فاعلية برنامج إرشادي مبنى على نظرية منظور زمن المستقبل لتعديل الذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين

إعـــداد

أ.د/سميرة أبو الحسن عبد السلام
أستاذ التربية الخاصة

أ/ محمود محمد المنير علوي
باحث دكتوراه
بقسم التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

أ. د/فيوليت فؤاد إبراهيم
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية
جامعة عين شمس

فاعلية برنامج إرشادي مبنى على نظرية منظور زمن المستقبل لتعديل الذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين*

أ.د/ سميرة أبو الحسن عبد السلام وأ/ محمود محمد المنير وأ.د/ فيوليت فؤاد إبراهيم

مقدمـــة:

لقد أيقظت الاهتمامات والتطورات المعاصرة للبحث في كل من المجالين-التفوق العقلي وصعوبات التعلم– وعى الخبراء والمشتغلين والمتخصصين بإمكانية الجمع بين السلوكيات أو الخصائص المميزة لكل من المتفوقين عقلياً من ناحية، وذوى صعوبات التعلم من ناحية أخرى، في تزامن واحد لدى فئة من الطلاب هم: "المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم".

هؤلاء الطلاب–المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم–يمتلكون خصائص، ويبدون مؤشرات ومظاهر سلوكية قوية، تؤكد تفوقهم ومواهبهم في بعض مجالات التفوق العقلي، كما أنهم في ذات الوقت يعانون من عجز أو قصور أو اضطراب أو صعوبات في بعض المجالات الأخرى(فتحي الزيات، ٢٠٠٢: ٢٤٠).

يتعلق جزء أساسي من مشاعر الفرد وأفكاره حول نفسه بما قد يكون عليه في المستقبل،ولعل هذا من أهم ما يمنح مشاعرنا وسلوكياتنا الحالية معناها.فمعرفة الذات لا تتكون من تصور الفرد لنفسه كما هو في لحظة معينة فقط، وإنما هناك تصورات للذات في المستقبل، فهناك تصورات للذات المرغوبة والذات غير المرغوبة، وتصورات للذات المتوقعة والذات المأمولة والذات المخافة. فالتفكير حول الذات في المستقبل يسمى ذوات محتملة، والتي تمثل مكوناً مهماً للهوية الحالية للأفراد، ورغم أننا جميعاً لدينا أفكار موجهة بالمستقبل، لكن كل واحد منا له خريطة خاصة وفريدة للمسالك التي نرغب السير فيها، والطرق المغلقة التي نود تجنبها. فمفهوم الذوات المحتملة غاية في الأهمية لأنه يقدم حلقة وصل بين مفهوم الذات في الماضي والحاضر والمستقبل، وبين هذه كلها وأهداف المرء وتطلعاته ودوافعه ومخاوفه، أي بين مفهوم الذات والدافعية، وتعتبر أيضاً الذوات المحتملة هامة جداً لكونها جسراً يربط بين الواقع الراهن والنتائج المرغوبة، فمعرفة الفرد الذاتية لما هو ممكن

* بحث استكمالاً لمتطلبات الحصول علي درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص التربية الخاصة.

أو متوقع تحقيقه تشكل دافعية ذاتية تعمل على تنظيم السلوك وتوجيه مساره، وكلما كانت الذوات المحتملة نشطة ومتطورة أتى الإنجاز على نحو أفضل، حيث إن الكثير من الإجراءات المطلوبة لتحقيق الإنجاز تنفذ في الواقع على أساس من التوقعات والاستثارة الذاتية. كما أن الذوات المحتملة المرغوبة تعمل على تعزيز الحالة الانفعالية الإيجابية، والرغبة في المحافظة على هذه الحالة لدى الفرد مما يحث النشاط ويستثيره حتى في حالات الإحباط أو الفشل.فالذين يحملون في داخلهم أفكاراً إيجابية عن ذواتهم لديهم ذوات مستقبلية تخدمهم في تعويض الوضع الانفعالي الراهن بآخر أكثر إيجابية في المستقبل. (Cross, et al., 1994: 425)

على الرغم من أن هناك الكثير من الدراسات العربية والأجنبية التي أُجريت على فئة المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم، فمنها دراسات وصفية تناولت تعرفهم وتعرف الفروق بينهم وبين العاديين والمتفوقين في كثير من المتغيرات، ودراسات تناولت تحديد مدى شيوع هذه الفئة، والخصائص المميزة لهم، ودراسات تجريبية تناولت برامج تُثرى الجوانب المختلفة لديهم، ولكن – في حدود علم الباحث – هناك ندرة في الدراسات التي أعدت برامج تهتم الذوات المحتملة السالبة وتعديله عند هذه الفئة. من هنا كانت دراسة الباحث لإعداد البرنامج المقترح المبنى على نظرية منظور زمن المستقبل **لتعديل الذوات المحتملة السالبة** لدى المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة:

يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما مدى فاعلية البرنامج المقترح المبنى على نظرية منظور زمن المستقبل في تعديل الذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة:

١- إعداد برنامج إرشادي مبنى على نظرية منظور زمن المستقبل لتعديل الذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين.

