكل عام، والتربية الخاصة بشكل خاص، وهذه الفئة المسماة بفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (العجمي، وآخرون، ٢٠١٥: ٢٠١٧).

وجدير بالذكر أن التلاميذ المتفوقين يختلفون اختلافاً إيجابياً عن أقرانهم العاديين، وبالتالي فهم يحتاجون إلى برامج تربوية خاصة، حتى نجنبهم ما قد يعتري مسيرة نموهم من المشكلات والصعوبات التي تتطلب الانتباه لها، وتشخيصها، وعلاجها حتى لا تؤثر على توظيف قدراتهم وإمكاناتهم، ويعد انخفاض مستوى التحصيل أحد أهم المشكلات التي قد يواجهها التلاميذ المتفوقون، والتي قد تؤدي إلى تبيد طاقاتهم، حيث يوجد العديد من العوامل التي قد تؤدي إلى انخفاض التحصيل، والتي تتطلب إعداد برامج تتيح الفرص التي يمكن من خلالها تحدي القدرات الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ Johnson, (2005, 132).

وفي سياق متصل يعد مفهوم إدارة الذات **Self-management** من المفاهيم العصرية التي لها دور إيجابي وفعال في تنظيم حياة الفرد بشكل سليم وتعيينه على التعامل مع المجتمع الذي يعيش فيه، فهذا المفهوم أكثر إنتاجية ويهدف إلى تقوية النفس مما يساعد على تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي (حنفي، هويدة، ٢٠١٣: ٣).

وأشارت أبو غريب (٢٠٠٦: ٣) إلى أهمية مهارات إدارة الذات حيث إنها من المهارات التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بمهارات التفكير، ومهارات الاتصال، ومهارات إدارة

الوقت، ومهارات إدارة المهام، كما أن لها تأثيراً مباشراً في تشكيل شخصية الطالب الدراسية والعملية، كما تساعده على اكتساب مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات وتزويد من تحصيله للمواد الدراسية المتعددة والاستفادة منها في حياته.

وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تحاول تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل من خلال برنامج تدريبي قائم على إجراءات إدارة الذات.

مشكلة البحث:

تعاني الأوساط التربوية من مشكلة انخفاض التحصيل الدراسي لبعض الطالبات من ذوي القدرات العقلية العالية، حيث أكدت العديد من الدراسات أنه من المشكلات التي تواجه معلم الموهوبات والمتفوقات في الميدان هو وجود طالبات متفوقات عقلياً حصلوا على درجة عالية في اختبار القدرات العقلية إلا أنهم يعانون من تدني في التحصيل الدراسي في بعض أو كل المواد الدراسية فقد أشارت الدراسات إلى أن من (١٥ - ٥٠%) من الموهوبات يكن متدنيات التحصيل، ومن (١٠% - ٢٠%) من الذين يتسربن من المدرسة العليا أو يتركز الدراسة بها يقعون في عداد مرتفعات الذكاء (Rimm, 1987) في الخليفة وعطا الله، ٢٠٠٦).

وهذا التدني في التحصيل الدراسي لدى هؤلاء المتفوقات عقلياً قد يكون عائداً لانخفاض الحافز والدافع لمتابعة الدراسة وهم يقابلن هذه الأعمال الروتينية والمناهج المدرسية المصممة حسب مستوى غالبية الطالبات وهن العاديات، وكذلك طرق التدريس غير الملائمة، فلا يجد كثير من المتفوقات عقلياً فيه تحدياً لقدراتهن ومواهبهن، فيؤثر ذلك على دافعيتهن ويخفض من مستوى أدائهن، فيتدني تحصيلهن الدراسي. كما أنهم يعانون من افتقارهن إلى بعض المهارات التي تتعلق بالبيئة التي يعيشن فيها، ومنها ما يتعلق بإدارة الذات التي تؤثر على قدرة الطالبة على القيام بمسؤوليات حياتها اليومية، فمهارات التنظيم وإدارة الوقت ومراقبة الذات ومكافأة الذات والملاحظة الذاتية والتسجيل الذاتي يساعد الطالبة على أخذ قرارات متعلقة بسلوكيات محددة يريد ضبطها أو تغييرها، بحيث يتمكن من اكتشاف أن السبب الرئيسي في عدم قدرتها على تحقيق أهدافها هو قلة مهارات معينة لديها. ويبدو أن هناك ندرة في الدراسات العربية - في حدود اطلاع الباحثين - التي تناولت الطلاب المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل وكذلك التي تناولت استراتيجيات إدارة الذات على التحصيل الدراسي. وبالتالي، يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤل التالي: إلى أي مدى يمكن تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل من خلال برنامج تدريبي قائم على إجراءات إدارة الذات؟

أسئلة البحث:

- ١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات إدارة الذات، لصالح القياس البعدي.
- ٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس إدارة الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التحصيل الدراسية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- ٥- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس إدارة الذات في القياسين البعدي والتتبعي.
- ٦- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسية في القياسين البعدي والتتبعي.

هدف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحسين مستوى التحصيل لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل وذلك من خلال برنامج تدريبي قائم على إدارة الذات يتم إعداده خصيصاً لذلك.

أهمية البحث:

- ١- إلقاء الضوء على أهم مهارات إدارة الذات وطرق قياسها.
- ٢- يسهم البحث الحالي في توفير بعض الحقائق والمعلومات حول إمكانية استخدام أسلوب إدارة الذات كأحد المفاهيم الإيجابية الحديثة وبيان فاعلية إجراءاته في تحقيق مستويات أكبر من الاستقلالية في الأنشطة الأكاديمية لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل.
- ٣- إعداد وإجراء برنامج تدريبي يقوم على توظيف إجراءات إدارة الذات لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل. وتقصي تأثير ذلك في تحسين مستوى تحصيلهن الدراسي، وذلك من خلال استخدام مجموعة من الفنيات السلوكية مثل التعزيز Reinforcement الممارسة Practicing والنمذجة modeling وغيرها، وكذلك من خلال الجلسات الفردية والجماعية التي تُيسر للطالبات التعلم والتدريب على إدارة الذات.

٤- تقديم توصيات للجهات ذات العلاقة بأهم مهارات إدارة الذات التي يجب تدريب الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل عليها.

مصطلحات البحث:

الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل:

هن الطالبات الذين يمتلكن استعدادا أو قدرة عقلية عالية (ذكاء مرتفعاً) ولكن تحصيلهن الدراسي أقل من المستوى المتوقع لمن هم في مستوى قدرتهن العقلية (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠٤). وإجرائياً: تعرف الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل بأنهن: الطالبات اللاتي تكون لديهن درجة عالية من الذكاء، ولكن يعانين من انخفاض في تحصيلهن الدراسي وذلك في المجالات الدراسية.

إدارة الذات:

تعرف إدارة الذات إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات يتم فيها تعليم الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضي التحصيل طرق فعالة لتنظيم حياتهن من خلال التحكم في سلوكياتهن وتحقيق أهدافهن عن طريق المراقبة الذاتية والتقويم الذاتي والتعزيز الذاتي والدافعية الذاتية، وتوظيف هذا الأسلوب في المواقف المختلفة.

التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي إجرائياً بأنه: مجموعة المعارف والمهارات التي يتم تحصيلها من خلال المواضيع الدراسية التي تدرس بالمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية ويتم حسابه عن طريق المعدل التراكمي للطالبة في المواد التي تدرسها بالفصل الدراسي الأول والثاني بالصف الأول الثانوي والفصل الأول من الصف الثاني الثانوي.

الإطار النظري:

١- التفوق العقلي:

تستخدم عدة مصطلحات مثل التفوق **Giftedness** والموهبة بكثرة في الأدبيات التربوية لتشير إلى أولئك الأفراد الذين لديهم قدرات عقلية مرتفعة، أو الذين يظهرون مستويات مرتفعة من الأداء الملحوظ (عندما تتم مقارنتهم بالأفراد في مثل أعمارهم) في واحدة أو أكثر من جوانب الأداء المختلفة، حيث يشير التفوق إلى الذكاء غير العادي أو القدرة الأكاديمية المرتفعة، بينما تشير الموهبة إلى الفنون المتميزة أو القدرة الرياضية أو الموهبة العلمية أو الأدبية أو الميكانيكية.... الخ (الطنطاوي، ٢٠٠٩). وهناك صعوبة كبيرة في وضع تعريف للتلاميذ المتفوقين، وأربكت مشكلة

التعريف التربويين، وعلماء النفس، والباحثين لعدة عقود ويرجع ذلك إلى عدة أسباب أولها يتمثل في طبيعة التفوق الذي يعبر عن نفسه من خلال مظاهر مختلفة، مما يؤدي إلى صعوبة وضع تعريف عام للتفوق، ويتمثل السبب الآخر في المناحي النظرية المتنوعة للتفوق، والسبب الثالث يتمثل في المدى الواسع لخصائص التلاميذ الذين لديهم قدرات ومهارات مرتفعة مما يعوق تحديدهم، وكذلك تعدد المصطلحات الفنية **Terminologies** المختلفة المستخدمة في المجال (in: Daniels, 2003: 327).

وهناك تعريف **Marland** الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي والذي يعرف حالياً بقسم التربية الأمريكي **U.S. Department of Education** بأن تعريف الأطفال الموهوبين والمتفوقين هم من يكون لديهم قدرات مرتفعة، ويحتاجون إلى برامج تربوية مختلفة عن تلك المقدمة للأطفال العاديين في المدرسة، كما شمل التعريف الأطفال الذين يقدمون إنجازات ظاهرة، أو من لديهم قدرات كامنة في أحد أو أكثر من الجوانب التالية: القدرات العقلية العامة. الاستعداد الأكاديمي الخاص. التفكير الإبداعي أو الإنتاجي. القدرة القيادية. الفنون البصرية والأدائية. والقدرة النفسحركية (Davis & Rimm, 2004: 18).

ويذكر (الشخص، ٢٠١٥: ٢٥٦) أن مصطلح التفوق العقلي والموهبة يستخدم لوصف أولئك الأطفال الذين لديهم قدرات واستعدادات خاصة تؤهلهم للتميز في مجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية، أو الأدبية، أو الفنية، أو الرياضية، أو الاجتماعية، أو التكنولوجية، وتؤهل الطفل لأن يكون ضمن أعلى مستوى من الأداء في تلك المجالات بالنسبة لأقرانه.

