

# فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم

دينا محمد عرفة خفاجي  
معيدة بقسم الصحة النفسية  
جامعة بورسعيد

إشراف

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

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

٢٠١٦ / ٩ / ٥ م

تاريخ استلام البحث :

٢٠١٦ / ٩ / ١٩ م

تاريخ قبول البحث :

### الملخص

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، والتأكد من مدى استمرارية فعالية هذا البرنامج على المجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة، وتكونت عينة الدراسة من (٨) تلاميذ بالمرحلة الإعدادية وتراوحت أعمارهم ما بين (١٢-١٣) سنة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة فيما يلي اختبار (اوتيس-لينون) للقدرة العقلية العامة (إعداد وتقنين صلاح مراد ومحمد عبدالغفار، ١٩٨٥)، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات (إعداد فتحي الزيات، ٢٠٠٧)، اختبار التفكير الابتكاري الشكلي الصورة "أ" (إعداد وتقنين فؤاد أبوحطب، عبدالله سليمان، ١٩٧٣)، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسر (إعداد عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣)، مقياس فاعلية الذات للمراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)، برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات (إعداد الباحثة)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي حيث كانت قيمة (Z) دالة عند مستوى ٠.٠٥، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج والمتابعة، حيث جاءت قيمة (Z) غير دالة، مما تؤكد استمرار فعالية البرنامج.

الكلمات المفتاحية: الموهوبين ذوي صعوبات التعلم - فاعلية الذات - البرنامج الإرشادي.

## Abstract

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

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

**مقدمة:**

تعد الثروة البشرية هي أساس التنمية في أي مجتمع من المجتمعات ، والموهوبون يمثلون نوعية مميزة من الثروة البشرية ، وعن طريق اكتشافهم ورعايتهم ، وتعليمهم يمكن تحقيق تقدم المجتمع، ولكن أظهرت العديد من الدراسات التربوية وجود مشكلات خاصة بالموهوبين بعكس مايعتقده الكثيرون، ففئة الموهوبين مثل أي فئة أخرى من ذوي الاحتياجات الخاصة قد يعانون من بعض المشكلات التي يتفردون بها والتي من بينها صعوبات التعلم.

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

ولقد شهد العقد الأخير من القرن العشرين تزايد الانتباه إلى هذه الظاهرة التربوية والنفسية التي تتعلق بمفهوم يعكس تداخلاً وربما تناقضاً محيراً ، وتنافراً أكثر تعقيداً بين محدداته ومكوناته والفئة التي يتناولها، ويترك لدى القارئ غير المتخصص شيئاً من الحيرة ، والتناقض النظري والمنهجي ، إلا أنه مفهوم الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (فتحي الزيات، ٢٠٠٢، ص ٧).

ويقصد بالموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم هؤلاء التلاميذ الذين يمتلكون مواهب بارزة وقادرين على الإنجاز المرتفع، ولكنهم في الوقت نفسه يعانون من عجز تعليمي يجعل بعض جوانب التحصيل الأكاديمي صعبة بالنسبة لهم (فكري متولى، شتوي القحطاني، ٢٠١٦، ص ٤٧).

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

وتعرف فاعلية الذات بأنها اقتناع الفرد بأن بإمكانه تنفيذ السلوك المطلوب لتحقيق نتائج معين بنجاح، وبذلك تشمل الفاعلية الشعور بالإتقان، وتؤثر على سلوك الفرد من خلال ثلاثة أساليب حيث تؤثر على اختيار النشاطات التي يقوم بها الفرد، نوعية أداء الفرد، المثابرة لإتمام المهام الصعبة، كما أنها تساعد الفرد على احتمال الفشل، فالأفراد الذين ليس لديهم الشعور بالفاعلية عادة ما يواجهون قصوراً ، ويعتقدون بأنهم ذوو إمكانيات متدنية ومعيقة بدرجة كبيرة (يوسف قطامي، ٢٠٠٤، ص ١٦٢).

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

المزروع، ٢٠٠٧، ص ٧٥). ونظراً لأن فاعلية الذات للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم الموهوبين والعاديين فذلك يجعلهم أكثر عرضة للشعور بالإحباط، الحساسية الزائدة، ضعف البناء النفسي، الانفعالية، التوتر، القلق، الاكتئاب، ونقد الذات (عادل العدل، ٢٠١٢، ص ٢٨٣).

ويتضح من العرض السابق أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يتمتعون بقدرات عقلية متوسطة أو فوق المتوسطة، ولديهم قدرة على التعلم، وقدرة على الإبداع والابتكار، وقدرة على مواجهة وحل المشكلات، وشاهد على ذلك العديد من المشهورين والمبدعين والمبتكرين ممن كانوا ذوي صعوبات تعلم أمثال أديسون مكتشف المصباح الكهربى وفرانكلين رئيس الولايات المتحدة الأمريكية، وهذا ما يدفع إلى أن يكون من بين أهم الأسس التي تعتمد عليها برامج التأهيل والإرشاد النفسي الخصائص الإيجابية لهم (حمدان فضه، سليمان سيد، ٢٠١٠، ص ٣٩١).

ومن هنا ينطلق البحث الحالي مستهدفاً التحقق من فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

### مشكلة الدراسة:

نبع الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال الاطلاع على الدراسات المعنية بالتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم والمشكلات التي يعانونها مثل تقدير الذات المنخفض، والميل إلى النقد الذاتي، والخوف من الفشل، والقلق، والشعور بالإحباط أثناء الأداء، وكانت النتيجة أن العامل الرئيسي الذي يكمن خلف العديد من مشكلات هؤلاء التلاميذ هو ضعف اعتقادهم بقدراتهم وإمكاناتهم، وبمراجعة العديد من الدراسات تبين أن هؤلاء التلاميذ يعانون انخفاضاً ملحوظاً وعجزاً واضحاً في فاعلية الذات.

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

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

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

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

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

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

وعلى هذا الأساس يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

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

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

#### أهداف الدراسة:

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

٢- اختبار مدى فعالية برنامج إرشادي يستند على النظرية المعرفية السلوكية بأساليبها وفنانياتها المختلفة في تنمية فاعلية الذات .

#### أهمية الدراسة:

#### الأهمية النظرية :

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

٢- أهمية العينة التي تنصدي لها هذه الدراسة ، فالموهوبون ذوو صعوبات التعلم تصل نسبتهم إلى حوالي الستة عشر بالمائة من نسبة الموهوبين وذلك في حدود علم الباحثة ، ومما يزيد الأمر

خطورة أنهم لا يجدون أي نوع من الخدمات التربوية والنفسية ، فالتركيز على ما لديهم من صعوبات يستبعد الاهتمام بنقاط القوة لديهم.

### الأهمية التطبيقية :

- ١- تسعى الدراسة إلى إعداد مقياس فاعلية الذات للموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- ٢- تسعى الدراسة إلى بناء وتطبيق برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- ٣- من الممكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام العاملين في ميدان التربية الخاصة لبذل مزيد من الجهد في تنمية الجوانب الإيجابية لدى هؤلاء التلاميذ ، فضلاً عن علاج كثير من المشكلات والصعوبات التي يعانون منها .

### مصطلحات الدراسة :

#### ١-فعالية Effectiveness

وتعرف الفعالية في الدراسة الحالية بأنها "تأثير البرنامج في تنمية فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، ويقاس حجم التأثير من خلال الفروق بين القياسين القبلي والبعدي ، والتتبعي"

#### ٢-البرنامج الإرشادي Counseling Program

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

#### ٣- فاعلية الذات Self-Efficacy

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

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

#### ٤- الموهوبون ذوي صعوبات التعلم Gifted with Learning Disabilities

يعرف صلاح البخيت ويسرى عيسى (٢٠١٢ ، ص ٣١٦ ) التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بأنهم هم أولئك التلاميذ الذين لديهم واحدة من صعوبات التعلم الأكاديمية أو أكثر ( قراءة ، كتابة ، حساب ) ويحصلون على المئين ٩٥% في اختبار الذكاء ، ودرجة معيارية فوق المتوسط في اختبار الإبداع ، ودرجة معيارية فوق المتوسط في قائمة تقدير الخصائص السلوكية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ويعرف التلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية بأنه " التلميذ الذي يمتلك خصائص مشتركة بين كل من الموهوبين وخصائص ذوي صعوبات تعلم الرياضيات ، أى الذين يتمتعون بمستوى عال من الذكاء وكذلك القدرات الإبداعية ، ولكنهم يعانون من مشكلات تعليمية حقيقية تتمثل في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الرياضية ، والاستدلال العددي والرياضي، وإجراء العمليات الحسابية والرياضية، وذلك كما تعكس درجات التلميذ في اختبار الذكاء ( ١٢٠ درجة فأكثر) ، واختبار التفكير الإبداعي (مستوى فوق المتوسط )، والاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات المستخدم في هذه الدراسة "

#### إطار نظري ودراسات سابقة

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

من الأمور المتناقضة نظرياً أن نجد تلاميذ موهوبين ولكنهم ذات الوقت يعانون من واحدة أو أكثر من صعوبات التعلم، وحينما يكون التلميذ موهوباً ويعانى من هذه المشكلة يكون هناك تناقض وتفاوت كبير بين قدراته وإمكاناته من ناحية وبين أدائه الفعلى وتحصيله الدراسي من ناحية أخرى حيث ينخفض تحصيله بدرجة كبيرة عن مستوى قدراته مما يجعل البعض ينظر إليه نظرة مختلفة، ومع تعرض التلميذ لمثل هذه الخبرات فإنه بالضرورة يعانى من مشاعر الإحباط والغضب والاستياء، ويتأثر مفهومه وتقديره لذاته سلباً، كما أن هذه النظرة المستمرة إليه تعوق تنمية وتطوير ورعاية موهبته(عادل عبدالله، ٢٠٠٤، ص ١٢١).