٢- التحقق من مدى فاعلية هذا البرنامج في تعديل الذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين.

أهمية الدراسة:

١- تقديم مقياس جديد يمكن أن يُستخدم كأحد الأدوات التي يمكن اللجوء إليها في تشخيص **الذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين** .

٢- إلقاء الضوء على ضرورة توفير المساندة الاجتماعية اللازمة للأُسر التي يكون لديها أطفال متفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم.

٣- يمكن أن تُسهم هذه الدراسة في تعديل الذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين.

٤- يمكن أن يسهم ما ينتج عن هذه الدراسة في إعداد برامج أخرى سواء للأطفال المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم أو فئات أخري.

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدى على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة في اتجاه القياس البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدى على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة.

المفاهيم الأساسية للدراسة:

المحور الأول: المتفوقون عقلياً ذوو صعوبات التعلم:

١ - تعريفات المتفوقون عقلياً ذوى صعوبات التعلم:

يذكر ماك كوتش وآخرون (Mc Coach; et al , 2001: 405) في دراستهم بعنوان " أفضل الممارسات في تحديد الطلبة المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم"تعريف للمتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم بأنهم "الطلبة الذين لديهم قدرات عقلية فائقة، ولكنهم يظهرون تناقض واضح وكبير في

مستوى أدائهم في مجال أكاديمي مُعيَّن، مثل: القراءة، الحساب، والهِجاء أو التعبير الكتابي، فيكون أداؤهم الأكاديمي أقل بكثير مما يمكن توقعه مع وجود قدرة عقلية خاصة لديهم، وكما هو الحال لدى الطلاب ذوى صعوبات التعلم هذا التفاوت لا يرجع إلى سبب نقص الفرص التعليمة في هذه الأماكن، أو لظروف صحية معينة ".

ويعرف (رونالد وكولين، ٢٠٠٣: ١٨٨) المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم بأنهم الأفراد الذين يتناقض ذكاؤهم أو قدراتهم كما تقيسها اختبارات مقننة (حيث ترقى درجاتهم إلى مستوى المتفوقين) بصورة ملحوظة مع أدائهم في الفصول(حيث يحصلون على درجات أقل من المتوسطة أى على درجات رسوب).

ويعرفهم أيضاً (راضى الوقفي، ٢٠٠٤: ١٤٢) بأنهم: هم أولئك الطلاب الذين يحصلون على نسبة ذكاء مرتفعة ولكن تحصيلهم لا يكون بمستوى ما يمكن التنبؤ به من هذه النسبة المرتفعة، فقد يكون بمستوى الصف أو أقل في اختبارات التحصيل المقننة.

ويعرفهم (مراد عيسى، وليد خليفة، ٢٠٠٧) بأنهم أولئك التلاميذ ذوو القدرة العقلية العليا، والذين يظهرون تناقضاً واضحاً في مستوى أدائهم في مجال أكاديمي معين مثل القراءة، أو الرياضيات، أو لتهجي، أو التعبير الكتابي.فأدائهم الأكاديمي دون المتوقع بناء على قدرتهم العقلية العامة.

ويعرفهم (محمد رزق البحيرى، ٢٠٠٩: ٨٢٢) بأنهم "أولئك الأطفال الذين يملكون مواهب بارزة ولديهم إمكانات واستعدادات مرتفعة تمكنهم من القيام بأداء مميز في الأنشطة المعبرة عن الموهبة من جهة وفي المواد الدراسية المختلفة من جهة أخرى، لكنهم يظهرون تناقضاً واضحاً في مستوى أكاديمي معين فيكون دون المتوقع، وتعوق صعوبة تعلمهم توظيف إمكانات الموهبة لديهم، مما يشعرهم بعدم الكفاءة والثقة وتؤدى بهم إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي والدراسي، مما يؤثر سلباً على صحتهم النفسية.

٢ - تشخيص الطلاب المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم:

يعتبر الفرد المتفوق ذو صعوبة التعلم لغزاً محيراً للغالبية من الناس، حيث إن المشكلة الكبرى في التحديد هي أن الصعوبات قد تغطى على ظهور

التفوق، ويكون من الصعب التنبؤ بأن قدرة الفرد تدل على تفوقه بشكل كاف، ومن ناحية أخرى فإن التفوق يمكن بالطريقة نفسها أن يخفي صعوبة التعلم الموجودة لدى المتعلم، لأن قدرات المتعلم يمكن أن تساعده في تخطى الصعوبة.مما يجعل عملية تعرف هذا الفرد وسط عديد من الأفراد أمراً ليس باليسير. فمن أهم المصاعب التي تواجه أولياء أمور هؤلاء الأفراد هي قلة معرفة المتخصصين بهذه الفئة، ونزعتهم إلى أن يصنفوا الأفراد على أنهم أغبياء أو كسالى (Sherwood, 1995: 6).

إن عدد الأفراد المتفوقين ذوى صعوبات التعلم أكثر مما يمكن أن يدركه أحد، ولكن بالرغم من قدرتهم العقلية العالية إلا أنهم يظلون بلا رعاية ويعانون في صمت، ولا يستطيعون أن يصلوا إلى أقصى إمكاناتهم، وذلك لأن احتياجاتهم التعليمية غير مدركة وغير معتنى بها، وعندما يعجز المتفوقون عن الوصول إلى أقصى إمكاناتهم، فإننا نخسر العديد من المواهب brody & (Mills, 1997: 288).