ويستخلص من التعريفات السابقة أن التفوق مفهوم عام يتضمن بداخله: التفوق العقلي الذي يعتمد على نسبة ذكاء محددة تستخدم كدرجة فاصلة للتعرف على الأفراد المتفوقين، والتفوق الدراسي الذي يعتمد على درجة اختبارات التحصيل كمحك لتحديد الأفراد المتفوقين بغض النظر عن درجة ذكائهم، ومفهوم الموهبة مثل المواهب الأكاديمية والفنية والرياضية وغيرها، والابتكار الذي يقوم على تقديم عدد كبير من الأفكار الجديدة المبتكرة غير المعتادة وغير المألوفة بحيث تتميز هذه الأفكار بالطلاقة والمرونة والأصالة. وتركز الباحثتان على مفهوم التفوق العقلي الذي يعتمد على اختبارات الذكاء وقد حددت نسبة ذكاء ١٢٠ كدرجة فاصلة لتحديد المتفوقات عقليا.

٢ - انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ المتفوقين عقليا:

يعد انخفاض مستوى التحصيل أحد أهم المشكلات التي يعاني منها بعض التلاميذ المتفوقين عقلياً فأشارت دراسة (Rayneri, et. al, 2003) إلى أن نسبة انتشار انخفاض مستوى التحصيل بين التلاميذ بمدارس المتفوقين تتراوح بين ١٥ : ٤٠% من جملة التلاميذ، وأشار التقرير الذي أصدرته اللجنة القومية للتميز التربوي National Commission on Excellence in Education والمُعنون باسم (أمة في خطر Nation at Risk) إلى خطورة ظاهرة انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ المتفوقين، فقد أشار التقرير إلى أن نصف التلاميذ المتفوقين لا يعملون طبقاً لقدراتهم في المدرسة (Rimm, 2008: 139).

ويمكن البحث عن أسباب انخفاض التحصيل لدى المتفوقين عقلياً، والذي يؤثر في الجوانب النفسية والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، للخوض في سبل علاجهم، لوجدنا أن هناك عوامل شخصية (مثل الشعور بعدم الأهمية (الْيأس)، التدني في تقدير الذات، الانفعالات السلبية والاضطراب الوجداني)، وعوامل أسرية (مثل المغالاة في التوقعات، وزيادة الضغوط، والتفكك الأسري، والتسلط والسيطرة من قبل الأبوين) وعوامل مدرسية (مثل عدم وجود دافعية وميل للدراسة، وتعارض أساليب التدريس مع أساليب تعلم التلاميذ)، بالإضافة إلى صعوبات التعلم التي قد يعاني منها بعض التلاميذ المتفوقين عقلياً، واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، والاضطرابات السلوكية، وفرط الاستثارة، كما أن هناك بعض الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة قد يكونون من المتفوقين عقلياً، ولكن إعاقاتهم تمنع اكتشاف جوانب تفوقهم، وبالتالي تحد من تقديم البرامج المناسبة لهم ومن ثم يتم التركيز على جوانب القصور وإغفال جوانب القوة. كما أن من الأسباب الرئيسية لانخفاض التحصيل الدراسي يمكن عزوها إلى العوامل الدافعية (الطنطاوي، ٢٠٠٩، 19-4: Battle, 2002).

ويتسم هؤلاء التلاميذ المتفوقين عقلياً بأنهم يتعلمون بشكل مختلف عن الآخرين وكثيراً ما يوجد هؤلاء التلاميذ المتفوقين في فصول دراسية للعاديين لا يتوافق أسلوب التدريس فيها مع أسلوبهم السريع في التعلم، ومن هنا قد تنبع مشكلة انخفاض التحصيل لأنهم يشعرون بالملل من بطء عملية التدريس، أو لم يجدوا استراتيجيات التعلم المناسبة لطموحاتهم وقدراتهم، كما أن المنهج المدرسي والمصمم حسب مستوى غالبية التلاميذ العاديين لم يراعي سمات التلاميذ المتفوقين، ولذلك لا يجد كثيراً من المتفوقين فيه تحدياً لقدراتهم ومواهبهم فيؤثر ذلك على دافعتهم، ويخفض من مستوى أدائهم فيتدنى تحصيلهم الدراسي.

٣- إدارة الذات:

يعتبر "كارل روجرز" صاحب نظرية الذات الذي وضع نظريته في الشخصية وفي نشأة الأمراض النفسية، وصاغ طريقة في العلاج النفسي بناء على هذه النظرية، وهي طريقة العلاج الموجه أو العلاج المتمركز حول الفرد، والذات عند "روجرز" هي ذلك الجزء من الكائن الذي يتكون من مجموعة الإدراك والقيم والأحكام، والذي يكون مصدراً للخبرة والسلوك، وتعود بداية استخدام مفهوم إدارة الذات في أوائل عقد السبعينات من القرن العشرين، وإن كان قد حدث تطور في المصطلحات حيث ذكر أن بداية المفهوم اعتمدت على مصطلح الضبط الذاتي للسلوك Behavioral of self control في أوائل السبعينات، ثم تم تطويره ليصبح إدارة الذات السلوكية Behavioral self-management في أواخر الثمانينات، ومع منتصف التسعينات تم استخدام مصطلح تحديد الذات self-determination وهذا ما أشار إليه (برادلي وزملاؤه، ٢٠٠٠: ٢٦٧) حيث ذكروا أنه تم استخدام عدة مصطلحات بالتبادل في المصادر العلمية للإشارة إلى إدارة الذات مثال ذلك، ضبط الذات self control وتنظيم الذات self-regulation وغيرها من المصطلحات.

وظهرت أساليب معرفية رائدة قائمة على نظرية فيوجسكي والتي أصبح لها عظيم الأثر في التربية وعلم النفس، أول هذه الأساليب توجيه أو تعليم الذات، وهو من مداخل إدارة الذات لتعليم التلاميذ مراقبة استخدامهم لاستراتيجيات معينة في ضبط تعلمهم الشخصي. أما الأسلوب الثاني فهو أسلوب التغذية الراجعة وهو يجمع بين فنيتي إدارة الذات وتعزيز الذات. أما الأسلوب الثالث فهو أسلوب حل المشكلات والذي يهدف إلى تعميم الفوائد المكتسبة من أساليب التدريب الخاصة بالمهارات الاجتماعية إلى سياقات أخرى. كما أن هذه الأساليب الثلاثة (إدارة الذات، تعزيز، حل المشكلات) تشكل الأساس التاريخي والفلسفي للعديد من استراتيجيات التدريس والتعلم (Reid & Leinemann, 2006).

ويعد مفهوم إدارة الذات مفهوماً ضمناً في الكثير من الدراسات السلوكية المعاصرة، كما نلاحظ وجود اختلاف بين التوجهات النظرية في تناولها وتعريفها لإدارة الذات، على سبيل المثال نجد الباحثين المعرفيين يركزون على بعض الأنشطة العقلية مثل الانتباه، والتسميع، واستخدام استراتيجيات التعلم والمراقبة، بالإضافة إلى معتقدات فاعلية إدارة الذات والتعلم المنظم ذاتياً، في حين يركز السلوكيون على الاستجابات الصريحة المتضمنة "مراقبة الذات، وتقويم الذات، وتعزيز الذات، وتوجيه الذات" (برادلي وزملاؤه، ٢٠٠٠: ٢٦٧).

وتشير عملية التدريب على إدارة الذات إلى مجموعة من الأساليب المعرفية والسلوكية التي توظف بهدف مساعدة الأفراد على التحكم الذاتي بالسلوك الشخصي في العديد من الأماكن والمواقف المختلفة وهذا ما يسمى بإستراتيجية التعميم

(Generalization Strategy) والتي تمتد إلى إيجاد أنماط سلوكية جديدة تمكن الفرد من التحكم بنفسه فينصب الاهتمام بالتنظيم الذاتي على سوابق السلوك والعمليات المعرفية الوسيطة ونواتج السلوك بسبب كونها جميعاً عمليات تتحكم في السلوك (Granvold, 1994).

ويرى البعض أن إدارة الذات تشتمل على الجانبين المعرفي والسلوكي حيث إن أسلوب إدارة الذات أياً كانت وجهته، يعبر بالدرجة الأولى عن نمط تفكير المستخدم لهذا الأسلوب أو ذلك، وبالتالي تظل العملية العقلية هي الأساس الذي ينطلق منه الفرد. ولكن هذا التفكير لم يترجم إلى واقع ملموس إلا من خلال سلوك إجرائي عملي يتعامل به الفرد مع الواقع (منيب وآخرون، ٢٠١٥ : ٦٠٦ - ٦٠٧).

وتعددت تعريفات إدارة الذات فيعرفها (الصيرفي، ٢٠٠٨ : ١٧) أنها الطرق والوسائل التي تساعد الفرد على الاستفادة القصوى من وقته لتحقيق أهدافه وإيجاد التوازن في حياته ما بين الواجبات والرغبات والأهداف.

كما ذكر Stephen (٢٠٠٨ : ١) أن إدارة الذات هي عبارة عن مصطلح سيكولوجي يستخدم لوصف عملية الإنجاز الشخصي الذاتي. والهدف من إدارة الذات هو نقل الإشراف والتحكم من القائم بالرعاية، أو المدرب في العمل، أو صاحب العمل إلى الشخص نفسه. بحيث يسمح برنامج إدارة الذات الناجح لهؤلاء الأفراد أن يعيشوا أو يعملوا بقدر من الاستقلالية داخل بيئتهم.

وأشارت (حنفي، ٢٠١٣ : ٥) إلى إدارة الذات بأنها مجموعة من المهارات والآليات يستخدمها الفرد في مواقف متعددة لتحسين سلوكه، وتحديد احتياجاته، ومن ثم تحقيق أهدافه التي يسعى إليها.

يتضح أن بمصطلح إدارة الذات يقصد به مجموعة من الإجراءات يتم فيها تعليم الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل طرق فعالة لتنظيم حياتهن بحيث يصفن سلوكهن الشخصي المستهدف، وأن يحددنه جيداً ويسجلن حدوث أو عدم حدوث هذا السلوك مما يؤدي إلى نتائج إيجابية على تحصيلهن الدراسي.