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



- ويصنف فتحى جروان (٢٠١٣، ص٣٠٩) هذه الفئة من التلاميذ إلى ثلاث مجموعات فرعية:
- المجموعة الأولى: تضم التلاميذ الذين تم تحديدهم على أنهم موهوبون والذين يظهرون في نفس الوقت صعوبات في التعلم، وهؤلاء التلاميذ يعتبرون غالباً من المنجزين المقصرين أى التلاميذ الذين يقل تحصيلهم عن إمكانياتهم واستعداداتهم، ولا يتم عادة ملاحظة صعوبات التعلم التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ على مدار حياتهم التعليمية، وعندما تزداد تحديات المدرسة تزداد الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها.
  - المجموعة الثانية: تضم التلاميذ الذين تزداد عندهم حدة صعوبات التعلم إلى الدرجة التي يتم عندهم تحديدهم على أنهم يعانون من صعوبات التعلم، لكن لم يسبق أبداً التعرف على قدراتهم الاستثنائية أو توجيهها.
  - المجموعة الثالثة: تضم التلاميذ الذين تحجب قدراتهم ومواظن عجزهم بعضها البعض، وينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى متوسط من القدرات.
- ويتم التعرف على أولئك التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، في ضوء أربع محكات، وهي:
- محك التفاوت: أى يوجد تباعد بين مستوى ذكائهم أو قدراتهم الكامنة وأدائهم الفعلى أو التحصيل الدراسي، فيلاحظ انخفاض ملحوظ في تحصيلهم الدراسي مقارنة بمستوى ذكائهم.
  - محك الاستبعاد: ويقصد به أن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يمتازون عن غيرهم من ذوي الإعاقات الأخرى.
  - محك التميز النوعي: أى يوجد لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم صعوبة واحدة أو أكثر في المجالات الأكاديمية.
  - محك التباين: أى توجد لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بعض الخصائص المتعلقة بالأداء تميزهم عن الأفراد الموهوبين.
- (أمانة الهاجرى، ٢٠١٥، ص٢٠)
- وترى شيماء حارون (٢٠٠٩، ص٤٧) أن أساليب وأدوات التعرف على فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم متعددة ومتنوعة ، وأن أكثر الأساليب والأدوات استخداماً هي :
- ١- مقاييس الذكاء العام سواء كانت المقاييس الفردية أو الجماعية.
  - ٢- اختبار تحصيلي يظهر التباعد بين الأداء المتوقع والأداء الفعلى .
  - ٣- إجراء مقابلات مع التلاميذ ومنها يتم جمع المعلومات عن الالتزام بالمهام، واهتمامهم وهواياتهم وأنشطتهم الإبداعية ومهاراتهم الفنية .
  - ٤- استطلاع رأى المدرسين عن مدى مطابقة التلاميذ لخصائص الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- ومن خصائص التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم أنهم يتمتعون بمستويات عالية من الإبداع، ومهارات حل المشكلات ، واستخدام مفردات متقدمة ، وقدرات تحليلية ، والقدرة على التفكير من الأفكار

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

(Reis,S. & Mccoach,D., 2002,P.128 ) .

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

وفي دراسة هوي(Hua,C.,2002) بعنوان "فاعلية الذات المهنية عند الطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:دراسة حالة " والتي هدفت إلى دراسة كيفية تطوير فاعلية الذات المهنية للطلاب الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت العينة من طلاب ذكور بالمدارس الثانوية بسنغافورة ، التي تم التعرف على أنهم موهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وأشارت النتائج إلى انخفاض فاعلية الذات لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التعرف المبكر وإتاحة الإمكانيات والفرص والموارد لتنمية المواهب ، والدعم العاطفي من الكبار لهم تأثير ايجابي على فاعلية الذات.

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

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

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

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

### المحور الثاني: فاعلية الذات Self-Efficacy

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

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

السلوكية على الاستجابات الصادرة من الفرد في موقف ما، أما العوامل البيئية فتشمل على الأدوار التي يقوم بها الأباء والمعلمون والأقران (مسعد أبو العلا، ٢٠١١، ص ٢٦٦).

وتأثير العوامل الثلاثة المتفاعلة والمتشابكة "البيئة، المعرفة، السلوك" تأثير نسبي، يختلف باختلاف الأشخاص والأوضاع والمواقف، ومن غير المجدي البحث في عامل وترك العاملين الآخرين عن فهم السلوك وتغييره (محمد سعفان، ٢٠١١، ص ١٧)، وهذا ما أشار إليه باندورا إلى عدم وجود أفضلية لأي من العوامل الثلاثة المكونة لنموذج الحتمية التبادلية في إعطاء الناتج النهائي للسلوك، وأن كل عامل من هذه العوامل يحتوى على متغيرات معرفية، ومن بين هذه المتغيرات التي تحدث قبل قيام الفرد بالسلوك ما يسمى "بالتوقعات أو الأحكام" سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء السلوك أو الناتج النهائي له، وهو ما سماه باندورا بفاعلية الذات (حنان الجمال، نوال بخيت، ٢٠٠٨، ص ٢٩٧).

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

ويرى باندورا (Bandura, A., 1983, P.467) أن فاعلية الذات ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي، بل هي مجموعة الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ولكن تتصل أيضاً بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وهي نتاج للقدرة الشخصية.

ويعرفها أيضاً بأنها مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام، والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبه لتحقيق ذلك النشاط .

(Bandura, A., 1988, P.486).

وتضيف سميرة شند (٢٠٠٨، ص ٢١١) أن فاعلية الذات هي اعتقاد الفرد في قدرته على التعامل الفعال في المواقف الحالية والمستقبلية والتي تتسم بالغموض وعدم التوقع والضغط وهذا الاعتقاد لا يتعلق بامتلاك الفرد لمهارات معينة، ولكن بتقييم الفرد لهذه المهارات بكفاءه، كما أن هذه الإدراكات والتقييمات تؤثر في التفكير والشعور والدافعية والاختيارات والاهتمامات والأنشطة والتفاعلات لدى الأفراد.

ويرى باندورا (Bandura, A., 1977, 194) أن مفهوم فاعلية الذات يتضمن عدة جوانب وأبعاد تتمثل فيما يلي:

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

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

٢- العمومية: يقصد بها انتقال توقعات الفاعلية من الموقف الراهن إلى المواقف المشابهة، حيث تكون انطباعات الآخرين عن إدراك الفاعلية أكثر تعميماً على المواقف المشابهة للموقف الذي تعرض له الفرد، بمعنى أن الأفراد يمكنهم النجاح في أداء مهام معينة مقارنة بالنجاح في أداء أعمال ومهام مشابهة سابقة (سميحة سمهود، ١٩٩٩، ص ١٢).

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

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

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

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

٣- **الإقناع اللفظي:** ويشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين التي تهدف إلى إقناع الفرد لفظياً عن قدراته على النجاح في مهام خاصة، ويمكن أن يكون الإقناع اللفظي داخلياً، ويأخذ شكل ما يطلق عليه "الحديث الإيجابي مع الذات" (علاء الشعراوي، ٢٠٠٠، ص ٢٩٤).

٤- **الاستشارة الانفعالية:** تؤثر حالات الأفراد الفسيولوجية والانفعالية على أحكام الفاعلية الذاتية بخصوص مهام محددة، فالتفاعل الانفعالي للمهام مثل (القلق) يؤدي إلى أحكام سلبية عن القدرة لتكملة المهام، وتعمل الإثارة الفسيولوجية على تغيير العواطف لتناسب حكم الفاعلية الذاتية (كمال النشاوي، ٢٠٠٦، ص ٤٧٥).