ويؤكد شيروود (Sherwood, 2001) على أن يتم التشخيص بناء على جميع البيانات والمعلومات التي تتم من خلال المقابلات المباشرة للفرد، وخلال تفاعله مع الآخرين، وملاحظة سلوكه في مواقف مختلفة خلال اليوم ثم دراسة وتحليل هذه البيانات والحكم بما إذا كانت جوانب القوة تكفي للحكم بتفوق الفرد، وما إذا كانت جوانب الضعف ملموسة إلى الحد الذي يمكننا من الحكم بأن الفرد يعانى من صعوبات تعلم (Sherwood, 2001: 3).

عند تحديد من يعانى من صعوبة التعلم يجب أن يتضمن الوقوف ما لديه من مواطن قوة ومواطن ضعف، ويكون ذلك هو الأساس الذي يبنى عليه المعلم خطته في العمل والأساس كذلك للمختص بالمتفوقين، وكذلك للآباء، وبهذا الوعي والقدرة على إدراك الحاجة للتصنيف على أساس علمي واضح سيظهر العديد من المتفوقين الذين كانوا في قائمة الإهمال بسبب اختلاف أسس كل من التقويم والتصنيف (محمد عدس، ١٩٩٨: ٦٨).

المحور الثاني- الذوات المحتملة: Possible Selves

١ - تعريف الذوات المحتملة

هناك عدة تعريفات للذوات المحتملة أو المستقبلية، ومن هذه التعريفات:

تعريف **(ماركيوس ونوريوس)** للذوات المحتملة على أنها "الذوات المثالية التي نرغب بشدة أن نكون عليها مستقبلاً وهى أيضاً الذوات التي نخاف أن نكون عليها مستقبلاً، والتي يمكن أن تشمل رغبة الفرد في أن تكون ذاته ناجحة ومبدعة وغنية ومحبوبة ورقيقة، والتي تحظى بالإعجاب،ولا يرغب أن تكون هذه الذوات وحيدة أو عدوانية أو كئيبة أو مدمنة أو غير كفء أو عاطلة عن العمل"(Markus, Nurius,1986: 954)

ويختصرا "الذوات المحتملة" للإشارة إلى تلك الأفكار الموجهة بالمستقبل. فهي تشمل ما نأمل لذواتنا ونسعى جاهدين نحوه، وما نخافه على ذواتنا ونرغب منعه أو تجنبه (Dark-Freudeman & et al.,2006: 85-86).

ينظر(روبنسون وآخرون) إلى الذوات المحتملة بأنها: "مخططات سلوكية Behavioral blueprints لتوجيه السلوك وإرشاده نحو ما نريد أن نصبح عليه"الذوات المأمولة "، والبعد عن النتائج غير المرغوبة " الذوات المخافة "(Robinson & et al. ,2001: 24).

بينما يرى(باكارد وآخرون) أن مفهوم الذوات المحتملة يعكس تأثير كل من الجانب المعرفي والجانب الوجداني على السلوك (إذا أنت حلمت به يمكن أن تصبح عليه) كما يعكس الطرق التي من خلالها يؤكد أو لا يؤكد الآخرون (الوالدين والمعلمون) ذواتنا المحتملة، ويؤثرون على مستوى طموحاتنا (Packard &et. al., 2003: 251).

بينما يرى (جرين وديباكر) الذوات المحتملة أنها مفهوم الفرد عن ذاته ومدى قدرته على تنظيمها وتطويرها وتقييمها، وينتج عنه في النهاية الذات المرجوة Hoped Self التي تستطيع تحقيق الآمال المستقبلية من خلال الفرص والاختيارات المتاحة أمامها في المستقبل (Greene,& Debacker, 2004: 95 – 97).

ويرى (كليور وآخرون) أن مصطلح الذوات المحتملة يستخدم لوصف ما يمكن أن يصبح عليه الفرد في المستقبل ويشمل مفاهيم الأمل والخوف والأحلام، وأشار من زاوية أخرى إلى وجهة نظر ماركوس ونيروس (١٩٨٧)، بأن مفهوم الذوات المحتملة يتضمن الافتراض بأن الفرد يحدد

أهدافاً، ويخطط لإنجاز تلك الأهداف من خلال طموحات مميزة، وتصور ماذا ومن يريد أن يصبح في المستقبل. (Kaylor,M & et al., 2007: 70)

ويعرفها (السيد عبد الدايم سكران) بأنها "مفاهيم الذات في فترة زمنية محددة، والمتعلقة بالآمال والتوقعات والمخاوف المستقبلية الموجبة منها والسالبة، والتي يراها الطالب لذاته، ودرجة تقييمه لها من حيث أهميتها واحتمالية حدوثها، والجهد المبذول لتحقيقها أو تجنبها. ويمكن تقسيمها إلى ذوات مأمولة وهى ما يأمل الطالب أن تكون عليه ذاته في فترة زمنية محددة، ذوات متوقعة وهى ما يتوقع الطالب أن تكون عليه ذاته في فترة زمنية محددة، ذوات مخافة وهى ما يخاف الطالب أن تصبح عليه ذاته في فترة زمنية محددة" (السيد عبد الدايم سكران، ٢٠١٠: ١٩٦).