هذا وتتضمن إدارة الذات مجموعة من الإجراءات التي تستخدم أثناء التدريب عليها منها:

١- إدارة الوقت وتحديد الهدف **Time Management & Marking of the Objective** ويقصد بها قدرة الفرد على الاستخدام الرشيد للوقت من خلال تحديد الاحتياجات، ووضع الأهداف لتحقيقها، والأولويات للمهام المطلوبة من خلال التخطيط، والالتزام، والتحليل، والمتابعة، وعمل جداول الأعمال بالإضافة إلى تقدير المدة الزمنية التي تستغرقها كل مهمة (حنفي، ٢٠١٣ : ٥).

٢- مراقبة الذات **Self Monitoring**: يذكر **Weiten, et. al** (٢٠٠٩: ١٦٧) أن مراقبة الذات هي الدرجة التي يكون الفرد عندها منتهياً ومتحكماً فيما يصدر منه تجاه الآخرين. والتي تبدأ عندها الشعور بالمشكلة وتنتهي بالحصول على معلومات عن السلوك المستهدف ويتضمن كل المحاولات التي تهدف إلى جمع المعلومات حول السلوك المشكل (مثل: أين، متى، كيف، كم مرة) بهدف الوصول إلى معلومات دقيقة تساعد على تعميم هذا السلوك بدقة. وقد أشار **Rock** (٢٠٠٦) إلى استخدام التعليمات المباشرة **Direct Instructions** والنمذجة **Modeling** في تعليم الأفراد إستراتيجية مراقبة الذات من خلال تدريبهم على كيفية تسجيل سلوكهم وصعوباتهم والتقييم الذاتي لهذه السلوكيات وتتكون إستراتيجية مراقبة الذات بصفة عامة من عاملين رئيسيين هما: أ- ملاحظة الذات **Self-Observation**: وهذه العملية تتطلب أن يكون الفرد واعياً أو قادراً على التمييز بين حدوث السلوك المستهدف المطلوب التحكم فيه، ومصادقية هذا التمييز تعتمد على وضوح المثير المراد ملاحظته، وأيضاً على خبرة الفرد في التمييز. ب- التسجيل الذاتي والتقارير الذاتية: **Self-Reports/ Recording**: وهو أن يستطيع الفرد أن يسجل بعض أبعاد الاستجابة المستهدفة مثل تكرارها أو دوامها وبقائها، وعادة ما يتم تسجيل سلوك الفرد الذاتي باستخدام سجل يدوي لتسجيل البيانات أو باستخدام أداة ميكانيكية للتسجيل، وعادة ما يدرّب على استخدام طرق مقننة لقياس سلوكهم وذلك بهدف دقة المراقبة الذاتية لسلوكهم. وقد ذكر **daly & Ranalli** (٢٠٠٣: ٣١) مجموعة من الإيجابيات عند استخدام إستراتيجية مراقبة الذات منها: تساعد في عرض صورة واضحة للتغير الذي يحدث سواء أكان تغيراً اجتماعياً أم أكاديمياً، وهذا أمر يؤدي إلى زيادة الدافعية وبعث على الرضا لدى المعلم والمتعلم. وتسمح مراقبة الذات بالتغذية الراجعة الفورية الخاصة بسلوك الطالب. ويفضل الأفراد عادة أن يقوموا بالمراقبة الذاتية وخاصة عندما يشاركون في اختيار الأنشطة التي تتم مراقبتها. كما تعمل مراقبة الذات على زيادة التفاعل التعاوني بين الأفراد حيث إنها تتيح نوعاً من المقارنة بين السلوكيات داخل الفرد ذاته وليس بين الأفراد.

٣- تقويم الذات **Self-Evaluation**: وهو أحد الاستراتيجيات المعرفية التي تهدف إلى تهذيب وتنقية السلوك الإنساني من خلال تقييمه مع المعايير السلوكية المعروفة، أو التي تم تحديدها، ويتم في هذه الإستراتيجية التمييز بين ما يقوم به الفرد (السلوك غير المرغوب) وما يجب أن يقوم به (السلوك المرغوب) ويتم في هذه الإستراتيجية أيضاً مقارنة بين معايير السلوك ومستويات الأداء والمعلومات التي جمعها من سلوك الفرد (حمدي، ١٩٩٢: ٣٥). ويوضح **McMillan & Hearn** (٢٠٠٨: ٤٠-٤٢) أن تقويم الذات عبارة عن عملية يقوم من خلالها الطالب بإصدار الأحكام على الطريقة التي يفكر بها والسلوك الذي يسلكه أثناء التعلم بهدف تحديد العلاقة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب من أجل تحسين الأداء. وأوضحاً أن عملية تقويم الذات تشتمل على ثلاث خطوات:

(الخطوة الأولى) تتضمن مراقبة الذات، وهي أمر ضروري من أجل إحداث التقييم الفعال . وتقوم هذه الخطوة على تركيز الانتباه المعتمد على بعض نواحي السلوك أو التفكير في ضوء بعض المعايير الخارجية التي تم وضعها مسبقاً. (الخطوة الثانية) إصدار الأحكام، ويعني تحديد التقدم نحو الأداء المستهدف. وتزود هذه الأحكام الفرد بمعلومات عما استطاع تعلمه وعما هو مطلوب منه تعلمه. (الخطوة الثالثة) استكمال أهداف التعلم التي لم يتم استكمالها بشكل كلي، ثم اختيار أهداف التعلم اللاحقة. وبالتالي فإن تقويم الذات عبارة عن إجراء مقارنة ذاتية بين الأداء الشخصي ونتيجة هذا الأداء في تحقيق الأهداف المطلوبة ويرتبط تقويم الذات ارتباطاً وثيقاً بالمعايير التقييمية الذاتية وبتحقيق الأهداف.

٤- تعزيز الذات Self- Reinforcement: يعرف ماس وآخرون تعزيز الذات "بأنه العملية التي يكون فيها الفرد على صلة بالمثير الذي يقدم بعد حدوث الاستجابة، والذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث الاستجابة في المستقبل. وهذا التعريف لتعزيز الذات يشرح وجهة النظر الإجرائية ويجعلها متميزة عن غيرها من التوجهات النظرية الأخرى بالنسبة للتعزيز، حيث يعتقد أن الأفراد يستطيعون تنظيم سلوكهم الذاتي من خلال زيادة المعززات المتاحة لديهم والتي يتوقف إعطاؤها على نجاح استجاباتهم بمعايير الأداء المحدد بواسطة الطفل ذاته أو الآخرين (Mace et al, 1989, p.37). ويعرف (الخطيب، ٢٠٠٣: ٧٨) التعزيز الذاتي بأنه تغذية راجعة للسلوك الإيجابي (المرغوب فيه) يقوم به المسترشد بتقديم معززات ذاتية بعد قيامه بتحقيقه الأهداف المطلوبة منه حسب المعايير المعدة مسبقاً، لتعزيز السلوك وتقويته، بحيث ينعكس ذلك على قدرته على ضبط ذاته، أي أن الفرد يعطي المعزز لنفسه. والهدف من تعزيز الذات أن يقوم الفرد بتقديم التعزيز لنفسه عند أداء أفعال معينة يتم الاتفاق عليها، ومن خلال التدريب على عملية تعزيز الذات يمكن للفرد - حتى أثناء وجوده بمفرده - أن يقدم لنفسه الإثابة المنفوق عليها عند القيام بسلوك صحيح أو إنجاز مهمة معينة.

الدراسات السابقة:

في ضوء موضوع البحث، سوف تعرض الباحثتان الدراسات السابقة في محورين هما:

أولاً: دراسات تناولت إدارة الذات والتحصيل الدراسي:

- هدفت دراسة Cardon, et. al (٢٠٠٩) إلى التحقق من فاعلية استخدام الدروس القائمة على إدارة الذات في الفصول الدراسية بالمرحلة الابتدائية على تعزيز وفهم الأنشطة البدنية، وذلك من وجهة نظر الأطفال ومعلميهم، وأبائهم حيث تم تنفيذ الدروس القائمة على إدارة الذات من قبل متخصصين في التربية البدنية وذلك في ٢٠ فصلاً في ٨ مدارس ابتدائية، واشتملت عينة الدراسة على ٤١٢ من الأطفال التي يتراوح متوسط

أعمارهم تسع سنوات وسبعة أشهر، و ٢٠ معلماً، و ٥٠ من أولياء أمور الأطفال المشاركين في الدراسة، واستخدم الباحثون استبياناً قصيراً يطبق على الأطفال وتقريراً شفهيًا يطبق على معلمي الأطفال وآبائهم. وأوضحت النتائج أن معظم الأطفال كانوا متحمسين للبرنامج وأكثر من النصف كانوا أكثر نشاطاً، و ٨٠% من المعلمين و ٣٢% من الآباء ينظرون للبرنامج أنه يزيد من الوعي ومستويات النشاط البدني لدى الأطفال.

– كما هدفت دراسة Mourad, Eissa (٢٠٠٩) إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تحسين مهارات الكتابة لدى طلاب صعوبات تعلم الكتابة بالمرحلة الثانوية، واشتملت عينة الدراسة على ٦٧ طالباً من صعوبات التعلم تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وتحتوي على ٣٤ طالباً وطالبة ٢٠ من الذكور، و ١٣ من الإناث. وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في الدراسة في تحسين أداء الكتابة لدى طلاب المجموعة التجريبية

– وحاولت دراسة Heidrun & Albert (٢٠١٠) تقييم ما إذا كان استخدام البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي للتعلم مع التلاميذ الموهوبين يعطي نفس القدر من الفاعلية عند استخدامه مع التلاميذ الذين لديهم قدرات معرفية مختلفة، واشتملت عينة الدراسة على ١٦ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي قسمت إلى مجموعتين ٨ تجريبية و ٨ ضابطة وطبق البرنامج التدريبي للتنظيم الذاتي لمدة ٧ أسابيع خلال تعليم مادة الرياضيات وبالتزامن مع الواجبات المدرسية. وأشارت إلى فاعلية البرنامج المستخدم على تحسين الكفاءة الذاتية والدافعية والتحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية.