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

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

وكذلك دراسة أحمد حسانين (٢٠٠٢) بعنوان " أثر استخدام برنامج إرشادي على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي " والتي هدفت إلى اختيار فاعلية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة وتوجيههم إلى التفكير الفعال، وتكونت العينة من (١٠٠ تلميذاً) بالصف الثاني الإعدادي، وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات، وأن الذكور كانوا أكثر فاعلية من الإناث قبل البرنامج الإرشادي وبعده.

أما دراسة سميرة شند (٢٠٠٨) بعنوان " فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين " والتي هدفت إلى التحقق من فاعلية برنامج جمع بين الفنيات المعرفية، والسلوكية، مع الاستفادة بنتائج نظرية التعلم الاجتماعي، إضافة إلى الإرشاد الواقعي وإرشاد وقت الفراغ، وذلك لتنمية المكونات الإيجابية التي تمثلت في ( فاعلية الذات -التوكيدية - الثقة بالنفس)، ومدى استمراريته آثار هذه التنمية بعد فترة المتابعة، وتكونت العينة من ٢٦ تلميذاً في مرحلة المراهقة المبكرة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصلت عليها العينة التجريبية على مقياس فاعلية الذات والثقة بالنفس والتوكيدية قبل انتظامهم في البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي، ومتوسطات الدرجات التي حصلت عليها نفس العينة في القياس البعدي للمقاييس المشار إليها وذلك لصالح القياس البعدي.

وأيضاً دراسة أحمد البدوي (٢٠١٥) بعنوان "برنامج إرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم منخفضي الكفاءة الاجتماعية" والتي هدفت إلى تحسين فاعلية الذات من ذوي

صعوبات التعلم منخفضة الكفاءة الاجتماعية من خلال المصادر الأربعة لفاعلية الذات التي حددها باندورا وهي (الإنجازات الأدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الاستثارة الانفعالية)، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) طلاب بالصف الأول الثانوي من ذوي صعوبات التعلم منخفضة الكفاءة الاجتماعية ممن تتراوح أعمارهم بين (١٦-١٧) عاماً، وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً بين القياسين (القبلي، البعدي) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياسي (الكفاءة الاجتماعية، فاعلية الذات) في إتجاه القياس البعدي، كما لا يوجد فرق دال إحصائياً بين القياسين (البعدي، وما بعد المتابعة) لأفراد عينة الدراسة التجريبية على مقياسي الدراسة.

### المحور الثالث: البرنامج الإرشادي Counseling Program

يعرف البرنامج الإرشادي بأنه مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة، والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها، وبحيث تصبح في النهاية مترابطة معاً، وتؤدي إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة، والمعارف السلبية لدى الأفراد، واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة، وأفكار واتجاهات أكثر إيجابية مما يترتب تحقيق التوافق النفسي لدى المشاركين في البرنامج (صالح السواح، ٢٠١٢، ص ٦٠).

ويعد الإرشاد المعرفي السلوكي أحد التيارات الإرشادية الحديثة والتي تهتم بصفة أساسية بالمدخل المعرفي للاضطرابات النفسية، ويهدف هذا الأسلوب من الإرشاد إلى إقناع المسترشد بأن معتقداته غير المنطقية وتوقعاته وأفكاره السلبية وعباراته الذاتية هي التي تحدث ردود الأفعال الدالة على سوء التكيف، ويهدف بذلك إلى تعديل إدراكات المسترشد المشوهة ويعمل على أن يحل محلها طرق أكثر ملائمة (سهير أمين، ٢٠١٠، ص ٧٧).

ومن أبرز النماذج في الإرشاد المعرفي السلوكي نموذج أرون بيك Beck ويوضح أنه في الوقت الذي يركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد في الهنا-والآن كسبب في اضطراب الشخصية، فإنه يستعين أيضاً ببعض الفنيات السلوكية لتعلم الفرد المهارات التي يجب أن تتغير بتغير معارفه ومدركاته عن ذاته وعن العالم والمستقبل (زينب شقير، ٢٠٠٢، ص ٢٦٣).

وأرسى ألبرت إليس نموذج آخر هو الإرشاد العقلاني الذي زيد له عام ١٩٦١ مصطلح (الانفعالي)، ثم زيد عام ١٩٩٣ له مصطلح (سلوكي) ليصبح مسماه الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي، ويرى من خلاله أن سلوكيات المرضى تنتج عن أفكار واتجاهات لامنطقية، ويركز على التشابك بين التفكير والانفعال والسلوك، ويرى أن الاضطراب النفسي يعد نتيجة للتفكير اللاعقلاني واللامنطقي، ولذلك فإننا لكي نفهم سلوكاً معيناً يجب أن نفهم كيف يشعر الفرد ويفكر ويدرك ويتصرف (عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ص ٦٢).

وتشير (زينب شقير، ٢٠٠٢، ص ٢٦٥) إلى أن الإرشاد المعرفي السلوكي يقوم على عدة فنيات ومن أهمها مايلي:

- ١- فنيات انفعالية مثل : النمذجة ، لعب الدور ، الحوار والمناقشة ،... إلخ.
- ٢- فنيات معرفية مثل :التعليم النفسى ، والمناقشة والتعرف على الأفكار اللاعقلانية وتعديلها ، وإعادة البنية المعرفية ، والعلاج الموجه بالاستبصار ، والمقابلة الإكلينيكية ، والمراقبة الذاتية ، والتحكم الذاتى ، والتدريب على حل المشكلات ، والتعبير عن الذات بطريقة لفظية ، وفنيات البناء المعرفى ،... إلخ
- ٣- فنيات سلوكية مثل :الاسترخاء ، القصص ، الواجبات المنزلية ، التمثيل ، الإشراف الإجرائى كالتعزيز والعقاب ، التحصين التدريجى ،... إلخ.

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

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

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

### تعقيب:

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



(Kauder, J., 2009)، حيث توصلت نتائجها إلى انخفاض واضح في فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، أما دراسة (ريس ومككوش، 2002، Reis, S. & Mccoach, D.)، فقد أشارت إلى أن افتقار هؤلاء التلاميذ لفاعلية الذات يؤثر سلباً على إنجازهم الأكاديمي.

- هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي هدفت إلى التحقق من فعالية برامج الإرشاد المعرفي السلوكي في تنمية فاعلية الذات، وأشارت نتائجها إلى فعالية هذا النوع من الإرشاد في تنمية فاعلية الذات مثل دراسة (جackson، 2001، Jackson, M.)؛ أحمد حسنين، 2002؛ سميرة شند، 2008؛ أحمد البدوي، 2015).

- توافر العديد من الأدلة على فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في التعامل الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما أشارت إليه دراسة (نادية الأشعل، 2015؛ حميدة العربي، 2011؛ نرجس اسمندر، 2010).

- لذا فإن الباحثة سوف تعتمد على الإرشاد المعرفي السلوكي بشكل مباشر في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

#### فروض الدراسة:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح القياس البعدي.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التبعي على مقياس فاعلية الذات.

#### منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج التجريبي ذي تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياسين القبلي والبعدي، وذلك وفقاً لمتغيرات التصميم التجريبي وهي:

1- المتغير المستقل: ويتمثل في برنامج إرشادي يعتمد على النظرية المعرفية السلوكية بأساليبها وفنياتها.

2- المتغير التابع: ويتمثل في فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

3- المتغيرات الدخيلة: والتي يمكن أن يكون لها تأثير دال على فعالية البرنامج في تنمية فاعلية الذات، وتتمثل في السن - الذكاء - المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة.

عينة الدراسة: لقد مر اختيار عينة هذه الدراسة بعده مراحل نوجزها فيما يلي:

1- بالتعاون مع منسقى الموهبة بمدارس مجتمع الدراسة، تم حصر التلاميذ الموهوبين في مجال (الموسيقى- الفن- الرياضة)، وذلك في ضوء ترشيحات معلمهم والإطلاع على البورتفوليو الخاص بهم، وكان عددهم (69) تلميذ.