تعقيب: مما سبق تتفق جميع تعريفات" الذوات المحتملة "على أهمية الذوات المحتملة لكونها جسراً يربط بين الوضع الراهن والنتائج المرغوبة، ويتضح الاتفاق على أن الذوات المحتملة هى رغبات ومخاوف– تتعلق بالذات– في المستقبل، والذوات المحتملة لها عدة جوانب كما هو موضح سابقاً في التعريفات وهى الجانب المعرفي أي أن نمو الأبنية المعرفية المتعلقة بالذات يبدأ منذ الولادة ويستمر مدى الحياة والجانب الوجداني المتمثل في أننا نطور ذاتنا في المجالات التي تبدو هامة بالنسبة لنا، وتقدير أهميتها، والجانب السلوكي وهو العمل على تحقيق الآمال وتجنب المخاوف.

ويُرى أن التعريف المناسب للذوات المحتملة هو أنها: "مخططات سلوكية للفرد حول ذاته المستقبلية والتعرف عليها والعمل على تحقيقها والمتمثلة في الجانب السلوكي".

٢ - أنماط وأنواع الذوات المحتملة:

أكد ماركوس ونيروس (١٩٨٦) على ثلاثة أنماط للذوات المحتملة: الذات المثالية Ideal Self، والذات المتوقعة Expected Self، والذات المخافة Feared Self. لكن وجد كوينلان Quinlan (١٩٩٩)، أن الذات المخافة تتكون من أوصاف سالبة، والذات المثالية تتكون من أوصاف موجبة، والذات المتوقعة تتكون من خليط من الصفات الموجبة والسالبة والتي معظمها تتفق مع الذات المثالية أو المخافة.بناء على ذلك – يبدو من المعقول- فهم الذوات المحتملة كنمطين، إما صفات موجبة (تنطبق على الذات المثالية)، أو صفات

سالبة (تنطبق على الذات المخافة) وكلاهما تختلف في درجة الإيجابية أو السلبية، كما أن الذوات المحتملة، أيضاً، تختلف في درجة الاحتمالية (السيد عبد الدايم سكران، ٢٠١٠: ١٩٨).

من خلال دراسة **السيد عبد السلام سكران (٢٠١٠)** فقدم تقسيمات مختلفة للذوات المحتملة على النحو التالي:

أولاً: من حيث مجال الذات: تقسم الذوات المحتملة بحسب المجال الحياتي للفرد، فيقال ذوات أكاديمية، ذوات مهنية، ذوات اجتماعية.

ثانياً: من حيث الزمن حيث تم تقسيمها إلى:

- **ذوات مفقودة:** وتمثل الآمال والرغبات والأحلام التي رسمها الفرد لنفسه في المستقبل عند فترة زمنية في حياته، ولكن لظروف غير متوقعة لم تتحقق كما كان يُنظر لها،وهى تمثل أساس الثقة بالمستقبل، وقد تناولها الباحث الحالي عن طريق سؤال الطلاب عن التعبير عن ذواتهم الأكاديمية قبل التحاقهم بالجامعة.
- **ذوات حالية:** وتمثل الآمال والرغبات والأحلام التي يرسمها الفرد لمستقبله في الوقت الراهن، وهى تتأثر بالذات المفقودة،وقد تناولها الباحث الحالي عن طريق سؤال الطلاب عن التعبير عن ذواتهم الأكاديمية بعد التحاقهم بالجامعة.

ثالثاً- من حيث المرغوبية:

- **ذوات مرغوبة (إيجابية):** وهى التي ترتبط بالتفاؤل والواقعية، والقدرة على التكيف مع النتائج.
- **ذوات غير مرغوبة (سلبية):** وهى التي ترتبط بالتشاؤم والسطحية والميل للعاطفة أكثر من العقل، وعدم القدرة على التكيف مع النتائج (السيد عبد الدايم سكران، ٢٠١٠: ١٩٩).

وقام أيضاً بتقسيمها في المقياس المستخدم في دراسته إلى:

- **ذوات مأمولة:** وهى ما يأمل الطالب أن تكون عليه ذاته في فترة زمنية محددة.
- **ذوات متوقعة:** وهى ما يتوقع الطالب أن تكون عليه ذاته في فترة زمنية محددة.

- **ذوات مخافة**: وهى ما يخاف الطالب أن تصبح عليه ذاته في فترة زمنية محددة (السيد عبد الدايم سكران، ٢٠١٠: ١٩٦).

حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة الحالية بمنهج الدراسة، والعينة وخصائصها، والأدوات المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وذلك على النحو التالي:

١ - منهج البحث (الحدود المنهجية):

اعتمدت الدراسة الحالية علي المنهج التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدى والتتبعي لمتغيرات الدراسة، ذو تصميم المجموعة التجريبية الواحدة فقط، ويمكن تحديد متغيرات البحث على النحو التالي:

المتغير المستقل Independent Variable : الذي يتمثل في برنامج إرشادي،والذي تسعى الدراسة لمعرفة تأثيره في تعديل التوجه الزمني والذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين.

