تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم
مقارنة بالمتفوقين عقليا بدون صعوبات

إعـــداد

أ.د/ نادية محمود شريف
أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ

أ/ سماح عبد الرحمن السعيد
باحثة دكتوراه بقسم علم النفس التربوي

أ.د/ منى حسن السيد
أستاذ علم النفس التربوى

معهد الدراسات والبحوث التربوية
جامعة القاهرة

تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمتفوقين عقليا بدون صعوبات*

أ.د/نادية محمود شريف وأ/ سماح عبدالرحمن السعيد وأ.د/ منى حسن السيد بدوى

مقدمـــة:

إن تشجيع التلاميذ على الاستمرار في عملية التعلم والاستمتاع بالبقاء في المدرسة وزيادة الدافعية، والإحساس بالرضا عن الذات والحياة، والأداء بمستوى عالي من الكفاءة أهداف تحاول تحقيقها الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس، فمن مهامنا الأساسية مساعدة التلاميذ على التعلم وتشجيعهم، والبحث عن الأشياء التى من شأنها مساعدتهم، والجانب العقلي والنفسي له تأثيره على عملية التعلم والحياة بشكل عام، فالتلميذ المتفوق يتمتع بقدرات تمنحه الدافعية، والمثابرة والنجاح، والتميز وتقدير الذات الإيجابي، بينما صعوبات التعلم تؤثر بشكل سلبي عليه، وإذا كان يتمتع بالاثنين في آن واحد فكيف يؤثر كل منهما على تقديره لذاته؟

ويربط كل من كينواي وويليز Kenway and Willis, 2004,2 بين الإنجاز المدرسي للتلاميذ وتقدير الذات، فالمستوى المنخفض من تقدير الذات يوضح فشلا تربويا واجتماعيا كبيرا، كما ساقا مثالا على ذلك أطفال الشوارع، الذين يعانون من تقدير ذات منخفض.

وتقدير الذات يؤثر على الدافعية والسلوك الوظيفي، ويتعلق بنمو وتطوير كافة جوانب الحياة، فتقدير الذات حاجة إنسانية أساسية، فعندما يختار الفرد طريق حياته، فإن جزءًا من هذا يعتمد على تقديره لذاته، ومن ثم يرتبط تقدير الذات المنخفض بالعديد من الظواهر السلبية، كالعنف والاكتئاب والقلق الاجتماعي والانتحار.(جندن Guindon, 2010,3)

ويرى كل من مكاي وفاننغ McKay and Fanning, 2000,1:2 أن تقدير الذات أساسي للبقاء النفسي بشكل متوازن، وإحدى العوامل الرئيسية لاختلاف البشر عن الحيوانات هو الوعى بالذات، فمشاعرك عن نفسك تؤثر

(*) بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجـــة دكتـــور الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي.

على حياتك، ومن هنا يؤكد على أهمية توقف الرفض والمشاعر السلبية تجاه الذات لأنها تسبب ألم نفسي، فيلوم الفرد نفسه ويتعصب ويوجد الأعذار.

مشكلة البحث:

من مهامنا الأساسية كبالغين مساعدة الأطفال على التعلم وتشجيعهم على الاستمرار في التعليم، وتمييز الأشياء الأكثر فاعلية التى تساعدهم، وتقديم ما يحتاجون إليه لتحقيق تقدير ذات واقعي، فتقدير ذات الطفل مفتاح للتنمية المتوازنة والتعلم.(روبرتس Roberts, 2006, 103)

فالطفل الذي يعاني من تقدير ذات منخفض يجد صعوبة في وضع الأهداف، ويتخلى عن المحاولة غالبا، ومن ثم يؤدي بمستوى أكثر انخفاضا من قابليته الأكاديمية، ومن هنا يصبح اعتقاده حول ذاته نبوءة حقيقية، وبعض الأطفال لديه دافعًا للكمال يضع أهدافا عالية غير واقعية، وعند الفشل يؤكد لنفسه أنه غير جيد. (بلومير Plummer,2004, 15)

ويبين كوهوليك Coholic,2010, 37:38 أن تقدير الذات مهم لنمو صحي للأطفال، وبدونه سيكون لديهم صعوبات مقارنة بأقرانهم، ومشاكل نفسية وأداء سيء، فلو فهم الأطفال أنفسهم سيكون لديهم وعيًا ذاتيًا يجعلهم يسيطرون على مشاعرهم، وأكثر واقعية لتطوير ذاتهم.

ويوضح كل من سابير وسيسليا Sabir, Cecelia, 2007,8:9 أن تقدير الذات يكون ايجابيًا عندما يواجه الفرد مشاعر ذات إيجابية عن نفسه، فيطور روابط إيجابية بالمجتمع، بينما يأتي رفض الذات بنتائج مضادة من التفاعل داخل المجتمع بمشاعر سلبية، تجعل هؤلاء الأفراد يتصرفون تصرفات شاذة، ومن هنا كانت العلاقة محتملة بين تقدير الذات والجنوح.

ويؤكد جندن Guindon, 2010, 92 أن انخفاض التحصيل نتيجة التناقض بين الأداء الفعلي والمتوقع مشكلة قد تمر بدون ملاحظة، وتلعب التوقعات غير الواقعية تأثيرات في الضغط النفسي، والنتائج النفسية قد تكون سلبية أو إيجابية في ضوء خصائص الشخصية، ونوع التفوق ومستوى التحصيل، ومن ثم فانخفاض التحصيل عامل مؤثر في تقدير الذات.

لذا يرى لوكسمور Luxmoore, 2008,9 أن الفرد مع تقدير ذات منخفض يحتاج لشحذ الهمم والتشجيع والمدح، ومن ثم يزيد تقدير الذات وينمو بشكل صحي، فيجب على المعلم مراعاة ذلك، فعليه إشعار الطفل بالأمان خاصة

في لحظات التحدي والإنجاز، وبذلك تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤل التالي: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم والمتفوقين عقليا بدون صعوبات في تقدير الذات؟

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى: معرفة تأثير تفاعل كل من التفوق العقلي وصعوبات التعلم على تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا ذوي الصعوبات مقارنة بالمتفوقين عقليا بدون صعوبات.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي من خلال ما يمكن أن يقوم به من إسهامات حيث:

- يقدم صورة عن تفاعل كل من التفوق العقلي وصعوبات التعلم وتأثير ذلك على تقدير الذات لدى المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالمتفوقين بدون صعوبات.
- يهتم بفئة من الفئات الخاصة، ويفتح الباب لمزيد من الدراسات حول المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم؛ ومن ثم تعرف احتياجاتهم وإعداد البرامج المناسبة لهم.
- **توجيه التربويين إلى أهمية اكتشاف وتشخيص وعلاج وتنمية جوانب القوة** والضعف.