- ٢- تطبيق اختبار اوتيس- لينون للقدرة العقلية العامة، تم اختيار التلاميذ الذين كان مستوى ذكائهم (١٢٠) درجة فأكثر، وكان عددهم (٤٦) تلميذاً.
- ٣- استناداً إلى محك التباعد تم الاستعانة بالسجلات المدرسية الخاصة بالدرجات التحصيلية لمادة الرياضيات، وتم حصر التلاميذ الحاصلين على نسبة ٥٠% فأقل من المجموع الكلي لمادة الرياضيات للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، حساب التباعد الخارجى بين التحصيل والذكاء عن طريق حساب الفرق بين الدرجتين المعياريتين للذكاء والتحصيل، فإذا كان الناتج أكثر من درجة معيارية واحدة، صنف كتلميذ من ذوي صعوبات التعلم، وقد بلغ حجم العينة بعد تطبيق هذه الخطوة (٢٠) تلميذاً.
- ٤- تطبيق مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات وذلك بواسطة معلمين الرياضيات للتأكد من استيفاء هذه العينة لخصائص صعوبات تعلم الرياضيات فى ضوء المقياس المستخدم، وبعد تطبيق المقياس أصبح إجمالي عدد التلاميذ (١٧) تلميذاً.
- ٥- استناداً إلى محك الاستبعاد تم الاستعانة بالأخصائية النفسية والاجتماعية لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية ناتجة عن وجود مشكلات أسرية تتمثل فى (انفصال الوالدين أو وفاة أحد الوالدين)، كذلك الاستعانة بالأخصائية الصحية لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات بصرية أو سمعية، وقد بلغ حجم العينة بعد تطبيق هذه الخطوة إلى (١٥) تلميذاً.
- ٦- تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكارى، وقد تم حصر التلاميذ الذين حصلوا على مستوى أعلى من المتوسط على الاختبار، فأصبح إجمالي عدد التلاميذ (١٢) تلميذاً.
- ٧- تطبيق مقياس فاعلية الذات على العينة التى تم التوصل إليها، وبعد حصر التلاميذ الذين حصلوا على درجة أقل من المتوسط على مقياس فاعلية الذات، فأصبح الحجم النهائى لعينة الدراسة (٨) تلميذاً.

### أدوات الدراسة:

- أ- اختبار (اوتيس-لينون) للقدرة العقلية العامة (إعداد وتقنين صلاح مراد ومحمد عبدالغفار ١٩٨٥).
- ب- مقياس التقدير التشخيصى لصعوبات تعلم الرياضيات (فتحي الزيات، ٢٠٠٧).
- ت- اختبار التفكير الابتكارى الشكلى الصورة"أ" (إعداد وتقنين فؤاد أبوحطوب، عبدالله سليمان، ١٩٧٣).
- ث- مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسر (إعداد عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣).
- ج- مقياس فاعلية الذات للمراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة).

### قامت الباحثة باتباع الخطوات التالية فى إعداد المقياس:

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

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

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

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

٥- الخصائص السيكومترية لمقياس فاعلية الذات في الدراسة الحالية.  
تم تطبيق المقياس على (٥٧) تلميذ وتلميذة، وهذه العينة ضمن العينة الاستطلاعية، حيث تم استبعاد نتائج التلاميذ الذين لم يستكملوا الإجابة على المقياس.

### أولاً: ثبات المقياس:

(أ) ثبات المفردات:

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

### جدول (١)

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

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

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

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

(ب) **الثبات الكلي للمقياس**؛ وذلك باستخدام طريقتين:

١- حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

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

### جدول (٢)

معامل ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد مقياس فاعلية الذات والدرجة الكلية

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

٢- باستخدام التجزئة النصفية:

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

### جدول (٣)

ثبات مقياس فاعلية الذات بطريقة التجزئة النصفية

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

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

## ثانياً: صدق المقياس:

(أ) صدق المفردات:

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

### جدول (٤)

معاملات صدق مفردات مقياس فاعلية الذات

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
١	٠.٢٢٤	٣٣	٠.٢٧٠	١٧	٠.١٢٢	٤٧	٠.٤١٢
٢	٠.٣٣٨	٣٤	٠.١٢٨	١٨	٠.٢٠٠	٤٨	٠.٣٨٠
٣	٠.٣٧٤	٣٥	٠.٤٤٢	٢٠	٠.٤٣٩	٤٩	٠.٤٢٤
٥	٠.٤٤١	٣٧	٠.١٢٣	٢٢	٠.٣٠٨	٥٠	٠.٣٣٧
٧	٠.٤٠٠	٣٨	٠.٤٠٢	٢٣	٠.٢٨٨	٥١	٠.٣٤٥
٩	٠.١٧٦	٣٩	٠.٤٢٨	٢٥	٠.٣١٨	٥٢	٠.٣٩٧
١٠	٠.٢٥٧	٤١	٠.٣١٨	٢٧	٠.١٩٤	٥٣	٠.٣٧٧
١١	٠.٤٦٤	٤٢	٠.١٢٤	٢٨	٠.٣٧٦	٥٤	٠.٤٦١
١٤	٠.٢٢٠	٤٣	٠.٤٤٤	٢٩	٠.٤٢٢	٥٥	٠.٢٢٩
١٥	٠.٣٧٠	٤٤	٠.٢٨٢	٣٠	٠.٤٨٩	٥٦	٠.٢٢٦
١٦	٠.٢٧٠	٤٥	٠.٤٥٦	٣١	٠.٣٦٠	٥٧	٠.١٧٨

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

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

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

### (ب) الصدق الكلي للمقياس:

#### ١- صدق المحكمين:

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

#### ٢- صدق المحك:

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

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

### جدول (٥)

معامل الارتباط لحساب صدق المحك لمقياس فاعلية الذات

معامل الارتباط	الدرجة الكلية على المحك
** دالة عند ٠.٠١	**٠.٤٠٧

\*دالة عند ٠.٠٥

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الارتباط بين المقياسين داله، مما يؤكد الصدق الكلي للمقياس.

#### ٣- صدق المقارنات الطرفية:

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

لتمثل المجموعة العليا، و نسبة (27%) من درجات الجزء السفلي لتمثل المجموعة الدنيا، وقد تم تحويل الدرجات الخام لعينة الأفراد إلى درجات معيارية على المحك الخارجي، وتم استخدام اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا على مقياس فاعلية الذات، وكانت النتائج على النحو التالي، كما هي موضحة بالجدول رقم (6):-

### جدول (6)

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

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

وينضح من الجدول رقم (6) وجود فرق دال احصائياً بين متوسطي درجات المجموعة العليا ودرجات المجموعة الدنيا في مقياس فاعلية الذات عند مستوي دلالة (0.013). هذا يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين المرتفعين والمنخفضين في فاعلية الذات.

### ثالثاً: الاتساق الداخلي:

١- معامل ارتباط كل مفردة مع البعد الخاص بها:

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

### جدول (٧)

معاملات ارتباط المفردات بأبعاد فاعلية الذات

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

		**٠.٥٤٢	٤٣				
		**٠.٥٥٧	٤٧				
		**٠.٥٠٠	٥١				

٢- معامل الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية:

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

### جدول (٨)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة لفاعلية الذات والدرجة الكلية للمقياس

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

(\*\*) دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

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

ح- برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات (إعداد الباحثة)

#### ١- أهداف البرنامج

ينقسم الهدف الرئيس للبرنامج إلى قسمين:

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

ب- هدف وقائي: حيث يكتسب أفراد العينة التجريبية بعض الفنيات المعرفية والسلوكية التي تساعدهم على:



- مواجهة المواقف التي تتحدى قدراتهم بفاعلية ذات أعلى ، مما يحقق لهم حياة اجتماعية و انفعالية سليمة في المستقبل وذلك لأن الشعور بفاعلية الذات يجعل الفرد أكثر حصانه لمقاومة مصادر الإحباط والضغط، كما يحقق زيادة الدافعية، والقدرة على تحقيق الأهداف، وإدارة الذات والإنجاز.

- مواجهة الأفكار والمعتقدات الخاطئة التي قد تواجههم في المستقبل.

## ٢- أهمية البرنامج

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

ب- أهمية تطبيقية: مساعدة المشرفين والأخصائيين والقائمين على تربية وتنشئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم من خلال التعرف على الطرق والفنيات التي تستند إلى أسس علمية، والتي يمكن أن تساهم في تنمية فاعلية الذات لدى هؤلاء التلاميذ.

## ٣- الأساس العلمي للبرنامج

استند البرنامج الحالي على أسس النظرية المعرفية السلوكية في الإرشاد، حيث يعتبر هذا الأسلوب الإرشادي أحد الأساليب الإرشادية التي حاولت أن تدمج أكثر من أسلوب إرشادي واحد من خلال دمجها لمفاهيم الإرشاد السلوكي، الذي يقوم على فرضية أن السلوك الإنساني سلوك مكتسب ويمكن إزالته أو تعديله أو التخفيف من تأثيره، وبين الإرشاد المعرفي الذي يقوم على فرضية أن الأفكار التي يعتقدونها الإنسان تؤثر على سلوكه وانفعالاته.

وفي إطار مدى تأثير معتقدات الفرد على سلوكه، فإن الأفراد الذين يعتقدون أنهم يستطيعون تأدية بعض المهمات بشكل جيد يميلون إلى تأديتها بشكل أفضل وهؤلاء يطلق عليهم الأفراد ذوي فاعلية الذات العالية، فهم مندفعون نحو تأدية المهمات بسبب إدراكهم لفاعلية ذاتهم، أما الأفراد الذين لديهم فاعلية ذات منخفضة فهم يعتقدون بأنهم سيؤدون بعض المهام بشكل رديء وبمستوى متدن من الدافعية، لذا فإن الفاعلية الذاتية المرتفعة تؤدي إلى القيام بالمزيد من الأمور التي يرغب الفرد بها ويؤديها بشكل جيد، وبالتالي فهي ضرورية للإنجاز (نايف الطرونة، ٢٠٠٥، ص ٣).