المتغير التابع: Dependent Variable وهى التغيرات في التوجه الزمني والذوات المحتملة السالبة لدى المتفوقين.

المتغيرات الوسيطة: وهي التي تختص بمجانسة العينة وتشمل: العمر الزمني- مستوي الذكاء- المستوي الاقتصادي الاجتماعي- مستوي التوجه الزمني - إضافة إلي مستوي الذوات المحتملة السالبة.

٢ - عينة البحث (الحدود البشرية):

تحددت مجموعة الدراسة بـ (٤٠) من المتفوقين عقلياً ذوى صعوبات التعلم ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٥) سنة. مقسمين إلي مجموعتين بالتساوي:

- مجموعة تجريبية: (٢٠) تلميذا وتلميذة منهم: (١٠ إناث، ١٠ ذكور).
- مجموعة ضابطة: (٢٠) تلميذا وتلميذة منهم: (١٠ إناث، ١٠ ذكور).

٣ - أدوات البحث:

تحددت باستخدام الباحث للأدوات التالية:

أ- مقياس المستوي الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة المصرية: إعداد/محمد بيومي خليل(٢٠٠٢).
ب- اختبار رسم الرجل لجود انف وهارس: تقنين /محمد فرغلي(٢٠٠٤).
ج- مقياس فرز حالات صعوبات التعلم: تعريب وإعداد/مصطفي كامل(٢٠٠٨).
د- مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة: (إعداد/ الباحث)
هـ- البرنامج الإرشادي المقترح (إعداد/ الباحث).

٤- **الحدود المكانية**: مدرسة فاطمة الزهراء الإعدادية بنات، مدرسة أحمد إبراهيم عيد الإعدادية بنين، (المدرستان متجاورتان) والتطبيق تم بمدرسة فاطمة الزهراء الإعدادية بنات حيث يعمل الباحث معلم بالمدرسة - التابعة لإدارة ادفو التعليمية - محافظة أسوان.

٥- **الحدود الزمنية**: تمثلت في الفترة خلال العام الدراسي ٢٠١٤م / ٢٠١٥م.

٦- **الأساليب الإحصائية**:

§ اختبار ويلككسون Wilcoxon Test اللابارامترى، باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم (spss).

§ اختبار "ت" T-TEST

نتائج الدراسة:

١- **نتائج الفرض الأول: ينص الفرض علي**: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدى على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة في اتجاه القياس البعدي".للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١) الفرق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	نسبة التحسن
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	القياس القبلي	٢٠	١٠,٠٠	٣,٦٢	٩,٢٠	دالة عند ٠,٠١	%٧٠
	القياس البعدي	٢٠	٣,٠٠	٣,٧٦			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	٣,٥٠	٣,٢٨	١٠,١٠	دالة عند ٠,٠١	%٢٢١
	القياس البعدي	٢٠	١١,٢٥	٢,٧٦			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	القياس القبلي	٢٠	١١,٢٥	٣,١٩	٨,٨١	دالة عند ٠,٠١	%٦٨,٩
	القياس البعدي	٢٠	٣,٢٥	٣,٣٥			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	٣,٥٠	٣,٢٨	٨,٣٥	دالة عند ٠,٠١	%٢٦٤
	القياس البعدي	٢٠	١٢,٧٥	٢,٣٥			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	القياس القبلي	٢٠	١٠,٥٠	٣,٥٩	١٠,٤٦	دالة عند ٠,٠١	%٦٦,٧
	القياس البعدي	٢٠	٣,٥٠	٢,٨٥			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	٣,٧٥	٣,٩٣	٩,٤٨	دالة عند ٠,٠١	%٢٢٦
	القياس البعدي	٢٠	١٢,٢٥	٢,٥٥			
درجة كلية	القياس القبلي	٢٠	٤٢,٥٠	٦,٣٨	١,٢٠٦	غير دالة	%٥,٠٣
	القياس البعدي	٢٠	٤٤,٧٥	٨,٠٢			

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد عند مستوى دلالة٠,٠١، والدرجة الكلية غير دالة.

جدول (٢) الفرق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج (الأهمية)

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	نسبة التحسن
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	القياس القبلي	٢٠	١٤,٠٠	١,٣٧	٩,٩٤	دالة عند ٠,٠١	%٣٥,٧
	القياس البعدي	٢٠	١٩,٠٠	٢,٠٥			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	١٤,٥٠	١,٣٩	٨,٢٢	دالة عند ٠,٠١	%٣٢,٤
	القياس البعدي	٢٠	١٩,٢٠	١,٧٣			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	القياس القبلي	٢٠	١٣,٦٠	١,٦٠	١١,١٠	دالة عند ٠,٠١	%٣٥,٧
	القياس البعدي	٢٠	١٨,٤٥	١,٥٠			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	١٤,٨٠	٢,٠٤	٩,٧٨	دالة عند ٠,٠١	%٤٩,٧
	القياس البعدي	٢٠	٢٢,١٥	١,٩٥			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	القياس القبلي	٢٠	١٣,٩٠	٠,٩١	١١,٥٩	دالة عند ٠,٠١	%٤٥,٣
	القياس البعدي	٢٠	٢٠,٢٠	٢,٣٠			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	١٣,٣٥	٠,٩٨	٩,٧٥	دالة عند ٠,٠١	%٥٣,٢
	القياس البعدي	٢٠	٢٠,٤٥	٢,٦٢			
درجة كلية	القياس القبلي	٢٠	٨٦,١٥	٣,٢٣	٢٠,٠٨	دالة عند ٠,٠١	%٣٨,٧
	القياس البعدي	٢٠	١١٩,٤٥	٦,٣			

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١.