الإطار النظري للبحث:

تقدير الذات: Self- esteem

يعرف جاكوبي Jacoby, 2002,33: 37 تقدير الذات بأنه تقييم لخصائص أنسبها لشخصيتي، هذا التقييم متجذر بعمق في العقل الباطن، وقابل للتعديل. مثل هذه الأحكام التى تصدر عن الفرد لنفسه تبدأ مبكرا في الحياة.

ويعرف كل من مارسيك وجروم Marcic &Grum , 2011, 373:374 مفهوم الذات بأنه مجموعة منظمة من الخصائص، الميزات، المشاعر، الصور، المواقف، والقدرات وعناصر نفسية أخرى. بينما يشير تقدير الذات إلى معتقدات الفرد حول ما يستحقه وهو يعني رضا الفرد عن نفسه فيشعر أنه مستحق للتقدير والاحترام.

ويذكر مروك Mruk , 2006, 10 أن تعريفات تقدير الذات تقوم على أساس عمليتين: التقييم (والذي يؤكد على دور المعرفة)، والتأثير (والذي يؤكد على دور المشاعر)، فتقييم الذات يتضمن الأوصاف السببية بينما تأثير الذات يميل لانتزاع تصور إنساني عن السلوك.

ويشير انجلEngel, 2006,10:13 إلى أن كل فرد يعاني من وقت لآخر من بعض الأفكار الذاتية الناقدة، هذا الناقد الداخلي عنيد يسرق الرضا من الفرد ولو بشكل مؤقت؛ لذا يؤثر مستوى تقديرنا للذات عمليا على جوانب حياتنا فيؤثر على الكيفية التى ندرك بها أنفسنا، وكيف يدركنا الآخرين، ويؤثر على اختياراتنا في الحياة.

ويعرف جرين Greene, 2003, 7 تقدير الذات بأنه مخطط ترى من خلاله من أنت، وكيف تعالج الأمور؟ ويؤثر عليه العديد من العوامل ويعكس تصورك لنفسك ويصنع صورة عقلية من اعتقادك الداخلي حول من تكون وكيف يمكن أن تعمل في الحياة.

ويذكر سكرلدي Schiraldi, 2007,4 أن تقدير الذات ليس ثقة عالية بحيث يوضع فوق الفشل ولا يعني الأنانية والعدوانية، ولكن تقدير الذات محفز قوي للعمل بجدية؛ لذا يجب التمييز بين الظهور الخارجي للثقة من الهدوء الداخلي الذي يميز ذوي تقدير ذات صحي.

وتقدير الذات له سمتان مترابطتان:إحساس بالكفاءة الشخصية: وتعني الثقة في أداء عقلي وقدرتي على التفكير، الثقة في الذات المعرفية، وإحساس بالاستحقاق الشخصي: ويعني حقي لأعيش وأكون سعيدا، ومن ثم يعرف تقدير الذات بأنه استعداد الفرد لمواجهة نفسه كفرد مؤهل لتحمل تحديات الحياة وكفرد مستحق للسعادة. (براندنBranden, 1992,16:18)

يتضح مما سبق أن مفهوم الذات مفهوم عام يشمل تقدير الذات، وأن تقدير الذات لدى الفرد يتأثر بتجارب وخبرات الحياة وعلاقاته مع الآخرين ونظرة الآخرين له، ومن ثم يلعب تقدير الذات دورا هاما في المراحل المختلفة في حياة الفرد، ويتأثر بتجارب ومراحل نمو الفرد.

ومن هنا تعرف الباحثة تقدير الذات بأنه: **تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويتضمن مدى اعتقاد الفرد لذاته على المستوى العام أو النوعي الذي يرتبط بجوانب محددة للشخصية حيث قدراته، وكفاءته الشخصية وأهميته واحترامه لذاته، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس تقدير الذات.**

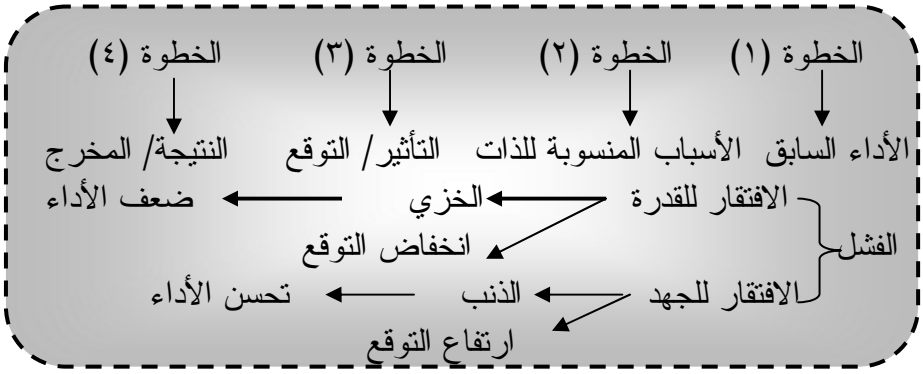
تقدير الذات والتحصيل:

يشير لورانس Lawrence, Denis 2006, 8 إلى أن الفشل في الإنجاز أو التحصيل في حد ذاته لا ينتج تقدير ذات منخفض لكن الطريقة التي يتعامل بها الناس المهمين في حياة الطفل مع هذا الفشل، فيمكن أن يجادل بأن الفشل جزء حتمي من الحياة وأنه لابد من التعلم من الخطأ، بالتالي سوف تكون طريقة فعالة للتعلم في بعض الظروف.

ويرى فليثم Fleetham, 2006,7 أن النجاح يعطي الفرصة لاكتشاف وتقييم وتحسين مواهب المتعلمين ويساعد في تقدير الذات، وزيادة الدافعية الذاتية والاستقلال الذي يؤدي لمزيد من النجاح في الحياة، وأن الطريق لرؤية العالم يتسع من خلال التفكير.