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

ويمكن تلخيص أسس الإرشاد المعرفي السلوكي في:

- أن معتقدات الفرد وأفكاره هي المسؤولة عن سلوك الفرد غير الفعال والمرضى.

- أن الاضطراب الانفعالي ينشأ من التفكير المنحرف السلبي (الذي يؤدي إلى انفعالات وسلوكيات غير مساعدة للفرد).

- هذا الاضطراب الانفعالي يمكن علاجه بمجرد تغيير التفكير (الذي يفترض أنه متعلم).  
(بيرتي كوروين وآخرون، ٢٠٠٨، ص ٣٠).

ويتأثر الإرشاد المعرفي السلوكي بأربعة عوامل معرفية أساسية تؤثر على نحو كبير في السلوك الإنساني وهي كمايلي:

- الانتباه: يعنى به وعى المسترشد للأحداث البيئية المحيطة به.
- العمليات الوسيطية: هي تلك العمليات الإدراكية التي تشمل التمثيل المعرفي للأحداث البيئية.
- المكونات السلوكية: هي الأجزاء السلوكية التي يحددها المرشد للوصول إلى إجراء تغيير أو تعديل معين للسلوك.
- الظروف المحفزة: هي اهتمام المرشد بالتركيز على مايتوقعه المسترشد من سلوك يقوم به، وليس على نتائج هذا السلوك فقط.  
(فاطمة نوفل، ٢٠١٦، ص ٥٢).

ويمر الإرشاد المعرفي السلوكي بالخطوات التالية:

- ١- الإقناع اللفظي والذي يهدف إلى إقناع المسترشد بمنطق الإرشاد العقلاني.
- ٢- التعرف على الأفكار غير العقلانية لدى المسترشد من خلال مراقبة المسترشد لذاته وتزويد المرشد بردود أفعاله.
- ٣- تحديات مباشرة للأفكار غير العقلانية مع إعادة التفسير العقلاني للأحداث.
- ٤- تكرار المقولات الذاتية العقلانية بحيث تحل محل التفسيرات غير العقلانية.
- ٥- واجبات سلوكية معدة لتكوين الاستجابات العقلانية لتحل محل غير العقلانية والتي كانت السبب في الاضطراب النفسى.

(محمد الشناوى، محمد عبدالرحمن، ١٩٩٨، ص ٢٢٠).

٤- محتوى البرنامج

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

- ب- الاطلاع على برامج تنمية فاعلية الذات ومنها برامج في دراسات (سميرة شند، ٢٠٠٨؛ هيام عزام، ٢٠١٠؛ إيمان فهمي، ٢٠١٠؛ نسرين حلوم، ٢٠١١؛ منى الكليبة، ٢٠١٣؛ أجمد البدوي، ٢٠١٥).
- ت- الاطلاع على برامج الإرشاد المعرفي السلوكي مع التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ومنها برامج في دراسات (نرجس إسمندر، ٢٠١٠؛ حميدة العربي، ٢٠١١).

### وقد تم وضع البرنامج في ضوء عدد من المحكات:

- مراعاة خصائص المراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم سواء النفسية أو الاجتماعية وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم.
- مراعاة الفروق الفردية ومبادئ جلسات الإرشاد الجماعي.
- تدعيم العلاقة بين الباحثة وعينة الدراسة على أن تقوم هذه العلاقة على أساس من الاحترام والثقة والأمان والتقدير المتبادل.
- الاستفادة من مواهب وطاقت المراهقين عينة الدراسة والعمل على استثمارها أثناء إجراء الجلسات الإرشادية للبرنامج.
- تراعى الباحثة تهيئة المناخ المناسب والمكان والأدوات والوسائل اللازمة لتطبيق البرنامج.
- تحديد الأسلوب الإرشادي للبرنامج
- استخدمت الباحثة أثناء تطبيقها للبرنامج الإرشاد الجمعي Group Counseling بهدف:
- إتاحة الفرصة للمسترشدين لإشباع حاجاته النفسية والاجتماعية في إطار إجتماعي مثل الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى النجاح، الحاجة إلى تقدير الذات، الاحساس بالمسئولية تجاه سلوكياته وتجاه الآخرين، والحاجة إلى الحب التقبل.
- إتاحة فرصة للمسترشدين لبناء علاقة صحيحة مع ذاته وذلك من خلال إكسابه الفرد كيفية الثقة بالنفس وبالآخرين، معرفة الذات، تعليم حب الذات (تقبل الذات، الثقة بالذات، احترام الذات).
- وحدات البرنامج: ينقسم البرنامج إلى مجموعة من الوحدات:
- الوحدة الأولى (الجلسات من ١-٢) وهي الخاصة بالتعارف بين الباحثة وأعضاء المجموعة الإرشادية وبين الأعضاء بعضهم البعض.
- الوحدة الثانية (الجلسات من ٣-٧) وهي الخاصة بالجانب المعرفي من البرنامج.
- الوحدة الثالثة (الجلسات من ٨-١١) وهي الخاصة ببناء الثقة بالنفس.
- الوحدة الرابعة (الجلسات من ١٢-١٥) وهي الخاصة بتنظيم الذات.
- الوحدة الخامسة (الجلسات من ١٦-١٨) وهي الخاصة بالمتابعة.
- الوحدة السادسة (الجلسات من ١٩-٢٤) وهي الخاصة بضبط الذات.
- الوحدة السابعة (الجلسة ٢٥) وهي الجلسة الختامية للبرنامج.

**ويتم تطبيق البرنامج في عدد من المراحل كمايلي:**

- المرحلة الأولى: وهي التي يتم فيها التعارف بين الباحثة وأفراد العينة التجريبية وذلك من خلال جلسات الوحدة الأولى.

- المرحلة الثانية: وهي المرحلة المعرفية من البرنامج، والتي يتم فيها تقديم المفاهيم النظرية والمهارات المعرفية حول أبعاد فاعلية الذات التي يتناولها البرنامج والأسس المعرفية للتعامل معها، وهذه المرحلة تتمثل في جلسات الوحدة الثانية.

- المرحلة الثالثة: وهي المرحلة السلوكية من البرنامج، والتي تهدف إلى تقديم تلك الإجراءات وممارسة المبادئ النظرية والفنيات السلوكية وذلك لتنمية فاعلية الذات، وتتمثل هذه المرحلة في الوحدات من (٣-٦).

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

- الفنيات والأساليب التي اعتمد عليها البرنامج:

وتنقسم إلى فنيات معرفية وسلوكية يمكن توضيحها كالتالي:

أولاً: الفنيات المعرفية:

١- إعادة البناء المعرفي:

تركز هذه الفنية على الأفكار اللاعقلانية حيث يتم تعليم المسترشد كيفية رصد الأفكار التي ترتبط بالانفعالات البغيضة مثل (الاكتئاب والغضب والعدوان)، وعند تحديد تلك الأفكار اللاعقلانية يتم استخدام مجموعة من الأساليب لتوضيح طبيعتها غير المنطقية، فيطلب من المسترشد أن يتذكر موقف مولد لانفعالات بغيضة، وفي كل خطوة منها يعطى المسترشد تعليمات بأن يتعرف على الأفكار غير العقلانية المرتبطة بهذا الموقف، ثم يدحض هذا الموقف ويعيد تقويمه بطريقة عقلانية، وكذلك يطلب المرشد من العملاء أن يمارسوا إعادة البناء المعرفي في الواقع الملموس (محمد الشناوي، محمد عبدالرحمن، ١٩٩٨، ص ٢٢٠).

٢- دحض وتفنيد الأفكار اللاعقلانية:

يتمسك الناس غالباً بالمعتقدات غير العقلانية والأفكار غير المنطقية، وغير التجريبية مما يتسبب عنه المشاعر الانهزامية والمدمرة للذات، مما يؤدي إلى عدم قدرتهم على التوافق مع الواقع، لذا ينبغي أن يقوم المرشد بمساعدتهم في توضيح أفكارهم غير المنطقية وذلك عن طريق الحوار المقنع بسؤال المرشد للعميل عن فلسفته غير العقلانية، ثم توضيح أثارها المؤلمة على النفس، وإقناعهم بضرورة التخلص من تلك الأفكار غير العقلانية وإحلال أفكار أخرى أكثر إيجابية وأكثر واقعية (هشام إبراهيم، ٢٠٠٧، ص ٦٠).