– وتحققت دراسة Choi & Chung (٢٠١٢) من فاعلية دورة إدارة الذات في تغيير السلوك أي إنجاح التعزيز الذاتي لدى طلاب الكليات، كما هدفت الدراسة إلى تحديد مدة ومستويات دورة إدارة الذات لإحداث تغيير ناجح في سلوك طلاب الجامعة وكذلك تحديد خصائص إستراتيجية إدارة الذات الناجحة، واشتملت عينة الدراسة على ٨٤ من طلاب الجامعات مقسمة إلى ثلاث مجموعات، اثنتين تجريبية وثالثة ضابطة، وطبق على المجموعة التجريبية الأولى (٢٨) برنامج إدارة الذات مكثف، وطبق على المجموعة الثانية التجريبية برنامج بصورة مخفضة، أما المجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة فلم يطبق عليها برنامج إدارة الذات، واستخدم الباحثان استبيان التقرير الذاتي قبل وبعد انتهاء البرنامج. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجموعة التي طبق عليها برنامج إدارة الذات المكثف هي فقط التي كان لها تأثير فعال في تغيير سلوك الطلاب إلى السلوك الناجح وتحقيق أهدافهم.

– كما هدفت دراسة MacArthur and Philippakos (٢٠١٣) إلى تصميم برنامج قائم على إستراتيجية التنظيم الذاتي في تنمية مهارات الكتابة في المنهج الدراسي لدى طلاب كليات المجتمع حيث اتضح أنها تكون فعالة في تعليم المراهقين الراغبين في

الكتابة (مثل كتابة المقال، التأليف) استراتيجيات التخطيط، وضع المسودات، مراجعة وتنقيح المؤلفات مع التركيز على استخدام المعرفة على تنظيم النص والتخطيط والتقييم الذاتي واستخدمت الدراسات مستويين من دورات تنمية الكتابة كما تعالج انخفاض مستوى التحصيل الدراسي في تلك المادة. وأشارت نتائج الدراسة إلى زيادة كبيرة في تحسين الدافعية والتحصيل الدراسي لمادة الكتابة.

ثانياً: دراسات تناولت الطلاب المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل الدراسي:

-هدفت دراسة السيد (٢٠٠٣) إلى التعرف على مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت، وتم إجراء الدراسة على عينة من (١٠٢٧)، بواقع (٥٣١ تلميذاً، ٤٩٦ تلميذة)، واستخدمت ثلاث أدوات هي مصفوفات رافن المتتابعة المعيارية، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة والرياضيات، وكشفت نتائج الدراسة أن نسبة ١٦% من مجموع أفراد عينة الدراسة المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل والبالغ عددهم (٨١) لديهم صعوبات في القراءة، وأن نسبة ١٢,٣% لديهم صعوبات في الكتابة وأن ما نسبته ١٨,٥% لديهم صعوبات في الرياضيات؛ كما بينت الدراسة أن ١٩,٢% من الذكور لديهم صعوبات تعلم في القراءة مقابل ١٠,٣% في عينة الإناث، كما وجد أن نسبة الصعوبات في الكتابة لدى الذكور ٧,٧% مقابل ٢٠,٧% لدى الإناث، وبالنسبة لصعوبة الرياضيات فقد كانت نسبة الذكور ١١,٥% مقابل ٣١% لدى الإناث، وكانت دلالة الفروق عند مستوى ٠,٠٥ أي أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين كلا الجنسين في نسب شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لصالح التلاميذ الذكور، كما كشفت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسب شيوع أنماط الصعوبات ونسبة شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية في القراءة والكتابة والرياضيات.

- كما هدفت دراسة الشامسي (٢٠٠٥) إلى الكشف عن مدى واتجاه الفروق بين المتفوقات عقلياً مرتفعات التحصيل الدراسي عن الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل الدراسي في أبعاد مفهوم الذات ومفهوم الذات الأكاديمي ومفهوم الذات العام، وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى مفهوم الذات الكلي، والأكاديمي والعام بين مجموعتي الدراسة لصالح المتفوقات مرتفعات التحصيل، وعدم وجود فروق في أبعاد مفهوم الذات غير الأكاديمي بين مجموعتي الدراسة.

- وكشفت دراسة الخليفة وعطالله (٢٠٠٦) عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي من بين تلاميذ الحلقة الثانية في مدارس القبس بولاية الخرطوم، تم تطبيق أدوات الدراسة وهي: اختبار الرياضيات، واختبارات التحصيل الدراسي، واختبار المصفوفات المتتابعة المعياري، واختبار الدوائر للتفكير الإبداعي، وقائمة تقديرات المعلم لسمات الموهوبين، على ٩٥٥ طفلاً منهم (٥٢,٩%) ذكور، و(٤٧,١%) إناث، وتراوحت أعمارهم بين (٨ -

١٢) سنة. وكشفت عن نسبة (١٥%) من الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، وذلك في عينة الموهوبين بحدود ثقة قدرها (٨% - ٢٢%)، وكانت نسبتهم في العينة الكلية (٢%) بحدود ثقة في المجتمع قدرها (١% - ٣%)، بينما كان متوسط درجاتهم في الإبداع (٥٤,٠٤) بانحراف معياري قدره (٨,٣٧).

- وسعت دراسة *Guldmond, et. al* (٢٠٠٧) إلى معرفة فئات الطلاب المتفوقين عقلياً الأكثر عرضة لمشكلة انخفاض مستوى التحصيل داخل المدرسة، حيث تم تقسيم الطلاب المتفوقين عقلياً إلى أربع فئات الأولى: الطلاب الذين تقع نسب ذكائهم ما بين ١١٠-١١٩، الثانية: الطلاب المتفوقون الذين تقع نسب ذكائهم ١٢٠ - ١٢٩، الثالثة: الطلاب المتفوقون الذين تقع نسب ذكائهم ١٣٠ - ١٤٤، الرابعة: الطلاب المتفوقون الذين تقع نسب ذكائهم فوق ١٤٤ درجة. وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٤٦٢ طالباً وطالبة في المرحلة الثانوية، مقسمين على النحو التالي: ١٢٨٦ طالباً وطالبة ينتمون للفئة الأولى، ٩٤٤ طالباً وطالبة ينتمون للفئة الثانية، ٣٢٢ طالباً وطالبة ينتمون للفئة الثالثة، ٢٠ طالباً وطالبة ينتمون للفئة الرابعة، واستخدمت الدراسة اختباراً للذكاء التلاميذ في المرحلة الثانوية واختبارات التحصيل المدرسية في الرياضيات واللغة الألمانية، وأوضحت نتائج الدراسة أن فئة الطلاب المتفوقين عقلياً الذين تقع نسب ذكائهم ما بين ١٢٠-١٢٩ هم أكثر فئات الطلاب المتفوقين تعرضاً لمشكلة انخفاض التحصيل داخل المدرسة.

- كما هدفت دراسة بركات (٢٠٠٨) إلى بيان فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء الانفعالي لدى عينة من طلاب الجامعة المتفوقات عقلياً منخفضة التحصيل الدراسي. اشتملت عينة الدراسة على ٢٠ طالبة من طالبات الجامعة المتفوقات عقلياً منخفضة التحصيل الدراسي من طالبات التخلفات ممن تحملن مادة أو أكثر ومن لديهن تقدير مقبول، ومن ذوات القصور في مهارات الذكاء الانفعالي، بكلية التربية جامعة بنها، حيث تم تقسيمهن إلى مجموعتين متجانستين أحدهما تجريبية وقوامها ١٠ طالبات والأخرى ضابطة وقوامها ١٠ طالبات، كما استخدمت الباحثة اختبار الذكاء العالي للسيد خيرى، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري لعبدالله سليمان وفؤاد أبو حطب ١٩٧٣، ومقياس الذكاء الوجداني لسامية القطان (٢٠٠٦)، والبرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الذكاء الانفعالي للطالبات المتفوقات عقلياً منخفضة التحصيل عينة الدراسة.

من العرض السابق للدراسات يتضح أن من القضايا النفسية والتربوية المشكلات التي تتعلق بالطلاب المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل. حيث لا يجدون أي نوع من الرعاية أو التقدير، فالتركيز على ما لديهم من قصور يستبعد الاهتمام بالتعرف على قدراتهم المعرفية غير العادية وتجاهلها، واتضح من الدراسات السابقة التي اهتمت

بالطلاب المتفوقين عقليا منخفضي التحصيل إنها تناولت هذه الفئة من حيث التعريف والتشخيص. كما لم تهتم الدراسات المرتبطة بإدارة الذات بعلاقة إدارة الذات مع الطلاب المتفوقين منخفضي التحصيل، كما لوحظ عدم تناولها بدرجة كافية في الدراسات العربية مما يعطي أهمية من نوع خاص لهذه الدراسة، واستفادت الباحثان من الدراسات السابقة في تحديد الإطار النظري، ومنهج وأدوات الدراسة، وأيضاً الاسترشاد بهذه الدراسات في البرنامج التدريبي للدراسة الحالية.

وترى الباحثتان أن هذه الأسباب غير معروفة وتطالبان بمزيد من البحوث المستقبلية التي توضح الأسباب كما تتوقع الباحثتان أن السبب يرجع إلى أن معظم الطلاب قد يتعرضوا إلى مزيد من الإغراءات والحصول على مزيد من الحرية لاتخاذ القرارات الخاصة بالكلية.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج التجريبي (التصميم القبلي- البعدي لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة)، لملاءمته لتحقيق أهدافها.

عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طالبة من طالبات الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بمدارس القصيم (تم انتقاؤهم من المدرسة الثانوية الثالثة والثانوية الخامسة للبنات بمحافظة عنيزة (موزعين علي مجموعتين متجانستين، الأولى تجريبية، والثانية ضابطة، تتضمن كل مجموعة على ١٠ طالبات. واعتمدت الباحثتان على عدة شروط في اختيار عينة الدراسة حيث تتراوح أعمار الطالبات الزمنية ما بين ١٦-١٨ سنة، كما تراوحت درجة ذكاء أفراد العينة فيما بين ١٢٠-١٣٠ درجة على مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة المعدلة (تعريب/ لويس مليكه، ١٩٩٤)، وتجانس أفراد العينة في المستوى الاجتماعي الاقتصادي (مستوى فوق المتوسط على مقياس الشخص، ٢٠٠٦)، كما جانس الباحثتان بين أفراد العينة في كل من مقياس مهارات إدارة الذات (إعداد الباحثين) و درجات التحصيل (انخفاض المعدل التراكمي للطالبة في المجالات الدراسية على مدار ثلاث فصول دراسية، الفصلين الدراسيين الأول والثاني من الصف الأول الثانوي، والفصل الأول من الصف الثاني الثانوي، أي ثلاث فصول سابقة).