ويذكر مروك Mruk, 2006, 75:79 أن هناك أربعة مصادر لتقدير الذات:القوة Power، ويقصد بها القدرة على التأثير والسيطرة على الآخرين، وهو تعبير يستخدم لوصف قدرة الفرد على إدارة بيئته، والأهمية Significance ويقصد بها التقييم من قبل الآخرين وأن يكون ذو أهمية وفعالية بالنسبة لهم، فعندما يكون الفرد مهمل قليل القيمة، متروك كل هذا يؤثر سلبيا على تقدير الذات، والمميزاتVirtue وتعني التمسك بالمعايير الأخلاقية، القدرة Competence (الأداء الناجح فيما يتعلق بالهدف)، فهناك علاقة بين تقدير الذات والنجاح.

ويعرض اندرو وجون Andrew and John, 1989,85:88 نموذجا للربط بين تقدير الذات والتحصيل، ويتضمن اربع خطوات كالتالي:



شكل رقم (٦) يوضح التفاعل بين تقدير الذات والتحصيل

والتنسيب للقدرة أو الجهد في النموذج مكونات وجدانية لحالات الفشل، فعدم القدرة أو القابلية تميل للإحساس بالخزي والإذلال، بينما التفسيرات التي تركز على قلة الجهد تؤدي للشعور بالذنب ؛ ومن ثم محاولة خفض مشاعر شدة الذنب، لكن أحيانا يميل بعض الطلاب للشعور بقلة القدرة ومن ثم الخزي والإذلال وعدم الاستحقاق، مما يؤدي لخفض تقدير الذات.

ويذكر اندرو وجون Andrew and John, 1989, 74: 75 أن أكثر الدراسات التجريبية في العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل تشير إلى معاملات ارتباط قوية تجمع بين المتغيرين، بين الدرجات على مقياس تقدير الذات ودرجات التحصيل في المدرسة، وأكثر الدراسات تقرر وجود علاقة إيجابية بينهما، فيزداد تقدير الذات بزيادة التحصيل والعكس، هذه العلاقة البسيطة في نفسها لا تثبت السببية، لكن تعطي الدليل على أن تقدير الذات يؤثر على التحصيل، فتقدير الذات يمكن أن يكون سبب أو نتيجة للتحصيل.

يتضح مما سبق أن تقدير الذات يمكن أن يكون سببًا أو نتيجة للتحصيل كما أن النجاح يسهم في تقدير الذات المرتفع نظرا لما يليه من إحساس الفرد بالثقة والتقدير من قبل الآخرين، وترى الباحثة أن الأهم من الفشل هو كيفية التعامل مع الفشل، فقد يستطيع الفرد أن يحول الفشل لنجاح، حيث يجعل الفشل خطوة للرجوع للوراء فينطلق بشكل أقوى نحو النجاح.

<u>سمات الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض:</u>

يذكر سورنسن Sorensen, 2006,12: 13 أن الناس الذين لديهم تقدير ذات منخفض لديهم تعليقات إيجابية وسلبية، لكنهم تلقوا كمية غير منتظمة من التعليقات السلبية التي يركزون عليها، بينما يهملون على سبيل المثال المديح أو التقدير، لأنهم برمجوا أنفسهم على البحث عن أي تعليق يكونوا فيه غير مثاليين، يربون السلبية داخل أنفسهم، كما أنهم خبراء في إبطال المساهمة الإيجابية، ويركزون على الأخطاء الصغيرة ويشعرون بالذنب.

ويذكر ويلد Wilde, 2007,27 أن ما يقلق هو تفكير الناس حول تقدير الذات فهم يعتقدون أننا نستحق عندما نعمل بشكل جيد فقط، ولا تعتقد أن الشعور بالارتياح حول النفس فقط لأنك حي وتستحق التقدير كإنسان.

ويرى سورنسن Sorensen, 2005, 13 أن نمط التفكير لدى ذوي التقدير المنخفض يجعلهم يصلون لمستويات قلق أعلى من ذوي التقدير الصحي،

فيؤكدون لأنفسهم الرفض والخوف من الخطأ والإحراج، فيوجد سبب لتفادي العمل وتطوير ذات منخفض نتيجة الإهمال والنقد، مما يدفع للتوبيخ النفس والعزل في المستقبل.

ويوضح لورانس Lawrence, Denis 2006, 11 أن تقدير الذات المنخفض يعمل كمقاوم للتغيير بدرجة أكبر عند اتخاذ وسائل جديدة ربما يكون هناك أخطاء، وهى أو هو لا يستطيع تعلم مهارات جديدة أو أن يكون شخص مختلف؛ لذا لابد من وضع هذا الأمر في الاعتبار عند التعامل مع الطفل ذوي صعوبات التعلم، فيؤخذ هذا العامل في الحسبان في أي نظرية علاجية فالمثابرة ضعيفة وسيكون مقاوم للتغيير.

المتفوقون ذوى صعوبات التعلم:

يرى بيمبيرتون Pemberton, 2004, 5 أن تعريفات التفوق، وذوي صعوبات التعلم الذين يجمعون الثنائية الاستثنائية تسبب كثيرا من التشويش، نتيجة الدمج بين كل من التفوق وصعوبات التعلم، وذكر تعريفا لذوي الثنائية الاستثنائية كتلاميذ يمتلكون أداء أو تفوق بارز، وقادرون على الأداء العالي، لكن لديهم صعوبات تعلم.

ويوضح تيري Terry, 2004,21-27 أن الجانب المفتاحى للتفوق هو محك القدرة، سواء كانت واضحة، أو كامنة، مشيرا إلى أن القدرة بمفردها، وليس الأداء محك للتشخيص وأن المتفوقين ذوي الصعوبات هم الذين لديهم تفوق وصعوبات بغض النظر عن السن.

ويعرفهم لوفت ولوندوسكي Lovett &Lewandowski, 2006,517 بأولئك الذين لديهم مواهب وقوى بارزة فى بعض المجالات، وضعف فى مجالات أخرى، ويتضمن تاريخ تعريفات المتفوق ذوى الصعوبات عنصرين مهمين: فرضية القناع وتحصيل عكس المتوقع.