جدول (٣)

الفرق بين متوسط درجات القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج (الجهد المبذول)

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	نسبة التحسن
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	القياس القبلي	٢٠	٧,٠٥	٢,٢٨	١٠,٧٨	دالة عند ٠,٠١	%٨٣,٧
	القياس البعدي	٢٠	١٢,٩٥	١,٦٦			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	٦,٦٠	١,٧٥	١٢,٤٢	دالة عند ٠,٠١	%٨٥,٦
	القياس البعدي	٢٠	١٢,٢٥	١,٤٠			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	القياس القبلي	٢٠	٧,١٥	١,٨٧	١٢,٨٩	دالة عند ٠,٠١	٧٤,١
	القياس البعدي	٢٠	١٢,٤٥	١,٧٩			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	٦,٨٥	١,٥٣	١٢,١٦	دالة عند ٠,٠١	%٨٦,٩
	القياس البعدي	٢٠	١٢,٨٠	١,٣٢			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	القياس القبلي	٢٠	٧,٣٥	١,٨٧	١١,٨٢	دالة عند ٠,٠١	%٦٨,٢
	القياس البعدي	٢٠	١٢,٣٥	١,٢٦			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	القياس القبلي	٢٠	٦,٩٠	١,٦٥	١٠,٦٨	دالة عند ٠,٠١	%٧٦,١
	القياس البعدي	٢٠	١٢,١٥	١,٤٢			
الدرجة الكلية	القياس القبلي	٢٠	٤١,٩٠	٨,٨٦	١٦,٢٢	دالة عند ٠,٠١	%٧٨,٩
	القياس البعدي	٢٠	٧٤,٩٥	٤,٠٩			

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مقياس الجهد المبذول للذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٢- **نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدى على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة لصالح أفراد المجموعة التجريبية"**. للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت، والجداول التالية توضـــح ذلك:

جدول (٤)

الفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	نسبة التحسن
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٩,٥٠	٣,٢٠	٥,٨٧	دالة عند ٠,٠١	%٦٨,٤
	المجموعة التجريبية	٢٠	٣,٠٠	٣,٧٦			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٣,٥٠	٣,٢٨	٧,٢٩	دالة عند ٠,٠١	%٢٢١
	المجموعة التجريبية	٢٠	١١,٢٥	٣,١٩			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٧,٨٥	٣,٨٦	٤,٠١	دالة عند ٠,٠١	%٥٨,٦
	المجموعة التجريبية	٢٠	٣,٢٥	٣,٣٥			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٣,٠٠	٣,٤٠	١٠,٣٧	دالة عند ٠,٠١	%٣٢٥,٠
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٢,٧٥	٢,٤٦			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	١٠,٧٥	٣,٧٢	٦,٩١	دالة عند ٠,٠١	%٦٧,٤
	المجموعة التجريبية	٢٠	٣,٥٠	٢,٨٥			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٣,٢٥	٣,٣٥	٩,٥٥	دالة عند ٠,٠١	%٢٧٦,٩
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٢,٢٥	٢,٥٥			
درجة كلية	المجموعة الضابطة	٢٠	٣٧,٨٥	١١,٣١	٢,٢٢	دالة عند ٠,٠٥	%١٨,٢٢
	المجموعة التجريبية	٢٠	٤٤,٧٥	٨,٠٣			

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد عند مستوى دلالة ٠,٠١، والدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

جدول (٥)

الفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج (الأهمية)

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	نسبة التحسن
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	١٤,٢٠	١,٧٦	٧,٩٣١	دالة عند ٠,٠١	%٣٣,٨
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٩,٠٠	٢,٠٥			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	١٣,٩٠	١,٦١	٩,٩٨٨	دالة عند ٠,٠١	%٣٨,٢
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٩,٢٠	.١,٧			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	١٣,٢٠	١,٩٦	٩,٤٩٦	دالة عند ٠,٠١	%٣٩,٨
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٨,٤٥	١,٥٠			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	١٥,٢٠	٢,٢٣	١,٤٦٠	دالة عند ٠,٠١	%٤٥,٨
	المجموعة التجريبية	٢٠	٢٢,١٥	١,٩٥			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	١٢,٩٠	٢,٦٥	٩,٢٨٣	دالة عند ٠,٠١	%٥٦,٦
	المجموعة التجريبية	٢٠	٢٠,٢٠	٢,٣٠			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	١٥,٢٥	٠,٩٦	٨,٣١٣	دالة عند ٠,٠١	%٣٧,١
	المجموعة التجريبية	٢٠	٢٠,٤٥	٢,٦٢			
درجة كلية	المجموعة الضابطة	٢٠	٨٤,٦٥	٤,٢٤	٢١,١٠٢	دالة عند ٠,٠١	%.٤١
	المجموعة التجريبية	٢٠	١١٩,٤٥	٦,٠٣			

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في مقياس الأهمية للذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١.