### ٣- الإقناع الجدلي:

تمثل هذه الفنية مكون هاماً من تلك المكونات التي يتضمنها الإرشاد المعرفي السلوكي بدءاً من تقديم الأساس المنطقي للإرشاد إلى إقناع المسترشد بضرورة وأهمية الإلتزام بما يدور في الجلسة الإرشادية، وإيضاح مسئولية المسترشد الشخصية في حدوث الاضطراب وذلك بسبب مايعتقده وما يعتقد فيه من أفكار مشوهة وإعتقادات لاعقلانية تلعب الدور الرئيسي في حدوث ذلك الاضطراب، ومن ثم تصبح عليه مسئولية شخصية في خفض حدة ذلك الإضطراب أو التخلص منه وذلك من خلال تصحيح وتعديل تلك الأفكار والإعتقادات المختلة وظيفياً وإستبدالها بأفكار وإعتقادات عقلانية أخرى(عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ص ٩٠)

### ٤- الحوار الذاتي:

تقوم فكرة الأحاديث الذاتية على فرض مؤاداه أن الأشياء التي يقولها الناس لأنفسهم تحدد الأشياء التي يفعلونها، ومن ثم نجد أن الفرد يسلك بحسب مايفكر؛ ولذلك نجد دور المرشد هو تدريب الفرد لتعديل مستوى أفكاره التي تثير القلق والاكتئاب وعدم الثقة بالنفس، وذلك بناء على أن حديث الفرد مع نفسه وما يحويه من انطباعات وتوقعات عن المواقف التي تواجهه هو السبب في تفاعله المضطرب، ولهذا يعتمد المرشد على محاولة تحديد مضمون هذا الحديث والعمل على تعديله كخطوة أساسية لمساعدة الفرد على التغلب على اضطرابه(سهير أمين، ٢٠١٠، ص ص ٨٥-٨٦).

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

يهدف التدريب على مهارات حل المشكلات إلى مساعدة المسترشد على أن يواجه العقبات التي تعترضه وذلك بشكل واقعي ومقبول، ويقلل حدوث انتكاسه بعد الانتهاء من البرنامج الإرشادي(عادل عبدالله، ٢٠٠٠، ص ١٧٥).

### ٦- الواجب المنزلي:

يقصد به تكليف المسترشد بممارسة السلوك الذي تم التدريب عليه في الجلسة، وذلك في المنزل أو الوقت والمكان الذي تسيطر عليهم فيه الأفكار اللاعقلانية التي نريد دحضها وتبديدها بأفكار عقلانية منطقية، وأن يسجل ذلك في تقارير مكتوبة، أو يتحدث عنها شفاهية مع المرشد كختام لكل جلسة أو بداية وتمهيد للجلسة التالية(هند عبدالرحمن، ٢٠١٢، ص ٩٨).

### ٧- الحوار والمناقشة:

أحد أساليب الإرشاد الجماعي التي تتناسب مع المجموعات ذات المشكلات الواحدة أو المتقاربة وخاصة في مجال المهارات الاجتماعية، وفهم وتقدير الذات، وتسهم المناقشة في تنمية مهارات التعبير الانفعالي، وتبادل الخبرات وتعديل الاتجاهات وهو ماينتقل اثره إلى خارج الجماعة الإرشادية(سميرة شند، ٢٠٠٥، ص ٣٤٥).

## ٨- التخيل العقلاني الانفعالي:

تعنى تدريب المسترشد على تغيير الانفعالات السلبية إلى الموجبة (C) من الأنموذج بينما هو يتخيل على نحو قاطع أنشطة سلبية للأنشطة الموجبة الموجودة في (A) في نفس الوقت الذي يقتنع ببرهان قطعي الدلالة على تغيير فلسفته في (B) وتفيد هذه الفنية في تحرك المسترشد من الاستبصار الإنفعالي وتتحرك هذه الفنية في حوار ما بين العقلانية وغير العقلانية (صلاح الدين عبدالقادر، ١٩٩٩، ص ١٨٨).

## ثانياً: الفنيات السلوكية:

### ١- التنفيس الانفعالي:

يقصد به التنفيس عن المواد والخبرات المشحونة انفعالياً، ويتضمن تفريغ المسترشد ما بنفسه من انفعالات، أي أنه يعتبر بمثابة تطهير للشحنات الانفعالية، ومن وسائل التنفيس إتاحة الفرصة أمام المسترشد للتحدث في تداع حر وترابط طليق عما يدور بخاطره، عن صراعاته وإحباطاته وحاجاته ومشكلاته ومخاوفه ونواحي قلقه وأنماط سلوكه المنحرف، في إطار حسن الإصغاء، وتشجيع التعبير عن النفس في جو نفسي آمن وخال من الأحكام الأخلاقية واللوم، ومن وسائله أيضاً الشرح والتفسير وتوضيح الحالات الانفعالية بما يتيح الفرصة أمام العمل لكي يرى هو نفسه وما يكون سلوكه من انفعالات (حامد زهران، ٢٠٠٢، ص ٢٨١).

### ٢- التغذية الراجعة:

أشار محمد الشناوي ومحمد عبد الرحمن (١٩٩٨، ص ٣٦٠-٣٦١) إلى أن التغذية المرتدة تتضمن إمداد الفرد بمعلومات حول مستوى إنجازه، بحيث يستطيع الفرد أن يتجاوز أخطاؤه ويعدل من سلوكه، وتعد التغذية الراجعة فعالة إذا اقترنت بالتعزيز، وأقل فعالية إذا قدمت بدون تعزيز.

### ٣- الاسترخاء:

يعتبر التدريب على الاسترخاء من الفنيات التي تستخدم في البرنامج الإرشادي ويقوم على نظرية مؤدها أنه إذا كان الإنسان في حالة استرخاء جسدي تام فإن من الصعب أن يكون مثار عقلياً أو معرفياً أو سلوكياً والعكس، والمرشد المعرفي السلوكي يفترض أنه في حالة استرخاء المسترشد يمكن مناقشة أفكاره السالبة الكامنة وراء اضطرابه ومحاولة تعديلها للتخلص من هذا الاضطراب (سحر القطاوي، ٢٠١١، ص ١٣٤).

### ٤- النمذجة:

وتبنى هذه الفنية على نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا، وعلى أساس أن السلوك يكتسب بالتعلم من ملاحظة نموذج سلوكي وترميز وضبط الأحداث النمذجة، ومن ثم يمكن للمسترشد أن يحدث تغيرات في سلوكه سواء باكتساب سلوك جديد أو بزيادة أو إنقاص سلوك موجود لديه وذلك عن

طرق ملاحظة شخص (نموذج) يؤدي هذا السلوك، والاقتران به بدلاً من تكوينه أو تعديله عن طريق المحاولة والخطأ (عبدالمطلب القريطي، ٢٠١٤، ص ٧٥).

٥- لعب الدور:

يعتبر لعب الدور فنية من فنيات السيكودراما، وفيه يقوم الأفراد بتمثيل أدوار محددة بطريقة تلقائية تكشف عن بعض مواقف الحياة عند هؤلاء الأفراد، ومن خلال ذلك يكتسبوا فهماً جديداً للموقف (إيمان فهمي، ٢٠١٠، ص ١٩١).

٦- التعزيز:

يعنى التعزيز تقوية السلوك وتدعيمه نتيجة لما يقع بعده من أحداث (معززات)، كما يعنى المعزز أو المدعم الحدث اللاحق الذي يعقب إتمام استجابة ما ويكون من شأنه تقوية هذه الإستجابة وزيادة احتمالات حدوثها مرة أخرى (عبدالمطلب القريطي، ٢٠١٤، ص ٧١).

- الأنشطة المستخدمة: لغوية - فنية - قصصية - تمثيلية

- تحديد الأدوات المستخدمة في البرنامج

- مجموعة من القصص التي تحكى مواقف سلوكية وقيم إيجابية.

- مجموعة من المواقف التي تمثل نماذج سلوكية إيجابية وسلبية.

- أوراق عمل متنوعة حسب طبيعة كل جلسة.

- مجموعة من الصور المعبرة (كاريكاتير - قصص).

- مقاطع فيديو.

- أوراق رسم وألوان.

- لعبة puzzle.

٥- الحدود الزمنية للبرنامج

- الزمن المحدد للجلسة: يتراوح ما بين (٦٠/ق) إلى (٩٠/ق).

- عدد الجلسات: ٢٥ جلسة.

- تكرار الجلسات: ٣ جلسات أسبوعياً.

- المدى الزمني للتطبيق: شهرين.

- المدى الزمني للمتابعة: شهر.

٦- تقييم البرنامج

يتم تقييم البرنامج من خلال القياسات الآتية:

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

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

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

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

### إجراءات الدراسة

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

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

٣- التطبيق القبلي لمقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة.

٤- التطبيق البعدي لمقياس فاعلية الذات على عينة الدراسة.

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

٦- القيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات ورصد النتائج.