ويذكر كل من روبان وريس Ruban & Reis, 2005, 117 أن المتفوقين ذوى صعوبات التعلم هم: الذين لديهم قدرة عقلية عالية، ولديهم تناقض دال فى مستوى أدائهم الأكاديمي مثل: القراءة، الحساب، والتهجى، أو التعبير الكتابى، فأدائهم الأكاديمي منخفض عن المتوقع استنادا لقدرتهم العقلية العامة، هذا التناقض ليس لقلة الفرص التربوية، أو تلف وضعف صحة.

يتضح مما سبق أن: الحصول على تعريف محدد لهؤلاء التلاميذ صعب؛ فهناك خلاف في تعريف التفوق العقلى وصعوبات التعلم؛ حيث يمثل هؤلاء التلاميذ كل أنواع التفوق العقلى، بالتزامن مع أشكال متنوعة من الصعوبات، فلديهم أداء عقلى مرتفع، وتحصيل منخفض، يتزامن مع اضطراب التجهيز، ليس لقلة الفرص التربوية، أو تلف وضعف أخر فى الصحة.

ومن ثم تعرف الباحثة المتفوق عقليا ذوي صعوبات التعلم ك: **تلميذ لديه قدرة عقلية بارزة ظاهرة أو كامنة (١١٥) درجة فأعلى، ويعاني من صعوبات تعلم نوعية نتيجة اضطرابات في تجهيز المعلومات تجعل التحصيل الفعلي متناقضا مع التحصيل المتوقع، هذا التناقض ليس بسبب قلة الفرص التربوية، أو ضعف في الصحة.**

<u>تقدير الذات لدى المتفوق ذوي صعوبات التعلم:</u>

إن الضغط والفشل في خبرة الأطفال المتفوقين ذوي صعوبات التعلم في المدرسة، يؤثر على مشاعرهم بشكل عام ويؤدي لتقدير ذات منخفض، وربما الانسحاب من المهام لحماية تقديرهم لذاتهم، ويركز العديد من الباحثين على تأثير الفشل الأكاديمي على مفهوم الذات، وتقدير الذات، وغالبا ما يكون الطفل ناقدا لذاته خاصة عند الفشل في المهام البسيطة، فيرى أي خطأ فشل، ويزيد الأمر صعوبة توقعات الوالدين والمعلمين بالنظر إلى قدرته العقلية فيقوموا بتشجيعه، ثم عند الخطأ في أداء المهام يرى نظرتهم له كفشل، وهذا يقوي إحساسه بالإحباط ويؤثر على مستوى تقدير الذات. (اندرير Anderer , 1992, 103:104)

فالأطفال ذوي صعوبات التعلم يواجهون خطرا في نمو تقدير ذات منخفض، خاصة إذا لم يتلقوا المساعدة الملائمة، كما أن صعوبات التعلم لديهم غير مشخصة، ويبقون غير معروفين، ومن هنا يأتي خطر تزايد انخفاض تقدير الذات، ويبدو الأطفال أكثر حساسية لأي رد فعل، فالصعوبات مع ردود الأفعال لها تأثير على الأطفال، فيطور الطفل في النهاية تقدير ذات منخفض، لذا فالبرامج المساعدة العلاجية الملائمة هامة لأنها تقلل من خطر نمو تقدير ذات منخفض.(لورانس Lawrence, Denis 2006, 34:35)

ويبين يسيل وآخرون Yssel, et al , 2005,45 أن جوانب القوة لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم تتمثل في التفكير المجرد، وطبع لطيف ودافعية

عالية إذا كان الموضوع الذي يشتركون فيه يدخل في نطاق اهتمامهم، لكن فيما يتعلق بجوانب الضعف تتمثل في امتلاك مفهوم ذات أكاديمي منخفض وإحباط وكفاح في المهام والإلغاز الجديدة.

ويرى ليتل سندي Little, Cindy, 2001, 48 أن المتفوقين ذوي صعوبات التعلم يعانون من مستوى منخفض لتقدير الذات.

ويذكر فاوري Faouri, 1998,48 أن صعوبات هؤلاء الأطفال غالبا تظهر فى مجالات الكتابة، والهجاء، والرياضيات، والمهارات التنظيمية، واستيعاب الحقائق والتفاصيل المنفصلة، ولديهم صعوبة فى التعبير عن أفكارهم بطريقة متسلسلة، بالإضافة إلى تقدير ذات منخفض، أو توقعات عالية لأنفسهم، يؤدى الفشل فى الوصول إليها إلى تجنب المهام، ونمو مستويات عالية من النقد الذاتى، وتعد المدرسة مكان لعرض خبرات الفشل بكثرة، ونتيجة لتلك المشاعر السلبية يصنف التلميذ كعدواني، وانسحابي، ومندفع، وذوى نشاط زائد.

ويذكر كينغ King, 2005, 17 أن المتفوق ذا صعوبات التعلم منخفض الدافعية، يلتزم بالمهمة اللغوية عندما يتعلق الموضوع باهتمام شخصى، انسحاب وتناقض بين المواهب خارج المدرسة والفصل، ومن ثم يتجنب البعض المهام الأكاديمية الصعبة ويخشى الفشل.

وقارن أُورا Ora (2009) بين المراهقين الذين لديهم أو بدون صعوبات التعلم في قلق الاختبار وتقدير الذات. شارك في الدراسة (١٠٢) طالبا من الصف العاشر والحادي عشر ذكورا، من ١٥,٩: ١٧,٣ سنة، ٥٢% من مدارس التربية الخاصة نتيجة صعوبات التعلم، والباقي من مدارس نظامية، طبق مقياس روسنبرج لتقدير الذات، وتوضح النتائج أن ذوي الصعوبات لديهم مستويات عالية من قلق الاختبـــار، وتقدير ذات منخفض، وتحصيلهم الأكاديمي ضعيف.

الدراسات السابقة:

تناول لي Lee (1986) العلاقة بين تقدير الذات والأداء الأكاديمي لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية، شارك في الدراسة (١٨٢) طفلا، وتوضح النتائج ارتباط تقدير الذات بالأداء الأكاديمي بقوة.