أدوات البحث:

تتطلب إجراءات الدراسة استخدام عدد من الأدوات سواء في إجراءات مجانسة أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة أو قياس المتغيرات موضع الدراسة وفيما يلي عرض

موجز لتلك الأدوات: (مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد الشخص، ٢٠٠٦). مقياس بينه للذكاء - الصورة الرابعة (اقتباس وإعداد مليكه، ١٩٩٤). اختبار الذكاء للصغار والكبار (إعدادا لأنصاري ٢٠٠٨ وتقنين الفنيخ على البيئة السعودية). مقياس مهارات إدارة الذات (إعداد الباحثين). والبرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات (إعداد الباحثين).

١- اختبار الذكاء للصغار والكبار (أعداد الأنصاري، ٢٠٠٨):

هذا الاختبار مؤسس على اختبار د. ألفريد مونزرت Alfred W. Munzert لقياس نسبة ذكاء الأفراد (١٢) سنة إلى الرشد وعدل بما يتفق مع البيئة العربية. ويشتمل هذا الاختبار على (٦٠) سؤالاً، ويوضح النص الموجود أمام كل عبارة (رأس السؤال) ما هو مطلوب من المختبر، فقد يكون المطلوب عقد مقارنات بين تصميمات معينة أو يقدم للمختبر أرقاماً أو أحرفاً تتبع نمطاً معيناً في ترتيبها عدداً واحداً منها لن يكون ملائماً وعلى المختبر معرفة ذلك، وبعض الأسئلة التي يجيب عنها المختبر بوضع كلمة في المكان المخصص لذلك ويكون على المختبر أن يختار من بين بدائل متنوعة معطاة له في بعض الأسئلة. ويقاس هذا الاختبار القدرة العقلية العامة أو الذكاء العام كما يعرفه البعض بأنه المحصلة العامة لجميع القدرات المعرفية الأولية أي القدرة المسؤولة عن جميع أساليب النشاط المعرفي وهذا مفهوم إحصائي ظهر نتيجة تطبيق مناهج التحليل العملي على نتائج الاختبارات المختلفة. وتم تقنين هذا الاختبار على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية وطلاب الجامعة، لتحديد ثباته وصدقته وإجراءات ثباته وصدقته وإجراءات تطبيقه. كما تم استخدام هذا الاختبار في العديد من البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه في البيئة العربية.

ويطبق هذا الاختبار بصورة جمعية أو فردية وهو اختبار سرعة بمعنى أنه ينبغي فيه التقييد بحرص بالزمن المحدد للإجابة عن كل قسم من أقسامه وألا يسمح فيه بالتجاوز إطلائاً عن الزمن المحدد. وقد تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق فقد أعيد تطبيق الاختبار على عينات من المستويات العمرية المختلفة بالمدارس الإعدادية والمتوسطة والجامعية. كما تم التأكد من صدق الاختبار بأكثر من طريقة: مثل علاقة صدق الاختبار بغيره من الاختبارات حيث اختبر صدق الاختبار بالاستناد إلى اختبار القدرات العقلية الأولية وقد بلغ معامل الارتباط ٠,٧٦٠. كما اختبر صدق الاختبار بالاستناد إلى اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن وكان معامل الارتباط ٠,٧٦٠. والصدق العملي ووجد أن تشبعات الاختبار بالعامل العام بطريقة التدوير المائل هي ٠,٧٥. ويعطي الطالب درجة لكل سؤال من الأسئلة ال(٦٠) وذلك إذا أجاب المختبر بإحدى الإجابات المدونة قرين كل سؤال.

٢- مقياس مهارات الذات (إعداد الباحثين):

تم إعداد مقياس مهارات إدارة الذات بهدف التعرف على مدى قدرة الطلاب المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل على الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم من خلال تحديد أهدافهم وإدارة الوقت، ومراقبة أدائهم وتقويم وتعزيز أنفسهم بالشكل المناسب. ويتكون مقياس مهارات إدارة الذات من أربعة أبعاد: البعد الأول: إدارة الوقت وتحديد الهدف: **Time Management & Marking of the Objective**: ويقصد بها قدرة الفرد على الاستخدام الرشيد للوقت من خلال تحديد احتياجاته، والتخطيط لمستقبله، ورسم الأهداف الخاصة في حياته والسعي لتحقيقها، والأولويات للمهام المطلوبة من خلال التخطيط، والالتزام، والتحليل، والمتابعة، وعمل جداول الأعمال بالإضافة إلى تقدير المدة الزمنية التي تستغرقها كل مهمة. البعد الثاني: مراقبة الذات: **Self Monitoring**: ويقصد بها إجراءات مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها الطالب المتفوق عقلياً منخفض التحصيل بهدف مساعدته على الوعي بسلوكه، أو أخطائه (من خلال الملاحظة، الاكتشاف، التذكر، التسجيل، التنفيذ). البعد الثالث: تقويم الذات: **Self-Evaluation**: ويقصد بها إجرائياً قيام الطالب المتفوق عقلياً منخفض التحصيل بوضع توقعات وأهداف للسلوك الذي يجب أن يكون عليه وفقاً للمعلومات التي حصل عليها من خلال مراقبته لسلوكه، ثم يقارن مستوى أدائه لمهمة ما بالمعايير الخارجية أو الداخلية التي وضعها لسلوكه، ومحاولة تصحيح الأخطاء وصولاً إلى التحكم الذاتي في السلوك الشخصي أو الأداء المهاري في المواقف والأماكن المختلفة. والبعد الرابع: تعزيز الذات: **Self-Reinforcement**: ويقصد به إجرائياً أن يقوم الطالب المتفوق عقلياً منخفض التحصيل بمكافأة ذاته بطرق مختلفة سواء كانت مادية أو معنوية بعد الوصول إلى الأهداف التي وضعها لنفسه.

ويقوم الطالب بالإجابة على بنود المقياس عن طريق اختيار إحدى الإجابات الآتية: دائماً، أحياناً، أبداً وكل إجابة من هذه الإجابات تقابل إحدى الدرجات التالية (٣، ٢، ١) على الترتيب. والإجابة بكلمة (دائماً) أو الحصول على درجة (٣) يعني أن الشخص لديه مستوى مرتفع في مهارات إدارة الذات. ويتم حساب الدرجة الكلية عن طريق تجميع درجات الطالب التي حصل عليها في أبعاد المقياس الثلاثة، وبالتالي فإن الدرجة الكلية المرتفعة التي يحصل عليها الطالب في المقياس ككل تعني درجة مرتفعة في مهارات إدارة الذات والعكس صحيح، وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها هي (١٢٦) وأدنى درجة (٤٢). وقد مر إعداد المقياس بعدة خطوات: منها: الاطلاع على ما توفر للباحثين من الآراء والأفكار والكتابات المتاحة عن إدارة الذات وإجراءاتها، لتحديد إجراءات وفتيات إدارة الذات. والاطلاع على ما أمكن الحصول عليه من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية ذات الصلة بمجال إدارة الذات وما يرتبط بها من مفاهيم مثل: تنظيم الذات وضبط الذات وتحديد الذات، حيث اطلعت الباحثتان على دراسة (Reid & Rock, 2006) وكذلك الاطلاع على بعض (MacArthur, et. al, 2013) (Lienemann, 2006). وكذلك الاطلاع على بعض

المقياس التي أعدت لقياس مهارات إدارة الذات أو ما يرتبط بها من مفاهيم مثل تحديد الذات، ضبط الذات، وتنظيم الذات، مثل: مقياس مراقبة الذات (Snyder & Gangestad, 1998)، ومقياس مهارات ضبط الذات وإدارة الذات (Mezo, 2005) ومقياس القدرة على إدارة الذات ومقياس إدارة الذات (حنفي، ٢٠١٣)، ومقياس تقدير مهارات إدارة الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم (منيب وآخرون، ٢٠١٥).

وتكون المقياس في صورته الأولية من ٤٧ مفردة موزعة على ٤ أبعاد. وللتحقق من صدق المحكمين تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس للاسترشاد بآرائهم حول مدى ملاءمة الأبعاد للغرض الذي أعد من أجله المقياس، وملاءمة المفردات لكل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك مدى وضوح المفردات وبناءً على ذلك تم حذف خمس مفردات، كما تم إجراء التعديلات التي اقترحتها الأساتذة المحكمون ليصبح المقياس جاهز لإجراءات التقنين. وبعد وصول المقياس إلى صورته قبل النهائية، تم تطبيقه على عينة استطلاعية من طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة عنيزة (ن=١٠٠) وذلك للوقوف على الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو التالي:

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس: تم التحقق من صدق المقياس بطرق متعددة منها صدق المحكمين: فتم عرض المقياس في صورته الأولية المكونة من ٤٧ مفردة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في ميدان التربية الخاصة وعلم النفس، ونتيجة لذلك تم حذف أو إضافة أو تعديل بعض عبارات المقياس من حيث الصياغة أو المضمون أو مدى ملاءمة المفردات لأبعاد المقياس، وبعد عرض المقياس على المحكمين وصل عدد بنود المقياس إلى ٤٢ مفردة، حيث تم استبعاد المفردات التي اتفق السادة المحكمون على استبعادها وهي المفردات التي لم تصل نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٠% من إجمالي عدد المحكمين ونتيجة لذلك أصبح عدد مفردات المقياس ٤٢ بدلا من ٤٧ مفردة، وتم الإبقاء على المفردات التي اتفق المحكمون على وضوحها وملاءمتها لجوانب المقياس المختلفة، واعتبر اتفاق المحكمين على مفردات المقياس محكاً للصدق الظاهري. والجدول التالي يوضح توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الثلاثة

جدول (١)

عدد أبعاد وعبارات مقياس مهارات إدارة الذات

اسم البعد	عدد العبارات	أرقام العبارات
إدارة الوقت وتحديد الهدف	١٢	١-١٢
مراقبة الذات	١٠	١٣-٢٢

٣٣-٢٣	١١	تقويم الذات
٤٢-٣٤	٩	تعزيز الذات
٤٢	٤٢	المجموع الكلي

ولحساب صدق الاتساق الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطالبات في كل مفردة ودرجاتهم الكلية في البعد الذي تنتمي إليه هذه المفردات، وذلك باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، والجدولان التاليان يوضحان النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٢)

معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطالبات

في كل مفردة ودرجاتهم الكلية في البعد الذي تنتمي إليه هذه المفردات (ن=١٠٠)