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

### نتائج الدراسة ومناقشتها

#### ١- الفرض الأول

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لصالح القياس البعدي".

#### نتائج الفرض الأول:

#### جدول (٩)

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

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



يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على مقياس فاعلية الذات بأبعاده الأربعة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، وبما أن البرنامج الإرشادي يعمل على تنمية فاعلية الذات فإن اتجاه البرنامج يعمل على زيادة القيم الموجبة وهو ما يتضح من نتائج الجدول السابق مما يدل على فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات، وقد جاءت قيمة (Z) دالة عند مستوى دلالة (0.05) وعلى ذلك تتحقق صحة الفرض الأول.

تفسير نتائج الفرض الأول:

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كلاً من ( جاكسون، 2001، Jackson, M., أحمد حسانين، 2002؛ هان وآخرون، 2005، Hyun, M. et al.؛ نايف الطراونة، 2005؛ سميرة شند، 2008؛ هيام عزام، 2010؛ صالح السواح، 2012؛ منى الكليبة، 2013؛ محمد درويش، 2014؛ أحمد البدوي، 2015) التي أشارت إلى فعالية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات لأفراد المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء عوامل متباينة، وهي كالتالي:

١- الحاجة للتوجيه والإرشاد:

من الملاحظ أنه لا توجد برامج أو استراتيجيات موجهة لفئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم نظراً لصعوبة اكتشافهم وندرة وجود المعلمين المدربين تدريباً كافياً لمواجهة احتياجات هذه الفئة وكذلك ندرة البرامج الموجهة لهم سواء من ناحية تنمية مواهبهم أو من ناحية علاج صعوباتهم، ولاشك أنهم في حاجة ماسة إلى تلقي الخدمات الإرشادية والتعليمية على يد أفراد مدربين وذوي علم باحتياجاتهم الأكاديمية والاجتماعية والنفسية (تهاني منيب، 2007، ص 510).

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

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

لقد اشار بانديرا إلى أن فاعلية الذات ما هي إلا معتقدات الأفراد حول قدراتهم على القيام بمستويات معينة من الأداء، وهذا ما تناولته دراسته سكالفيك (Skaalvi, S., 2004) عن مدى تأثير الكيفية التي يدرك من خلالها التلميذ قدراته الذاتية على مستوى الدافعية الداخلية والتحصيل الدراسي، كما أشارت دراسة هنكلي ومكلنيرني ومارش (Hinkley, J., McInerney, D., & Marsh, H., 2002) إلى

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

وطبقاً لفنيات الإرشاد المعرفي السلوكي فيمكن للمرشد معرفة أخطاء التفكير وتبصير المسترشد بأخطائه مع اختبار معتقداته واقعياً، واستبصار المسترشد بأن التفكير الخاطيء يعوق تقدمه، فعندما يعمم نتيجة فشله على كل المجالات المستقبلية التالية فإنه لا يحقق أى شىء بل يستغرق فى التفكير والتأنيب على أحلام قد مضت ولم تعد سوى سراباً فى واقع الحياة الحقيقية المعاشة ولو بذل جهداً لحقق ما يتمنى (فاطمة نوفل، ٢٠١٦، ص ٤٠).

ويشير نايف الطراونة (٢٠٠٥، ص ٧٠) إلى أن التلاميذ ذوي الفاعلية المنخفضة حول ذاتهم يعتمدون على استخدام أساليب مواجهه غير مناسبة، ومن خلال فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي يمكن استبدال مجمل الأفكار غير العقلانية لتحل محل أفكار عقلانية وأكثر إيجابية، ثم تعديل الأفكار والمشاعر والسلوكيات التي يتبناها هؤلاء التلاميذ ويعتبرون أنها صواب وتؤثر عليهم بالإضافة إلى تدريبهم على سلوكيات جديدة تسمح لهم بالتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم، ومساعدتهم على اكتساب نماذج تساهم في حل المشكلات، وهذا بدوره يشعر التلاميذ بالنجاح في إنجاز مهمات ومهارات جديدة.

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

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

### ٣- طبيعة عينة الدراسة:

يشير عادل العدل (٢٠١٢، ص ٢٨٥) إلى أثر الاستثناء المزدوج على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، فصراع هؤلاء التلاميذ لكي يتفهموا مواطن الضعف ومواطن القوة لديهم ويتعاملوا معها ربما يقودهم إلى رد فعل عنيف، فلكي يدرك التلميذ أنه متميز في إدراك المفاهيم والمعارف عن زملائه، ولكنه يتأخر عنهم في قدرته على المعالجة، والانتباه، والتركيز والإدراك الحسي، فلا بد من أن يصاب بالاضطراب والشك في قدراته وذاته، مما يساهم في انخفاض فاعلية الذات لديهم.

وهذا يتفق مع نتائج الدراسات (بوم وآخرون، 2001، Baum, S. et al.; هوا، 2002، Hua, C.; كادير، 2009، Kauder, J.) التي أشارت إلى انخفاض فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

فإنخفاض فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يضاعف بلاشك معاناتهم هذا من ناحية ومن ناحية أخرى طبيعة مرحلة المراهقة وما بها من تغييرات بيولوجية ومعرفية واجتماعية ونفسية تجعل المراهق يعيش حالة من نقصان ثقته بنفسه والشك في قدرته؛ مما جعل المراهق الموهوب ذوي صعوبات التعلم في أمس الحاجة لطلب الإرشاد والدعم ومن ثم التفاعل معه والانفعال به الأمر الذي ظهر صداه في الاستجابة للبرنامج وفتياته، وهو ما انعكس أيضاً في ارتفاع مستوى فاعلية الذات لديهم.

٤- عوامل تتعلق بالبرنامج نفسه، وتتمثل في:

- محتوى جلسات البرنامج: فقد جاءت لتخاطب وترتكز في مضمونها على تنمية مكونات فاعلية الذات من الثقة بالنفس، تنظيم الذات، المثابرة، وضبط الذات، وهو ما انعكس صداه في ارتفاع درجات العينة التجريبية في القياس البعدي.

- تطبيق البرنامج: ويقصد به حسن اختيار المكان والزمان الملائمين لتقديم الجلسات فكان يتم ذلك في فصل دراسي خاص بهؤلاء التلاميذ حتى يشعروا بالألفة، كما كان يتم تحديد مواعيد التطبيق بالاتفاق معهم، ووأخذ رأيهم لضمان جديتهم وإثارة دافعيتهم.

وهذا يتفق مع نتائج كلاً من دراسة (نرجس اسمندر، ٢٠١٠؛ حميدة العربي، ٢٠١١؛ مروة سداوي، ٢٠١٤؛ نادية الأشعل، ٢٠١٥) التي أشارت إلى فعالية الإرشاد المعرفي السلوكي في مواجهه الآثار النفسية المترتبة على تعرض التلميذ الموهوب ذوي صعوبات التعلم لخبرات الفشل والإحباط.

٢- الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس فاعلية الذات".

## نتائج الفرض الثاني:

## جدول (١٠)

يوضح قيمة (Z) لدلالة الفروق بين رتب درجات التطبيق (البعدي والتتبعي)

لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات بعد تطبيق البرنامج

الدالة	قيم Z	القياس القبلي - البعدي				العدد	البعد
		مجموع الرتب		متوسط الرتب			
		السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
غير دالة	١.٨٩٠-	١٠.٠٠	٠	٢.٥٠	٠	٨	الثقة بالنفس
غير دالة	٠.٠٠٠٠	٥.٠٠	٥.٠٠	٢.٥٠	٢.٥٠	٨	تنظيم الذات
غير دالة	٠.٠٠٠٠	٣.٠٠	٣.٠٠	٣.٠٠	١.٥٠	٨	المثابرة
غير دالة	١.٦٢٥-	١٣.٥٠	١.٥٠	٣.٣٨	١.٥٠	٨	ضبط الذات
غير دالة	١.٧٨٦-	١٤.٠٠	١.٠٠	٣.٥٠	١.٠٠	٨	الدرجة الكلية

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

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

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

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

كما كونت الفنيات المعرفية (الحديث الذاتي، الإقناع الجدلي، التخيل العقلائي الانفعالي) منظومة متكاملة أسهمت مجتمعه في عملية إعادة البناء المعرفي ودحض وتفنيد الأفكار السلبية عن الذات خاصة في سن المراهقة، تمهيداً لبناء الثقة بالنفس، وممارسة سلوكيات تنظيم الذات، وزيادة قدرته على المثابرة وضبط الذات، وكل ذلك انعكس على مستوى فاعلية الذات.