وتتناول دراسة فاوري(1998) Faouri تأثير التفوق، وصعوبات الـــــتعلم على تقدير الذات بين المتفوقين، والمتفوقين ذوى صعوبات التعلم، وذوى

الصعوبات التعلم والعاديين. شارك في الدراسة (١٠) أفراد من كل فئة بمدى عمري يتراوح من ٩: ١٤ سنة من الصف الثالث وحتى السابع، واستخدم الباحث مقياس كوبر سميث Coopersmith لتقدير الذات وكانت النتائج كالتالى: وجود فروق فى تقدير الذات ارتبطت بالتفاعل بين التفوق، وصعوبات التعلم، فأحرز المتفوقين درجات أعلى فى تقدير الذات، وأقلهم في المتفوقين ذوى صعوبات التعلم.

وتناول همفري (2001) Humphrey تقدير الذات ومفهوم الذات لدي مجموعة من الأطفال يعانون من عسر القراءة أو الديسلكسيا. شارك في الدراسة (٦٣) طفلا يعانون عسر القراءة، أخذوا من فصول صعوبات التعلم الخاصة و(٥٧) طفلا بدون صعوبات تعلم. وطبق مقياس من أكون؟ لكوهن ومكبارتلاند لقياس مفهوم الذات، ومقياس تقدير الذات لروبنسون ومينس، وكانت النتائج تبين: نقص في مستويات مفهوم الذات، وتقدير الذات كنتيجة لوجود عسر القراءة؛ حيث التركيز على نقص مجال معين، بالإضافة لتأثير الوضع في المدرسة (وجودهم في وحدات صعوبات التعلم) على مفهوم الذات أو تقدير الذات العام أو الخاص.

وتفحص دراسة كليمونس (2005) Clemons العلاقة بين إدراك الذات للمتفوقين منخفضي التحصيل، والاتجاه نحو المدرسة، ومهارات التنظيم والاستذكار، والدافعية للتحصيل. شارك في الدراسة (٣٤٢) تلميذا من الصف السادس وحتى التاسع، وقام الباحث بقياس إدراك الذات والاتجاه نحو المدرسة والدافعية للتحصيل، وتبين بالنتائج: تأثر الاتجاه نحو المدرسة بالتحصيل الأكاديمي والدافعية للتحصيل، وتأثر إدراك الذات بالدافعية للتحصيل.

وتهدف دراسة ولسزنسكي (2006) Wilczynskiمعرفة العلاقة بين الكفاءة في القراءة وتقدير الذات. شارك في الدراسة (١٠٠) تلميذ من الصف الثاني والثالث الابتدائي تم تقسيمهم لمجموعتين: مجموعة تجريبية وضابطة، واستخدمت فنيات الملاحظة التى تركز على التهجي والصوت والسلوك والإثراء من خلال مساعدة الآباء، وإجراء مقابلات معهم وتأثير كل هذا على التحصيل القرائي، ومعرفة العلاقة بين مستوى القراءة وتقدير الذات، وكانت النتائج تشير إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل القرائي وأيضا مستوى تقدير الذات.

وربط إدنس (2009) Edins بين الكفاءة الذاتية وتقدير الذات لدى المتفوقين وغيرهم. شارك في الدراسة تلاميذ من الصف الأول وحتى الخامس تراوحت الأعمار من ٦: ١١ سنة كل مجموعة (٥٠) تلميذا (متفوق وغير متفوق)، وكانت النتائج إحساس المتفوقين أقل بالكفاءة الذاتية وتقدير الذات مقارنة بأقرانهم غير المتفوقين.

وتقارن دراسة فولى(2012) Foley تقدير الذات ومفهوم الذات لدى المتفوقين الذين لديهم، أو بدون اضطرابات قصور الانتباه ونشاط زائد. شارك في الدراسة (١٠٢) فردا من ٦: ١٨ سنة، لديهم قدرات معرفية عالية بنسبة ذكاء (١٢٠) درجة ٥٤% لديه اضطرابات قصور الانتباه ونشاط زائد، مع نسبة ذكاء مماثلة لأقرانهم المتفوقين بدون اضطرابات، وتوضح النتائج أن درجات ذوي الاضطرابات أقل من أقرانهم بدون اضطرابات.

من ثم يتضح وجود تأثير للتفاعل بين التفوق، وصعوبات التعلم على انخفاض مستوى تقدير الذات كدراسة فاوري(1998) Faouri، وتأثير عسر القراءة على تقدير الذات في همفري (2001) Humphrey، واضطراب قصور الانتباه/النشاط الزائد على تقدير الذات لدى المتفوقين (2012) Foley، وتأثير لصعوبات التعلم على تقدير الذات في أُورا (2009) Ora، وعلاقة تقدير الذات بمستوى الأداء الأكاديمي في لي (1986) Lee، وعلاقة بين الكفاءة في القراءة وتقدير الذات في ولسزنسكي (2006) Wilczynski.

فروض البحث:

من العرض السابق يمكن صياغة الفروض التالية:

-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الدرجات الخام للمتفوقين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم في تقدير الذات لصالح المتفوقين عقليا بدون صعوبات.

-توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي إعشاريات المتفوقين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم في تقدير الذات لصالح المتفوقين عقليا بدون صعوبات.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج التجريبي حيث يهدف إلى معرفة تأثير التفوق العقلي وصعوبات القراءة على تقدير الذات لدى المتفوقين ذوي الصعوبات مقارنة بالمتفوقين بدون صعوبات.