إدارة الوقت وتحديد الهدف		مراقبة الذات		تقويم الذات		تعزيز الذات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٥٣٢	١	٠,٣٩٥	١	٠,٥٤٣	١	٠,٣٦٨
٢	٠,٤٨٧	٢	٠,٤٨٤	٢	٠,٤٩٨	٢	٠,٥٨٣
٣	٠,٤٦٥	٣	٠,٤٨٨	٣	٠,٦٣١	٣	٠,٤٣٢
٤	٠,٥٩٤	٤	٠,٤٨٢	٤	٠,٣٨٢	٤	٠,٤٨٨
٥	٠,٣٩٩	٥	٠,٥٩١	٥	٠,٤٠١	٥	٠,٣٩٢
٦	٠,٥٠٥	٦	٠,٤٦٧	٦	٠,٥٦١	٦	٠,٥٤٦
٧	٠,٦٤٥	٧	٠,٤٤١	٧	٠,٤٢١	٧	٠,٥٠٢
٨	٠,٥٦٠	٨	٠,٥٠٣	٨	٠,٥٢٥	٨	٠,٦٣٣
٩	٠,٦٤٨	٩	٠,٤٣٩	٩	٠,٥٧٩	٩	٠,٥٩١
١٠	٠,٤٣٥	١٠	٠,٦٥٩	١٠	٠,٥٦٠		
١١	٠,٦٢٢			١١	٠,٦٣٤		
١٢	٠,٥٠٢						

يتضح من جدول (٢) السابق أن جميع مفردات المقياس ترتبط ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً، وجميع معاملات الارتباط دالة عند ٠,٠١ كما تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس مهارات إدارة الذات عن طريق حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له. وجدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الطالبات على كل جانب من جوانب مقياس مهارات إدارة الذات ومجموع درجاتهم في المقياس ككل:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
-------	----------------	---------------

٠,٠١	٠,٧٩٣	البعد الأول
٠,٠١	٠,٧٧٨	البعد الثاني
٠,٠١	٠,٦٦٤	البعد الثالث
٠,٠١	٠,٦٨٩	البعد الرابع

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن أبعاد المقياس تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

وحسبت الباحثتان معامل ثبات المقياس بطرية ألفا كرونباخ ويوضح الجدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد مقياس مهارات الذات والدرجة الكلية.

جدول (٤)

معاملات ثبات مقياس إدارة الذات

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معاملات الثبات
إدارة الوقت وتحديد الهدف	١٢	.٧٨
مراقبة الذات	١٠	.٧٠
تقويم الذات	١١	.٧٤
تعزير الذات	٩	.٦٤
المجموع الكلي	٤٢	.٨٧

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٣- البرنامج التدريبي (إعداد الباحثين):

ينطلق البرنامج من الأساس النظري الذي مفاده: أن كثيراً من أنماط السلوك المشكل لا يمكن تغييرها إلا من خلال الشخص نفسه، وذلك لصعوبة مراقبة بعض الأنماط بشكل خاص على افتراض أن سلوك الفرد ينبع من المكونات المعرفية، فمن الأولى العمل على نقل مسؤولية العلاج إلى المسترشد (Granvold, 1994). وتظهر أهمية البرنامج بالدراسة الحالية من خلال البحوث والدراسات السابقة والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلاب المتفوقين عقلياً منخفض التحصيل يعانون من انخفاض في القدرة على إدارة الذات مما يؤدي إلى انخفاض دافعيتهم وتحصيلهم الدراسي. كما أظهرت الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثتان انخفاض مهارات إدارة الذات لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل. وتظهر أهمية البرنامج في كونه يتعامل مع إجراءات إدارة الذات والتدريب عليها مما يجعل الطالب قادراً على اتخاذ القرارات المناسب، وكذلك التحكم في انفعالاته بصورة ذاتية، مما قد يكون له عظيم الأثر في رفع مستوى الدافعية الذي بدوره يؤدي إلى ارتفاع التحصيل. وللبرنامج الحالي هدف رئيسي يتفرع منه

عدة أهداف: فالهدف الرئيسي للبرنامج: يتمثل في تنمية مهارات الذات لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل من أجل توظيفها في تنمية مهارتهن في التحصيل الدراسي. ومن الأهداف الفرعية للبرنامج: تعديل الأسلوب المعرفي لدى الطالبة المتفوقة عقلياً منخفضة التحصيل والتي تتميز بالاندفاعية وتشتيت الانتباه لكي تكون قادرة على إدارة ذاتها والتفكير قبل إصدار الاستجابة. وتدريب الطالبة المتفوقة عقلياً منخفضة التحصيل على إجراءات إدارة الذات (إدارة الوقت، مراقبة الذات، تقويم الذات، تعزيز الذات) في عملية التعلم. وجعل الطالبة المتفوقة عقلياً منخفضة التحصيل أكثر ثقة في نفسها وقدراتها من خلال التعزيز الذاتي الذي تحصل عليه بعد أن تصل إلى نهاية مطلب كل جلسة من جلسات البرنامج. ومساعدة الطالبة المتفوقة عقلياً منخفضة التحصيل وتدريبها على تقويم سلوكها بنفسها، ومقارنة ما عملته بما كان ينبغي أن تعمله، أي أنها تقوم بعملية تقويم ذاتي لنفسها. كما يسهم التدريب على إدارة الذات في نقل مركز الضبط من المجال الخارجي إلى الداخلي ويزيد من إدراك الفرد لقدرته ويزيد من دافعيته للتحسن. وتزيد إجراءات إدارة الذات من فرص التعلم في مواقف الحياة الواقعية. ويتحدد البرنامج الحالي من خلال الحدود الزمنية للبرنامج: فقد استغرق تنفيذ هذا البرنامج شهرين ونصف تقريباً، ويبلغ عدد جلسات البرنامج (٢٠) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، ويتراوح زمن كل جلسة (٤٥) دقيقة، حيث يتم في كل جلسة: تعريف المفاهيم والمصطلحات المتضمنة لإجراءات إدارة الذات مع توضيح الإستراتيجية الخاصة بالجلسة مع إعطاء أمثلة عليها وتطبيقاتها في الحياة اليومية ونقل أثر التعلم إلى مابعد انتهاء البرنامج. وواجبات منزلية يتم نقاشها في بداية كل جلسة لتقديم التغذية الراجعة، وإعطاء الفرصة للتلاميذ للمناقشة والحوار. أما الحدود المكانية للبرنامج: فقد تم تطبيق جلسات البرنامج في الثانوية الثالثة بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية.

أما العينة التي يطبق عليها البرنامج: فالعدد الإجمالي لعينة الدراسة عشرون طالبة من الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل؛ عشر طالبات في المجموعة التجريبية تطبق عليهم جلسات وأنشطة وفعاليات البرنامج وهن طالبات من المدرسة الثانوية الثالثة، وعشر طالبات في المجموعة الضابطة من الثانوية الخامسة بعنيزة ولا يطبق عليهم برنامج إدارة الذات، وتراوحت الأعمار الزمنية للطالبات ما بين ١٦-١٨ سنة بالصف الثاني الثانوي (الفصل الدراسي الثاني) بلغت درجة ذكائهن ١٢٠-١٣٠ درجة ومعدل تراكمي بالمواد الدراسية أقل من ٧٠%. ولإعداد وبناء البرنامج، استفادت الباحثتان من الإطار النظري والدراسات السابقة في إعداد البرنامج التدريبي. كما تم وضع تصور مبدئي للإطار العام للبرنامج، بحيث يتضمن تحقيق أهداف البرنامج، والفئة المستهدفة التي سيقدم إليها والتعليمات العامة، وكذلك التعليمات الخاصة بكل مرحلة من مراحل التدريب، بالإضافة إلى محتوى جلسات التدريب والمهام المقترحة لتحقيق الأهداف النوعية لكل جلسة. وعرض البرنامج على السادة المحكمين (ن=٨) من أعضاء هيئة التدريس

في مجال التربية الخاصة وعلم النفس، وقامت الباحثين بعمل تعديلات المحكمين. واستخدمت الباحثان إجراءات إدارة الذات من أجل ترجمة أهداف البرنامج إلى سلوكيات وهي: إدارة الوقت وتحديد الهدف، مراقبة الذات، تقويم الذات، تعزيز الذات. و تضمنت جلسات البرنامج الهدف من الجلسة، الفنيات، إجراءات الجلسة، تقييم الجلسة، الواجبات المنزلية.

واستخدم في البرنامج الاستراتيجيات التالية: إعطاء التعليمات **Instruction**: ويشمل تزويد الطالبات بمعلومات عن تنفيذ المهارة في مواقف محددة بطريقة مناسبة، ثم إعطاء معلومات حول الأهداف التي تهدف الجلسة لتحقيقها. والتغذية الراجعة **Feed back**: تهدف إلى تزويد الطالبات بمعلومات عن تأديتهم المهارة. والممارسة السلوكية **Behavior Rehearsal**: تتم ممارسة السلوك بطريقة مستمرة في مواقف الحياة اليومية من خلال ما تم تدريبها عليه في جلسات البرنامج، إلى أن تتم ممارسة المهارة في حياتها اليومية. والواجبات المنزلية **Home Work Assignments**.

أما مراحل وخطوات تنفيذ البرنامج: فبعد إعداد وتطوير البرنامج بصورته النهائية، واختيار المدارس التي بها عينة الدراسة طبقت الخطوات التالية:

- المرحلة التمهيديّة: حيث تم الالتقاء بمديرات المدارس ومعلمات الطالبات الموهوبات بالمدارس عينة الدراسة مع توضيح أهداف الدراسة لهن. وحصر الطالبات المتفوقات عقليا باستخدام مقياس الذكاء الجمعي (مقياس الذكاء للكبار والصغار) من طالبات الصف الثاني الثانوي. وتحديد الطالبات التي تجاوزت نسب ذكاؤهم (١٢٠) درجة فأكثر وتخفض في الوقت ذاته درجات تحصيلهم عن ٧٠% بالصف الثاني الثانوي (على أن يكونوا بالفصل الدراسي الثاني أي انخفاض التحصيل في ٣ فصول دراسية سابقة) (المعدل التراكمي). كما تم خلال هذه المرحلة تطبيق أدوات الدراسة بصورها النهائية (مقياس مهارات إدارة الذات) وتحديد أفراد العينة وتقسيمهم إلى مجموعتين التجريبية والأخرى ضابطة.