جدول (٦)

الفرق بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج (الجهد المبذول)

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	نسبة التحسن
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٦,٦٥	١,٥٩	١٢,١٩	دالة عند ٠,٠١	%٩٤,٧
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٢,٩٥	١,٦٦			
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٧,٣٠	١,٣٠	١٠,٧٢	دالة عند ٠,٠١	%٦٧,١
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٢,٢٠	١,٥٧			
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٦,٠٠	١,٥٨	١٢,٠٤	دالة عند ٠,٠١	%١٠٧,٥
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٢,٤٥	١,٧٩			
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٦,٠٠	١,٠٣	١٨,١٧	دالة عند ٠,٠١	%١١٣,٣
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٢,٨٠	١,٣٢			
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٥,١٠	١,٦١	١٥,٧٦	دالة عند ٠,٠١	%١٤٢,١
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٢,٣٥	١,٢٦			
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	المجموعة الضابطة	٢٠	٦,٧٥	١,٥٨	١١,٣٣	دالة عند ٠,٠١	%٨٠,٠
	المجموعة التجريبية	٢٠	١٢,١٥	١,٤٢			
درجة كلية	المجموعة الضابطة	٢٠	٣٧,٨٠	٤,١٣	٢٧,٧٩	دالة عند ٠,٠١	%٩٨,١
	المجموعة التجريبية	٢٠	٧٤,٩٠	٤,٣٠			

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والتجريبية بعد تطبيق البرنامج في مقياس الجهد المبذول للذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١.

٣- **نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض علي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج"**.للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلك وكسون، واختبار ت ،كما توضحه الجداول التالية

جدول (٧)

الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج

	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ"	مستوى الدلالة
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	الذكور	١٠	١٠,٧٠	١٠٧,٠٠	٠,١٦٨	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٣٠	١٠٣,٠		
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	الذكور	١٠	١٠,٧٠	١٠٧,٠٠	٠,١٧٠	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٣٠	١٠٣,٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	الذكور	١٠	١٠,٠٥	١٠٠,٥٠	٠,٣٧٦	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٩٥	١٠٩,٥٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	الذكور	١٠	١٠,٠٠	١٠٠,٠٠	٠,٤١٩	غير دالة
	الإناث	١٠	١١,٠٠	١١٠,٠٠		
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	الذكور	١٠	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	٠,١٣٢	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠		
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	الذكور	١٠	٩,٠٠	٩٠,٠٠	١,٣١٤	غير دالة
	الإناث	١٠	١٢,٠٠	١٢٠,٠		
درجة كلية	الذكور	١٠	٩,٥٥	٩٥,٥٠	٠,٧٤٦	غير دالة
	الإناث	١٠	١١,٤٥	١١٤,٥٠		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث للمجموعة التجريبية في مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (٨)

الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج(الأهمية)

	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةZ"	مستوى الدلالة
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	الذكور	١٠	١٠,٨٠	١٠٨,٠٠	٠,٢٢٩	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠		
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	الذكور	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠	٠,٢٧٣	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	الذكور	١٠	١١,٣٠	١١٣,٠٠	٠,٦١٥	غير دالة
	الإناث	١٠	٩,٧٠	٩٧,٠٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	الذكور	١٠	٩,٩٠	٩٩,٠٠	٠,٤٦٤	غير دالة
	الإناث	١٠	١١,١٠	١١١,٠٠		
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	الذكور	١٠	١٠,٤٥	١٠٤,٥٠	٠,٠٣٨	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٥٥	١٠٥,٥٠		
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	الذكور	١٠	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠	٠,١١٤	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠		
درجة كلية	الذكور	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥	٠,٢٦٦	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث للمجموعة التجريبية في مقياس أهمية الذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية

جدول (٩)

الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد تطبيق البرنامج (الجهد المبذول)

	مجموعة المقارنة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z"	مستوى الدلالة
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	الذكور	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠	٠,٢٧١	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠		
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	الذكور	١٠	٨,٨٠	٨٨,٠٠	١,٢٣٢	غير دالة
	الإناث	١٠	١٢,٢٠	١٢٢,٠٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	الذكور	١٠	١٠,٣٥	١٠٣,٥٠	٠,١١٥	غير دالة
	الإناث	١٠	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	الذكور	١٠	١١,٤٥	١١٤,٥٠	٠,٧٤٣	غير دالة
	الإناث	١٠	٩,٥٥	٩٥,٥٠		
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	الذكور	١٠	٩,٠٠	٩٠,٠٠	١,٢٠١	غير دالة
	الإناث	١٠	١٢,٠٠	١٢٠,٠٠		
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	الذكور	١٠	٨,٤٥	٨٤,٥٠	١,٥٩٠	غير دالة
	الإناث	١٠	١٢,٥٥	١٢٥,٥٠		
درجة كلية	الذكور	١٠	٨,٥٥	٨٥,٥٠	١,٤٨٥	غير دالة
	الإناث	١٠	١٢,٤٥	١٢٤,٥٠		

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات الذكور والإناث للمجموعة التجريبية في مقياس الجهد المبذول للذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية.