المشاركون في الدراسة:

بلغ عدد المشاركين (٦٠) تلميذا من الصف الثاني، بمدرسة الطبري الإعدادية بنين روكسي التابعة لإدارة مصر الجديدة التعليمية بمحافظة القاهرة وتم اختيار المتفوقين بدون صعوبات من فصل المتفوقين وهو ٣/٢ وهم ممن يحصلون على درجات مرتفعة في درجات التحصيل، كما تم تطبيق اختبار الذكاء واختيار من يحصل على (١١٥) درجة فأعلى، وبلغ عددهم (٣٠) تلميذا، واختيار ذوي صعوبات القراءة بناءا على حصولهم على (١١٥) درجة فأعلى كنسبة ذكاء، وانخفاض درجاتهم في مادة اللغة العربية حيث تم تحويل درجات تلاميذ الصف الثاني كلهم ويبلغ عددهم (٣٦٧) تلميذا إلى درجات معيارية وتم اختيار من يحصل على أقل من الصفر كدرجة معيارية باعتباره أقل من المتوسط وبلغ عددهم (٣٠) تلميذا، بينما كانت درجات التلاميذ في مجموعة المتفوقين بدون صعوبات أعلى من الصفر كدرجة معيارية، وقامت الباحثة بحساب المتوسط، والانحراف المعيارى واختبار "ت" لدرجات تحصيل التلاميذ في اللغة العربية للمجموعتين، وكانت النتائج كما يلي:

جـدول (١)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير التحصيل الدراسي للغة العربية

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسط بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتفوقون ذو صعوبات	٦٨,٠٣	٨,٨٧	-٢٣,٩١	١,٧٧	١٣,٥	٠,٠١
المتفوقون	٩١,٩٥	٣,٩٢				

يتضح من الجدول (١) أن قيمة "ت" عند مستوى ٠,٠١مما يوضح الفرق بين المجموعتين في تحصيل القراءة دالة ويؤكد ذلك أن حدود الثقة للفرق كانت (-٢٧,٤٦ كحد أدنى، كحد أعلى -٢٠,٣٧) وهذه الفترة لا تمر بالصفر، وذلك دليل على عدم تحقق الفرض الصفري ومن ثم توجد فروق بين المجموعتين في درجات التحصيل الدراسي للغة العربية.

ضبط المتغيرات المتدخلة:

١- العمر الزمنى:

حرصا على تكافؤ المجموعتين فى متغير العمر الزمنى ؛ قامت الباحثة بضبط متغير العمر الزمنى، بحساب المتوسط، والانحراف المعيارى واختبار "ت" للعمر الزمنى للتلاميذ فى المجموعتين، بعد تحويل العمر الزمنى من السنين إلى الشهور، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في العمر الزمني

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسط بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتفوقون ذو صعوبات	١٦٣	٤,٠١	٠,٤٠	١,٠١	-٠,٣٩٣	غير دالة
المتفوقون	١٦٣,٤	٣,٨٦				

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" غير دالة وحدود الثقة للفرق كانت (-٢,٤٣ كحد أدنى، كحد أعلى ١,٦٣) وهذه الفترة تمر بالصفر، ومن ثم لا توجد فروق بين المجموعتين في العمر.

٢- الذكـــــــاء:

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، واختبار "ت" لمتغير الذكاء وتم اختيار الذين يحصلون على (١١٥) درجة فأعلى، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في متغير الذكاء

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسط بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتفوقون ذو صعوبات	١٢٢,٠	٦,٤٩	١,٤٦	١,٥٥	٠,٩٤٣	غير دالة
المتفوقون	١٢٠,٥٣	٥,٥١				

يتضح من الجدول أن قيمة "ت" غير دالة فحدود الثقة للفرق (-١,٦٤ كحد أدنى، كحد أعلى ٤,٥٨) وهذه الفترة تمر بالصفر ومن ثم لا توجد فروق بـــين المجموعتين في الذكاء.

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة الأدوات التالية:

١-اختبار القدرات العقلية لفاروق موسى:

▪ **الهدف من الاختبار:** يقيس هذا الاختبار مظاهر القدرة العقلية لتقدير الذكاء العام أو القدرة العقلية العامة للمستوى من (١٢-١٤) سنة.

▪ **وصف الاختبار:** يتضمن الاختبار: القدرة اللغوي، والعددية، والمكانية، والاستدلال، وإدراك العلاقات، ويحتوي الاختبار على (٩٠) سؤالا مرتبة تصاعديا حسب درجة الصعوبة، يلي كل سؤال خمسة اختيارات هي: أ، ب، ج، د، هـ، والمطلوب كتابة الاختيار الذي يراه الفرد مناسبا للسؤال في ورقة الإجابة أمام رقم السؤال

▪ **تعليمات وزمن الاختبار:** تعرض أمثلة للشرح والمطلوب الإجابة عن البنود في استمارة الإجابة، وعدم إضاعة الوقت فيما لا تستطيع الإجابة عنه، ويستغرق تطبيقه ثلاثين دقيقة بعد التعليمات وحل الأمثلة ومناقشتها، ويسجل وقت البدء على السبورة ويحسب بعدها الزمن.

▪ **تقدير الدرجات:** لكل إجابة صحيحة درجة، وتعتبر هذه الدرجات هي الدرجة الخام للفرد، ونبحث في المعايير تحت العمر الزمنى لكل فرد لاستخراج ما يقابل الدرجة الخام من نسبة ذكاء، وبذلك تتحدد نسبة ذكاء كل فرد.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

▪ **صدق الاختبار:** قام فاروق موسى بحساب صدق الاختبار، من خلال صدق المحك الخارجي، بينه وبين اختبار الذكاء المصور واختبار القدرات العقلية الأولية، وبحساب معامل الارتباط لدرجات (٣٠٠) فرد، بلغ معامل الارتباط بين اختبار القدرة العقلية واختبار الذكاء المصور (٠,٨٠)، بينما بلغ معامل الارتباط بينه وبين اختبار القدرات العقلية الأولية (٠,٨٨)، كما قامت منى حسن بدوى ٢٠٠٦- ٣٢٤، ٣٢٥ بحساب صدق الاختبار من خلال الارتباط باختبار الذكاء المصور، واختبار القدرات العقلية الأولية على عينه قوامها (٦٠) فردا، وبلغ الارتباط باختبار الذكاء المصور (٠,٨٠) وباختبار القدرات العقلية الأولية (٠,٨٤)، وهي قيم مرتفعة يمكن الوثوق بها.

▪ **ثبات الاختبار:** تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (٣٨٩٢) فردا وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الارتباط (٠,٩٠)، كما قامت منى حسن بدوى ٢٠٠٦- ٣٢٤ حساب ثبات الاختبار

بطريقة التجزئة النصفية على عينة قوامها (٦٠) فردا بالصف الثاني الإعـدادي وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الارتباط (٠,٨٢)، وهي قيم مرتفعة يمكن الوثوق بها. كما تقوم الباحثة بتطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة على من يحصل على نسبة ذكاء (١١٥) درجة فأعلى.