- مرحلة التنفيذ: نفذت الباحثتان البرنامج وكان عدد جلسات البرنامج (٢٠) جلسة بواقع جلستين، و زمن الجلسة يستغرق ٤٥ دقيقة تقريباً، وتتضمن كل جلسة تحقيق مجموعة أهداف إجرائية من أهداف البرنامج.

- مرحلة التقييم: تم تقييم أثر البرنامج بمقارنة النتائج القبليّة والبعدية والمتابعة للمجموعة التجريبية ومقارنة نتائج المجموعة التجريبية بالضابطة.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض السؤال: ينص على أنه: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات إدارة الذات لصالح القياس البعدي"، ولتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج، بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، وذلك على مقياس مهارات إدارة الذات وقد استخدم الباحثتان اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon Test** اللابازامترى، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، على أبعاد مهارات إدارة الذات (ن=١٠)

الأبعاد	الرتب	العدد (ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
إدارة الوقت وتحديد الهدف	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٩	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
مراقبة الذات	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٧٠٤	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
تقويم الذات	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٧٤٠	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
تعزيز الذات	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت الفروق في اتجاه القياس البعدي، مما يعنى تحسن درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد مشاركتهن في جلسات البرنامج، وذلك يحقق الإجابة عن السؤال الأول.

نتائج السؤال الثاني: ينص على أنه "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثان بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج بمتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد تطبيق البرنامج، وذلك في درجات التحصيل الدراسية، وقد استخدمت الباحثان اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon Test** اللابارامترى، للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٦)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج في درجات التحصيل الدراسية (ن = ١٠)

الأبعاد	الرتب	العدد(ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية للتحصيل (المعدل التراكمي)	الرتب السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٨٠٥	٠,٠١
	الرتب الموجبة	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وذلك في اختبارات التحصيل الدراسية لصالح القياس البعدي، مما يحقق الإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج السؤال الثالث: ينص على أنه: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس إدارة الذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثان بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة وذلك على مقياس مهارات إدارة الذات، وقد استخدمت الباحثان اختبار مان ويتيني **Mann-Whitney** للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على مقياس إدارة الذات (ن = ٢٠)

الأبعاد	الرتب	العدد(ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
إدارة الوقت	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٣,٧٨٨	٠,٠١

		١٥٥	١٥,٥٠	١٠	التجريبية	وتحديد الهدف
٠,٠١	٣,٧٨٥	٥٥	٥,٥٠	١٠	الضابطة	مراقبة الذات
		١٥٥	١٥,٥٠	١٠	التجريبية	
	٣,٧٩٠	٥٥	٥,٥٠	١٠	الضابطة	تقويم الذات
		١٥٥	١٥,٥٠	١٠	التجريبية	
٠,٠١	٣,٧٨٩	٥٥	٥,٥٠	١٠	الضابطة	تعزير الذات
		١٥٥	١٥,٥٠	١٠	التجريبية	
٠,٠١	٣,٧٨٢	٥٥	٥,٥٠	١٠	الضابطة	الدرجة الكلية
		١٥٥	١٥,٥٠	١٠	التجريبية	

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على جميع أبعاد مقياس مهارات إدارة الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية مما يحقق الإجابة عن السؤال الثالث.

نتائج السؤال الرابع: ينص على أنه: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات التحصيل الدراسية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة وذلك في درجات التحصيل الدراسية، وقد استخدمت الباحثتان اختبار مان ويتيني Mann-Whitney للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفر المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في اختبارات التحصيل الدراسية. (ن=٢٠)

الأبعاد	الرتب	العدد(ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية	الضابطة	١٠	٥,٥٠	٥٥	٣,٧٨٤	٠,٠١

		١٥٥	١٥,٥٠	١٠	التجريبية	للتحصيل (المعدل التراكمي)
--	--	-----	-------	----	-----------	---------------------------

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج، وذلك في اختبارات التحصيل الدراسية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وهذا يحقق الإجابة عن السؤال الرابع.

نتائج السؤال الخامس: ينص على أنه: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس إدارة الذات في القياسين البعدي والتتبعي"، وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بمتوسطات رتب درجات أفراد نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج وذلك على مقياس مهارات إدارة الذات، وقد استخدمت الباحثتان اختبار ويلكوكسون **Wilcoxon Test** اللابارامتري، للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩)

دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة على مقياس مهارات إدارة الذات (ن=١٠)

الأبعاد	الرتب	العدد(ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
إدارة الوقت وتحديد الهدف	الرتب السالبة	٥	٣,٦٠	١٨,٠٠	٠,٧٠٢	غير دالة إحصائية
	الرتب الموجبة	٢	٥,٠٠	١٠,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣				
مراقبة الذات	الرتب السالبة	٦	٥,٩٢	٣٥,٥٠	١,٥٥٩	غير دالة إحصائية
	الرتب الموجبة	٣	٣,١٧	٩,٥٠		
	الرتب المتعادلة	١				
تقويم الذات	الرتب السالبة	٦	٥,٧٥	٣٤,٥٠	٠,٧٣٢	غير دالة إحصائية
	الرتب الموجبة	٤	٥,١٣	٢٠,٥٠		
	الرتب المتعادلة	٠				
تعزيز الذات	الرتب السالبة	٥	٥,٥٠	٢٧,٥٠	٠,٦٤٢	غير دالة إحصائية
	الرتب الموجبة	٤	٤,٣٨	١٧,٥٠		
	الرتب المتعادلة	١				
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٥	٦,٣٠	٣١,٥٠	٠,٤١١	غير دالة إحصائية
	الرتب الموجبة	٥	٤,٧٠	٢٣,٥٠		

الأبعاد	الرتب	العدد(ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
	الرتب المتعادلة	٠				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة، وذلك على مقياس مهارات إدارة الذات، مما يحقق الإجابة عن السؤال الخامس.

نتائج السؤال السادس: ينص على أنه: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في درجات التحصيل الدراسية في القياسين البعدي والتتبعي". وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثتان بمقارنة متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج بمتوسطات رتب درجات أفراد نفس المجموعة بعد شهر من تطبيق البرنامج، وذلك في درجات التحصيل الدراسية، وقد استخدم اختبار ويلكوكسون *Wilcoxon Test* اللابارامترى، للكشف عن دلالة الفروق بين القياس البعدي والقياس التتبعي. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة في درجات التحصيل الدراسية (ن=١٠)

الأبعاد	الرتب	العدد(ن)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
الدرجة الكلية للتحصيل (المعدل التراكمي)	الرتب السالبة	٣	٥,٠٠	١٥,٠٠	٠,١٧٢	غير دالة إحصائية
	الرتب الموجبة	٤	٣,٢٥	١٣,٠٠		
	الرتب المتعادلة	٣				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسطات رتب درجات أفراد نفس المجموعة بعد شهر من المتابعة، وذلك في درجات التحصيل الدراسية، مما يحقق الإجابة عن السؤال السادس.

تفسير النتائج:

أيدت النتائج فاعلية وجدوى البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة في تنمية مهارات إدارة الذات لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل المشتركات في البرنامج، وظهر أثره في تحسن مستوى التحصيل الدراسي لديهن. ويتم تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري وما اطلعت عليه

الباحثان من دراسات سابقة عربية وأجنبية، حيث يوضح Rimm (٢٠٠٨: ١٣٩) أن انخفاض التحصيل من أهم المشكلات التي يعاني منها بعض التلاميذ المتفوقين عقلياً حيث تصل نسبة انتشار انخفاض مستوى التحصيل بين التلاميذ بمدارس المتفوقين من ١٥-٤٠% من جملة التلاميذ. كما أوضحت العديد من الدراسات أن السلوكيات المرتبطة بضعف القدرة على الإنجاز أو التحصيل عند المتفوقين عقلياً ترجع إلى الضعف في ضبط الذات، وضعف الثقة في النفس وعدم وجود أهداف لديهم، كما لم يجدوا استراتيجيات التعلم المناسبة لطموحاتهم وقدراتهم (الشامي، ٢٠٠٥، Ziegler and Stoeger, 2003). وتعزو الباحثان التحسن الواضح في مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى تدريب الباحثتين لهؤلاء الطالبات على مهارات إدارة الذات حيث إن ذلك يؤثر تأثيراً قوياً على مستوى تحصيلهن، و يساعد هؤلاء الطالبات على انجاز أهدافهن وتحقيق مستويات مرتفعة من الأداء والوصول إليها، وأوضحت نتائج دراسة Nora & Patricia (٢٠١٣) إلى وجود علاقة قوية بين فقدان الضبط الذاتي والأداء الأكاديمي.

لذلك سعى البرنامج التدريبي القائم على إدارة الذات الذي أعدته الباحثتان إلى رفع مستوى الدافعية لدى الطالبات المتفوقات عقلياً منخفضات التحصيل وإكسابهن مجموعة من مهارات إدارة الذات (إدارة الوقت، مراقبة الذات، تقويم الذات، تعزيز الذات) التي تساعدهن على تحسين مستوى تحصيلهن. واعتمدت الباحثتان على إكساب طالبات المجموعة التجريبية بعض الاستراتيجيات المناسبة (إعطاء التعليمات، والمناقشة والحوار، والتعزيز الذاتي، والواجبات المنزلية) في كل جلسة من جلسات البرنامج، والذي أتاح لأفراد المجموعة تعلم إستراتيجية مراقبة الذات وتسجيل سلوكهم وصعوباتهم وبالتالي التقييم الذاتي لهذه السلوكيات ثم تقديم المعزز لأنفسهم عند قيامهم بالسلوك الصحيح أو انجاز مهمة محددة، والذي أدى ذلك إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية. وفي هذا الصدد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (Cardon, et.al, Heidrun & Albert, 2010; 2009; MacArthur & Philippakos, 2013: والتي أكدت نتائج دراساتهم أن استخدام الطلاب لإستراتيجية التنظيم الذاتي ومهارات إدارة الذات، والتخطيط ووضع المسودات، والواجبات المنزلية يؤدي إلى تحسين الكفاءة الذاتية والدافعية والذي يؤدي إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلاب.