### توصيات الدراسة

- إعداد برامج إرشادية لتلاميذ هذه الفئة على إعتبار أنها ضمن الفئات الخاصة من منطلق معالجة الآثار النفسية المترتبة على إحساسهم بالإحباط والفشل وانخفاض فاعلية الذات.
- محاولة إيجاد مناخ فصلي اجتماعي مريح يلبي الاحتياجات النفسية والاجتماعية لأولئك التلاميذ لتحسين مستوى نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي.
- زيادة الاهتمام من جانب وزارة التربية والتعليم ببرامج تنمية التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- عقد دورات تدريبية وتصميم برامج التأهيل القائم على والدي التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، واتباع الأساليب التربوية التي تحسن من التوافق النفسي والاجتماعي لأبنائهم.

### البحوث المقترحة

- فعالية برنامج معرفي سلوكي في تحقيق الأمن النفسي لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- فعالية برنامج قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- أثر فاعلية الذات ووجهه الضبط(الداخلي- الخارجي) على دافعية المثابرة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
- فاعلية الذات وعلاقتها بإدارة الانفعالات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

## المراجع

- السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٥). مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مجلة مركز بحوث كلية التربية بجامعة الملك سعود، ٢٣٨، ١-٩٠.
- إيمان جمعة فهمي (٢٠١٠). برنامج تدريبي قائم على تحسين فعالية الذات المدركة لخفض حدة التلعثم لدى عينة من المراهقين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.
- أحمد البدوي دنيا (٢٠١٥). برنامج إرشادي في تحسين فاعلية الذات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم منخفضي الكفاءة الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.
- أحمد حسنين أحمد (٢٠٠٢). أثر استخدام برنامج إرشادي على تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب جامعة المنيا.
- أماني عبد المقصود عبد الوهاب، سميرة محمد شند (٢٠١٣). مقياس فاعلية الذات، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- أمينة الهرمسي الهاجري (٢٠١٥). بناء مقياس للكشف عن الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم من تلاميذ الحلقة الأولى في المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، ١٦(١)، ١٣-٤٢.
- بيرتي كوروين، وبيتر رودل، وستيفين بالمر (٢٠٠٨). العلاج المعرفي السلوكي المختصر. (ترجمة محمود عيد مصطفى). القاهرة: دار ايتراك. (الكتاب الأصلي منشور ٢٠٠٠).
- تهاني عثمان منيب (٢٠٠٧). فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة الطلاب المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية. بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر حول الإرشاد النفسي في ظل الجودة الشاملة. جامعة عين شمس: مركز الإرشاد النفسي، ٨-٩/٩.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسي (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.
- حسين محمود أبو رياش، وعبد الحكيم محمود الصافي (٢٠٠٥). أثر برنامج تدريبي مبنى على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة البحوث النفسية والتربوية، ٢٠(٢)، ٣٠-٣٥.
- حميدة السيد العربي (٢٠١١). فعالية برنامج إرشادي في خفض بعض الاضطرابات الاجتماعية/الانفعالية لدى الأطفال الموهوبين ذوي عسر القراءة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بورسعيد.
- حنان فتحي الشيخ (٢٠١٠). فعالية برنامج إثرائي للقدرات العقلية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء منحنى علم النفس المعرفي العصبي. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي حول اكتشاف ورعاية الموهوبين بين الواقع والمأمول. بنها: كلية التربية جامعة بنها ومديرية التربية والتعليم بالقليوبية، ١٤-١٥/٧.

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

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

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

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

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

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

سهير محمود أمين (٢٠١٠). الإرشاد النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الفكر العربي.  
سوسن علوي مصطفى (٢٠١٠). المساندة الاجتماعية وفعالية الذات وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من معاوني أعضاء هيئة التدريس بالجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس.

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

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

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

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

- صلاح أحمد مراد، ومحمد عبد القادر عبد الغفار (١٩٨٥). اختبار أوتيس-لينون للقدرة العقلية العامة المستوى المتوسط (١١-١٦) عاماً، القاهرة: دار النهضة العربية.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٠). العلاج المعرفي السلوكي: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار الرشد.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٤). الأطفال الموهوبون ذوو الإعاقات. القاهرة: دار الرشد.
- عادل محمد العدل (٢٠١٢). صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٣). مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسر، القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١٤). إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم. القاهرة: عالم الكتب.
- علاء محمود الشعراوي (٢٠٠٠). فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، ٤٤، ٢٨٧-٣٢٥.
- فاطمة على نوفل (٢٠١٦). العلاج المعرفي السلوكي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠١٣). الموهبة والتفوق (ط٤). عمان: دار الفكر.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٢). المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٧). دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- فكرى لطيف متولى، شتوي مبارك القحطاني (٢٠١٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة: مكتبة الانجلو.
- فؤاد عبداللطيف أبو حطب، وعبد الله محمود سليمان (١٩٧٣). اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري ، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- كمال أحمد النشاوى (٢٠٠٦). فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. بحث مقدم إلى مؤتمر العلمى السنوى الأول حول التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة. جامعة المنصورة: كلية التربية النوعية، ١٢-١٣/٤.
- محمد أحمد سغفان (٢٠١١). التعلم الاجتماعي الوجداني: الطريق لتحقيق جودة الحياة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- محمد محروس الشناوي، ومحمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). العلاج السلوكي الحديث: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار قباء.



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

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

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

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

نادية عبد الرحمن الأشعل (٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي وإرشادي أسرى في زيادة الكفاءة الاجتماعية للأطفال الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة كفرالشيخ.

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

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

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

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

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

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

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

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

### المراجع الاجنبية:

- Bandura,A.(1977). Self-Efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *psychological review* , 84 , 191- 215.
- Bandura,A.(1982).Self-Efficacy Mechanism in Human Agency.*American Psychologist*,37(2),122-147.
- Bandura,A.(1983). Self-Efficacy Determinants of Anticipated Fears and Calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*,45(2),464-469.
- Bandura,A.(1988). Perceived Self-Efficacy in Coping With Cognitive Stressors and Opioid Activation. *Journal of Personality and Social Psychology*,55(3),479-488.
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490.
- Hinkley, J. W., McInerney, D. M., & Marsh, H. W. (2002). Positive and Negative Ability Beliefs among Navajo High School Students: How Do They Relate to Students' School Achievement Goals?. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans,LA,1-5/4.
- Hua, C. B. (2002). Career self-efficacy of the student who is gifted/learning disabled: A case study. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(4), 375-404.
- Hyun, M. S., Chung, H. I. C., & Lee, Y. J. (2005). The effect of cognitive-behavioral group therapy on the self-esteem, depression, and self-efficacy of runaway adolescents in a shelter in South Korea. *Applied Nursing Research*,18(3), 160-166.
- Jackson, M.(2001).The Effect of a cognitive behavioral group counseling intervention on classroom behavior and self-efficacy of middle school students. *Unpublished doctoral dissertation*, University of New Leans.
- Kauder, J. K. (2009).The Impact OF Twice-Exeptionality On Self-Perceptions .*Unpublished doctoral dissertation* , University Of Iowa.
- McEachern,G.,&Bornot,J.(2001).Gifted Students with Learning Disabilities :Implications and Strategies for School Counselors. *Professional School Counseling*,5,34-41.
- National Association For Gifted Children (1998).*Students With Concomitant Gifts and Learning Disabilities* .Washington ,DC:Author.
- Newman, T., Brawan, W., Hart, L., Macomber, D., Doyle, N., Kornilov, S., Jarvin, L., Strenberg, R.& Grigorenko,E.(2009).The Leonardo

- Laboratory : Developing Targeteal Programs For Academic Underachievers With Visual-Spatial Gifts. *Talent Development & Excellence* ,1(1),67-78.
- Newman,T.A.&Sternberg,R.J.(2004).*Neuropsychology and Cognition Students with both Gifts and Learning Disabilities :Identification-Assessment-Outcomes*.New York: Kluwer/Plenum Publishers.
- Nicpon, M. F.& Assouline, S. G.(2015).Counseling Considerations for the Twice-Exceptional Client. *Journal of Counseling &Development*,93(2),202-211.
- Olenchak, F. R. (1994). Talent development: Accommodating the social and emotional needs of secondary gifted/learning disabled students. *Journal of Secondary Gifted Education*, 5(3), 40-52.
- Pajares,F.(1996). Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Students.*Contemporary Educational Psychology*,21,325-344.
- Reis, S. M., & McCoach, D. B. (2002). Underachievement in gifted and talented students with special needs. *Exceptionality*, 10(2), 113-125.
- Reis, S. M., & Ruban, L. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into practice*, 44(2), 115-124.
- Skaalvik, S. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles*, 50(3-4), 241-252.
- Stankovska, G.,& Rusi, M. (2014). Cognitive, Emotional and Social Characteristics of Gifted Students with Learning Disability. *BCES Conference Books*, 12,438-442.
- Wang, C. W. (2011).Perceptions of the influence of personal strengths on the academic performance of Twice-exceptional students in singapore secondary school . *Unpublished Master's dissertation* , Nanyang Technological University.