٢-مقياس تقدير الذات للأطفال والمراهقين (إعداد فاروق عبد الفتاح موسى):

اهتمت العديد من الدراسات بتقدير الذات في مراحل وفئات مختلفة واستخدم فاوري(1998) Faouri مقياس كوبر سميث مع المتفوقين ذوي صعوبات التعلم وتستخدمه الباحثة في الدراسة الحالية وقد قام بإعداد الصورة العربية للصورة المختصرة للمقياس د/ فاروق عبد الفتاح موسى.

▪ **الهدف من المقياس:** يستخدم هذا المقياس في تقدير الشخص لنفسه بطريقة ذاتية أي كما يرى نفسه.

▪ **وصف المقياس:** أعد هذا المقياس في الأصل كوبر سميث وهو يتكون من صورتين (ا) طويلة وصورة (ب) قصيرة ومعامل الارتباط بينهما ٠,٨٨ لذا اقتصر فاروق موسى على الصورة القصيرة وتتكون من (٢٥) عبارة يقابل كلا منها زوجان من الاختيارات بكلمتين " تنطبق" و " لا تنطبق"، وعلى المفحوص أن يضع علامة تحت الاختيار الذي يراه مناسبا له ويتضمن ٩ عبارات موجبة إذا أجاب عنها المفحوص بـــ(تنطبق) أخذ درجة على كل منها، أما إذا أجاب بـــ(لا تنطبق) لا يأخذ درجة، كما يتضمن (١٦) عبارة سالبة إذا أجاب بلا تنطبق أخذ درجة على كل منها، أما إذا أجاب بـــ(تنطبق) لا يأخذ درجة

▪ **تعليمات وزمن المقياس:** يعرض أمثلة للشرح وانه لا توجد إجابات صواب أو خطأ وإنما هي آراء يعبر بها المفحوص عن نفسه بصدق، والمقياس ليس له زمن محدد للإجابة ولكن وجد أن العاديين يستطيعون الانتهاء من الإجابة في زمن يتراوح بين ١٠: ١٨ دقيقة بعد إلقاء التعليمات وحل الأمثلة.

▪ **تقدير الدرجات:** تصحح إجابات الأفراد في ضوء مفتاح للتصحيح، درجة لكل عبارة وأقصى درجة تعطى للمفحوص هي (٢٥) درجة للدلالة على ارتفاع تقدير الذات وقد قام المؤلف بإعداد جدول لكل درجة وما يقابلها من إعشاريات.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

▪ **صدق المقياس:** قام فاروق موسى بحساب صدق الاختبار، من خلال صدق المحكمين وكانت النسب المئوية لاتفاق المحكمين لم تقل عن ٨٠% كما قام بحساب الصدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث الثـــانوي ن= ١٥٢، و٨٨ علـــى الترتيـــب

ودرجاتهم على مقياس تقبل الذات لعماد الدين إسماعيل وتراوحت معامل الارتباط بين ٠,٨٤ و٠,٩١ للبنين والبنات، والاثنين معا بلغت ٠,٨٨، وهي قيم مرتفعة.

▪ **ثبات المقياس:** طبق المقياس على عينة من البنين والبنات من الصف الأول الإعدادي وحتى الصف الثالث الثانوي بلغت (٥٢٦) فردا منهم ٣٧٠ من البنين، و(١٥٦) بنات وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون وتراوحت بين (٠,٧٤، و٠,٧٧) للبنين والبنات على التوالي والعينة مشتركة بلغت ٠,٧٩ وهي قيم مرتفعة يمكن الوثوق بها.

كما قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية على (١٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وذلك بحذف العبارة (١٣)، وحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في العبارات (١: ١٢)، والعبارات (١٤: ٢٥)، وبلغ معامل الارتباط ٠,٦٨، كما قامت بحساب ثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون وبلغ ٠,٦٢

عرض النتائج:

الفرض الأول وينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة المتفوقين ذوي صعوبات القراءة والمتفوقين بدون صعوبات في تقدير الذات لصالح المتفوقين بدون صعوبات، وللتحقق من الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى، واختبار "ت" للدرجات الخام لمقياس تقدير الذات، وكانت النتائج كما يلي:

جـــدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في متغير الذكاء

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسط بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتفوقون ذو صعوبات	١٣,٥٠	٤,٠٤	٥,١٦-	٠,٩٠	٥,٦٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
المتفوقون	١٨,٦٦	٢,٩٠				

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة "ت" دالة وحدود الثقة للفـــــرق كانـــت (-٦,٩٨ كحد أدنى، و-٣,٣٤ كحد أعلى) وهذه الفترة لا تمر بالصفر، ومن ثم توجد فروق بين المجموعتين لصالح المتفوقين بدون صعوبات في تقدير الذات.

كما قامت الباحثة بالرجوع لمعايير المقياس والذي يتم من خلاله تحويل الدرجات الخام إلى إعشاريات، عن طريق رصد الدرجات وما يقابلها من

إعشاريات، ثم حساب متوسط الإعشاريات للمجموعتين، وانحرافهما المعياري، وكذلك قيمة (ت) للفروق بين المتوسطين:

جـــدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير تقدير الذات

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	فرق المتوسط بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المتفوقون ذو صعوبات	٤,١٠	٢,٤٢	-٣,٢٣	٠,٥٢	٦,٢١	دالة عند مستوى ٠,٠١
المتفوقون	٧,٣٣	١,٤٩				

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة "ت" دالة فحدود الثقة للفرق كانت (-٤,٢٧ كحد أدنى، كحد أعلى -٢,١٩) وهذه الفترة لا تمر بالصفر ومن ثم توجد فروق بين إعشاريات المجموعتين في تقدير الذات لصالح المتفوقين بدون صعوبات.

التوصيات:

يمكن الاستفادة من نتائج البحث فى وضع التوصيات التالية:

١. مراعاة الأبعاد النفسية للتلاميذ المتفوقين ذوي الصعوبات.
٢. إتاحة الفرصة الكافية للتعبير عن الذات واحترام رؤية كل تلميذ.
٣. عدم التعليقات السلبية التي تؤسس لبناء ناقد داخلي يهـــدم المتفـــوق ذوي صعوبات التعلم.
٤. تفعيل دور الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين في المدارس لإعداد برامج إرشادية.
٥. عمل دورات تدريبية للمعلمين لاكتشاف وتشخيص التلاميذ المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.