ويمكن أن يعزى التحسن المستمر في مهارات إدارة الذات وبالتالي زيادة مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المجموعة التجريبية إلى تأثرهن بالبرنامج الذي كان يهدف إلى تعليم الطالبات بعض المهارات المناسبة التي تساعدهم في التعرف على المشكلة والتغيير من أفكارهم السلبية إلى الإيجابية والتحديد والتخطيط لأهدافهم، واستخدامهم لاستراتيجيات للحيلولة دون حدوث هذه المشكلات، وقد جاءت المهارات التي قدمت في جلسات البرنامج لتلبي حاجات الطالبات في حياتهن في غرفة الصف، كما أن

احتياجهن إلى إتقان هذه المهارات وممارستها في حياتهن اليومية زاد من مستوى الإتقان وتحسن تعلم مهارات إدارة الذات وفقا للطريقة التي تم تدريب الطالبات عليها حيث يلقي جزء كبير من مسؤولية التدريب على عاتق الطالبة نفسها سواء داخل الجلسات التدريبية أو من خلال الواجبات المنزلية ومناقشتها مع الطالبات، واستخدامها في مواقف حياتية تتطلب مثل هذه المهارات التي تم تدريبهن عليها.

ومما سبق يتضح أن البرنامج التدريبي بما تضمنه من جلسات تدريبية كان له أثر فعال في تحسين مستوى الدافعية وإكساب الطالبات المشاركات فيه إستراتيجية إدارة الذات وإجرائتها، وبالتالي انعكس هذا على مستوى التحصيل الدراسي لهن، في حين أن عدم تعرض طالبات المجموعة الضابطة للبرنامج التدريبي جعل مستوى التحصيل كما هو دون أن يطرأ عليه أي تحسن.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والتطبيقات التربوية كما يلي:

١. استخدام هذا البرنامج من قبل المرشدين التربويين ومعلمي التربية الخاصة وتعميمه على المدارس.
٢. إجراء دراسة حول أثر البرنامج القائم على إدارة الذات في تحسين مستوى السلوك الصفوي.
٣. تطبيق هذا البرنامج على عينات أخرى مع إجراء التعديلات اللازمة على أنشطته، ويمكن أن تتضمن هذه العينات تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة.
٤. إعادة تقنين المقياس المستخدم في الدراسة على عينات مختلفة من حيث العمر الزمني بحيث تتضمن العينات تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة.
٥. عقد ندوات وورش عمل لمعلمي المدارس العادية تتضمن تعريف هؤلاء المعلمين بفئة المتفوقين، وكيفية التعرف عليهم، والمشكلات التي قد يواجهها هؤلاء التلاميذ، والمتطلبات التربوية اللازمة لرعايتهم، والمتطلبات التدريسية التي يجب على المعلم أن يقوم بها.

المراجع

١. الأنصاري، سامية (٢٠٠٨)، اختبار الذكاء للصغار والكبار، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
٢. أبو غريب، عايدة (٢٠٠٦)، أثر تنفيذ المناهج الدراسية على تنمية بعض مهارات تنظيم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ص ١-١١٧.
٣. الخطيب، جمال (٢٠٠٣)، مهارات تنظيم الذات، مجلة التربية الخاصة (٣) المملكة العربية السعودية ص ص ٧٤-٨٣.
٤. الخليفة، عمر و عطا الله، صلاح الدين (٢٠٠٦)، الكشف عن الموهوبين متدني التحصيل الدراسي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الدراسات العلمية المحكمة. جدة الفترة من ٢٦ - ٢٠٠٦/٨/٣٠.
٥. الزيادات، فتحي (٢٠٠٢) المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، القاهرة: دار النشر للجامعات.
٦. السيد، تغريد (٢٠٠٣)، مدى شيوع صعوبات التعلم الأكاديمية لدى المتفوقين عقلياً بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط بدولة الكويت دراسة استكشافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين.
٧. الشامسي (٢٠٠٥)، الفروق في مفهوم الذات بين مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل لدى عينة من المتفوقات عقلياً بدولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي: البحرين.
٨. الشخص، عبد العزيز (٢٠٠٦)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٩. الشخص، عبد العزيز (٢٠١٥)، أساليب التعرف على المتفوقين عقلياً والموهوبين ورعايتهم وتنمية قدراتهم الابتكارية (برنامج مقترح)، المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين - تحت شعار - " نحو إستراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين" ١٩-٢١ مايو، جامعة الإمارات المتحدة.
١٠. الصيرفي، محمد (٢٠٠٨)، إدارة الذات، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
١١. الطنطاوي، محمود (٢٠٠٩)، فاعلية برنامج تدريبي لتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المتفوقين عقلياً منخفضي التحصيل، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٢. العجمي، حمد، العنزي، سلامة، السعيد، أحمد، القطان، هاني، الظفيري، نواف (٢٠١٥) صعوبات التعلم عند المتفوقين عقلياً، الكويت: مكتبة دار الأكاديمية.
١٣. برادلي ديان ومارغريت سيرز، وديان سوغال (٢٠٠٠)، (ترجمة) عبد العزيز السيد الشخص، عبدالعزيز العبد الجبار، زيدان أحمد السرطاوي، الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة وتطبيقاته التربوية، العين، دار الكتاب الجامعي.
١٤. بركات، عفاف (٢٠٠٨)، فاعلية برنامج إرشادي في تحسين الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين عقلياً منخفض التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة بنها.
١٥. حمدي، نزيه (١٩٩٢)، فاعلية التنظيم الذاتي في خفض سلوك التدخين، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، ١٩ (٢) ص ص ٧-٢٤.
١٦. حنفي، هويدة (٢٠١٣)، مقياس إدارة الذات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
١٧. سليمان، عبد الرحمن (٢٠٠٤)، معجم التفوق العقلي، القاهرة: دار الكتب.
١٨. عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء (١٩٩٥): معجم علم النفس والطب النفسي. ج٧. القاهرة: دار النهضة العربية.
١٩. مليكة، لويس (١٩٩٤)، مقياس ستانفورد- بينيه الصورة الرابعة، القاهرة: دار النهضة.
٢٠. منيب، تهاني، الكيلاني، سيد، الشبراوي، محمد (٢٠١٥)، مقياس تقدير مهارات إدارة الذات للأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، العدد التاسع والثلاثون (الجزء الثالث) (ب).
21. Battle, J (2002), why bright kids fail: helping the underachievers, [http:// www.abont underachieving Teens.com/ why- bright- kids- fail.htm](http://www.abont underachieving Teens.com/ why- bright- kids- fail.htm) 29-2-2008.
22. Cardon, M; Haerens,L; Verstraet,S & Bourdeaudhuij, L (2009) Perceptions of a School-Based Self- Management Program Promoting an Active Lifestyle Among Elementary Schoolchildren Teachers,and Parents.
23. [Choi, Jean Chung](#), Kyong (2012), Effectiveness of a college-level self-management course on successful behavior change, Journal of Behavioral Medicine, Vol(36),No(1),Pp18-36.
24. Daly, P & Ranalli, P (2003), Using countoons to teach self monitoring skills, Teaching Exceptional Children ,Vol (35), No(5), Pp 30-35.

25. Daniels, Vera (2003). Students with gifts and talents (In). Obiakor, Vestus; Utley, Cheryl & Rotatori, Anthony (Eds). Effective education for learners with exceptionalities. New York: An Imprint of Elsevier Science. Pp.324-348.
26. Davis, Gary & Rimm, Sylvia (2004). Education of the gifted and talented.(5th Ed). Boston: Pearson Education, Inc.
27. Johnson, Susan (2005). Teaching strategies in gifted education. New York:Prufrok Press Inc.
28. Heidrun, Stoeger & Albert, Ziegler (2010), The Effectiveness of a Program Based on Self-Regulated Strategy Development on the Writing Skills of Writing-Disabled Secondary School Students. Gifted Education International, v26, n1, Pp110-123.
29. Honken, Nora and Ralston , Patricia (2013), High-Achieving High School Students And Not So High-Achieving College Students:A Look at Lack of Self-Control, Academic Ability ,and Performance in College Journal of Advanced Academics.24 (2).Pp108-124.
30. Granvold, Kanfer (1994) ,Cognitive and behavioral treatment: Clinical issues , transfer of treatment , and relapse prevention ,in: Granvold (EDT), Cognitive and behavioral treatment method and Applications, Brooks/ Cole publishing Company.
31. Guldmond, Henk; Bosker, Roel; Kuyper, Hans & Derwerf, Greetje (2007), Do highly gifted students really have problems? Journal of Educational Research and Evaluation,13,6,Pp555-568.
32. Mace, F; Belfore, P & Shea, M (1989), Operant theory and research on self- regulation, In B. Zimmerman & D. Schunk(Eds.)Self-regulated learning and academic achievement; Theory, research and practice Pp 27-50. New York: Springer – Verlag.
33. MacArthur, Charles & Philippakos , Zoi (2013), Self-Regulated Strategy Instruction in Developmental Writing: A Design Research Project. Community College Review, 41, (2), Pp 176-195.
34. McMillan, J & Hearn, J (2008), Student self assessment: the key to stronger student motivation and higher achievement, Educational Horizons, 87(1), 40-49.
35. Mourad, Ali Eissa. (2009), The Effectiveness of a Program Based on Self-Regulated Strategy Development on the Writing Skills of Writing-Disabled Secondary School Students. Journal of Research in Educational Psychology, v7 n1P p5-24.
36. Rayneri, Letty ; Gerber, Brian & Wiley, Larry (2003), Gifted achievers and gifted underachievers: The impact of learning

-
- style preferences in the classroom. *Journal of Secondary Gifted Education*,4,197-204.
37. Reid, R & Lienemann, T (2006), *Strategy instruction for students with learning disabilities*, New York: The Guilford Press.
 38. Rimm, Sylvia (2008), *underachievement syndrome: A Psychological defensive Pattern*,(in) Pfeiffer,Steven,(Ed), *Giftedness in children*, New York: Springer Science and Business Media,Pp,139-160.
 39. Rock, M (2006), *Use of strategic self Monitoring to enhance academic engagement productivity" and accuracy of students with and without exceptionalities*, *Journal of Positive Intervention*, 17(1), p. p3-17.
 40. Stephen, M (2008). *Self Management*. Retrieved December 19, 2011 from <http://www.autism.org/selfmanage.html>.
 41. Weiten, M, Lloyd, D, Dunn, E & Hammer, Y (2009), *Psychology Applied to Modern Life: Adjustment in the 21 century* Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
 42. Zimmetman, B (1999), *Handbook of self-Regulation: A social cognitive perspective* In, M.Boekaerts,P. Pintrich &M.Zeidner (Eds).