البحوث المقترحة:

١- دراسة العلاقة بين أساليب تعامل الوالدين والمعلمين وبعض المتغيرات النفسية لدى المتفوقين ذوي صعوبات التعلم.
٢- برنامج لتدريب المعلمين في اكتشاف وتشخيص المتفوقين ذوي صعوبات التعلم وأثره في تنمية مستوى التحصيل لدى التلاميذ.

المراجع

Anderer, Susan Ecker (1992): learning - disabled/gifted children. Degree of Doctor of Psychology , The University of Widener.

Andrew M. Mecca, Neil J. Smelser, and John Vasconcellos (1989): The Social Importance of Self-Esteem USA: University of California Press, Ltd.

Branden Nathaniel (1992): The Power Of Self-Esteem. Florida: Health Communications, Inc.

Clemons, T. L. (2005): Underachieving gifted students: asocial cognitive model. Degree of Doctor of Philosophy, The University of Virginia.

Coholic Diana (2010): Arts Activities for Children and Young People in Need Helping Children to Develop Mindfulness, Spiritual Awareness and Self-Esteem. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Edins Cynthia A.(2009): Self-efficacy and self-esteem in gifted and nongifted students in the elementary school system. the degree of Doctor of Professional in School psychology Capella University.

Engel Beverly (2006): Healing Your Emotional Self A Powerful Program to Help You Raise Your Self-Esteem, Quiet Your Inner Critic, and Overcome Your Shame., New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.

Faouri, F. (1998): The impact of learning disabilities and giftedness on the self-esteem of students. Degree of Doctor of Philosophy, The University of Wisconsin-Madison.

Fleetham Mike (2006): Multiple Intelligences in practice enhancing self-esteem and learning in the classroom.

Great Britain: MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall Network Continuum Education.

Foley-Nicpon et al.(2012): Self-Esteem and Self-Concept Examination Among Gifted Students With ADHD. Journal for the Education of the Gifted 35(3) 220–240

Guindon Mary h(2010): Self-esteem Across the Life span issues and interventions. London: Taylor and Francis Group.

Humphrey Neil (2001): Self concept and self esteem in developmental dyslexia: implications for teaching and learning. the Degree of Doctor of Philosophy Department of Sociology, University of Liverpool John Moores.

Jacoby Mario (2002): Shame and the Origins of Self-Esteem. London and New York: Taylor & Francis Third edition.

Kenway Jane and Willis Sue (2004): Hearts and Minds: Self-esteem and the Schooling of Girls. London: The Falmer Press second edition.

King. E. W (2005): Addressing the Social and Emotional Needs of Twice-Exceptional Students Journal of Teaching Exceptional Children, Vol. 38, No. 1, pp. 16-20.

Lawrence Denis (2006): Enhancing Self-Esteem in the Classroom. London: Paul Chapman Publishing: Third edition.

Lee Richard Glauwyn (1986): A study of primary school pupils' academic performance and self -esteem in relation to their position in the family . Degree of Master of education , University of Leeds School of Education.

Little, Cindy (2001): A closer look at gifted children with disabilities. Gifted Child Today; 24, 3 pg. 46: 64.

Lovett. B. J.&. Lewandowski. L J (2006): Gifted Students With Learning Disabilities:Who Are They? Journal learning disabilities Vol. 39, No 6, pp 515–527.

Luxmoore Nick (2008): Feeling Like Crap Young People and the Meaning of Self-Esteem. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Marcic Renata,& Grum Darja KOBAL (2011): Gender differences in self- concept and self-esteem components. Journal of Studia psychologica, 53, 4 pp373-384.

Martin and Bobgan Deidre (1998): James Dobson's Gospel of Self-Esteem & Psychology. California: East Gate Publishers.

McKay Matthew and Fanning Patrick (2000): Self-Esteem. USA: New Harbin gerPub lications, Inc.

Mruk Christopher J(2006): Self-Esteem Research, Theory, and Practice Toward a Positive Psychology of Self-Esteem. New York: Springer Publishing Company, Inc.

Ora Peleg,(2009): Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without Learning Disabilities. Journal of Learning Disability Quarterly 32, 1; pp. 11:20

Pemberton Julia A. (2004): Identifying and serving gifted students with learning disabilities: challenges and the influence of the school context. the degree of Educational Specialist Department of Educational Psychology Miami University Oxford, Ohio.

Plummer Deborah (2004): Helping Children to Build Self-Esteem A Photocopiable Activities Book. London and Philadelphia Jessica Kingsley Publishers.

Plummer Deborah (2005): Helping Adolescents and Adults to Build Self-Esteem. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers. Second impression

Roberts Rosemary. (2006): Self-Esteem and Early Learning Key People from Birth to School. London: Paul Chapman Publishing: Third edition.

Ruban L. M. Reis S. M. (2005): Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. Journal of Theory in to practice, Vol. 44 (2),pp 115–124

Sabir Owens, Cecelia Mahasin.(2007): The effects of race and family attachment on self-esteem, self control, and delinquency. New York: LFB Scholarly Publishing LLC.

Schiraldi, Glenn R(2007): 10 simple solutions for building self-esteem: how to end self-doubt, gain confidence, and create a positive self-image. USA: New Harbinger Publications, Inc.

Sorensen Marilyn J (2005): The Personal Workbook for Breaking the Chain of Low Self-Esteem: A Proven Program for Recovery from LSE. USA: Wolf Publishing Co. Second edition.

Sorensen Marilyn J(2006): Breaking the Chain of Low Self-Esteem. USA: Wolf Publishing Co. Second edition.

Terry, Scott, Fredrick(2004): In search of the Characteristics of adults who are gifted and have a learning disability. Degree of Doctor of Philosophy in Educational Psychology. University of Northern Illinois.

Wilczynski E. L (2006): Reading and Self-Esteem in At-Risk Student. the degree of Doctor of Professional in education Walden University.

Yssel, Nina et al (2005): Puzzles, Mysteries, and Picasso: A Summer Camp for Students Who Are Gifted and Learning Disabled. Teaching Exceptional Children; 38, 1; pp 42:46.