٤- **نتائج الفرض الرابع: ينص الفرض علي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدى والقياس التتبعى على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة".**للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ت،كما توضحه الجداول التالية:

جدول (١٠)

الفرق بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	القياس البعدي	٢٠	٣,٠٠	٣,٧٦	٠,٥٦٧	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	٢,٩٥	٣,٦١		
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	١١,٢٥	٣,١٩	٠,٥٠٢	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١١,٠٥	٣,٠٩		
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	القياس البعدي	٢٠	٣,٢٥	٣,٣٥	١,٠٠	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	٣,٠٠	٣,٤٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	١٢,٧٥	٢,٤٦	٠,٧١٩	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٢,٦٠	٢,٥٠		
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	القياس البعدي	٢٠	٣,٥٠	٢,٨٥	٠,٨٠٩	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	٣,٨٠	٢,٩٨		
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	١٢,٢٥	٢,٥٥	١,٤٥٣	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٢,١٥	٢,٣٩		
درجة كلية	القياس البعدي	٢٠	٤٤,٧٥	٨,٠٢	٠,٤٥٩	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	٤٤,٦٠	٧,٤٧		

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية.

جدول (١١)

الفرق بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة (الأهمية)

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	القياس البعدي	٢٠	١٩,٠٠	٢,٠٥	١,٢٢٨	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٨,٧٥	٢,٣٥		
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	١٩,٢٠	١,٧٣	١,٧٥١	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٨,٩٥	١,٦٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	القياس البعدي	٢٠	١٨,٤٢	١,٥٣	١,٤٥٥	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٨,٢١	١,٣٥		
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	٢٢,٤٢	١,٥٧	١,٦٧٩	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	٢٢,١١	١,٥٩		
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	القياس البعدي	٢٠	٢٠,٥٢	١,٨٣	١,٨٣٧	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	٢٠,٠٢	١,٨٧		
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	٢٠,٧٨	٢,٢٠	١,٧٩٤	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	٢٠,٤٢	١,٩٨		
درجة كلية	القياس البعدي	٢٠	١٢٠,٣٢	٤,٧٤	٣,٥٠٨	دالة ٠,٠١
	القياس التتبعي	٢٠	١١٨,٤٢	٤,٧٧		

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الأهمية لذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد في حين يوجد فرق دال(٠,٠١) في الدرجة الكلية لصالح التتبعي.

جدول (١٢)

يوضح الفرق بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة (الجهد المبذول)

	مجموعة المقارنة	العدد	م	ع	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
الذات الأكاديمية المأمولة السالبة	القياس البعدي	٢٠	١٢,٩٥	١,٦٦	١,٣٧	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٢,٨٠	١,٧٣		
الذات الأكاديمية المأمولة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	١٢,٢٠	١,٥٧	٠,٤٣٨	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٢,٢٥	١,٤٠		
الذات الأكاديمية المتوقعة السالبة	القياس البعدي	٢٠	١٢,٤٥	١,٧٩	٠,٦٢٣	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٢,٣٥	١,٨٧		
الذات الأكاديمية المتوقعة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	١٢,٨٠	١,٣٢	١,٣٧	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٢,٦٥	١,٤٦		
الذات الأكاديمية المخافة السالبة	القياس البعدي	٢٠	١٢,٣٥	١,٢٦	٠,٠٠	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٢,٣٥	١,١٨		
الذات الأكاديمية المخافة الموجبة	القياس البعدي	٢٠	١٢,١٥	١,٤٢	١,٣٧	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	١٢,٣٠	١,٦٢		
درجة كلية	القياس البعدي	٢٠	٧٤,٩٠	٤,٣٠	٠,٦٠٧	غير دالة
	القياس التتبعي	٢٠	٧٤,٧٠	٤,١٨		

م: المتوسط، ع: الانحراف المعياري

تشير بيانات الجدول السابق إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الجهد المبذول للذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية.

ويمكن تفسير ومناقشة هذه النتيجة الخاصة بالفروض الأول والثاني والثالث في ضوء المضامين والمصاحبات النفسية لمقياس الذوات الأكاديمية المحتملة وأهميته والجهد المبذول المستخدم في الدراسة من ناحية، والفنيات والخبرات والممارسات والاستراتيجيات المتضمنة في البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة من ناحية أخرى.

وترجع هذه النتيجة إلى عوائد ونتائج اشتراك و انتظام أفراد المجموعة التجريبية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جلسات البرنامج الإرشادي المستخدم؛ حيث كانت الفنيات المستخدمة في البرنامج ذات معنى ومغزى في حياة هؤلاء التلاميذ، مما جعلهم أكثر مرونة وأكثر فهما وحرصا ووعيا للاستفادة الكاملة من فنيات البرنامج المستخدم في إطار مواقف حياتية واقعية معاشة؛ حيث كانت الفنيات تتنوع ما بين المناقشة الجماعية والعصف الذهني مع التلاميذ، حيث أسهم ذلك في زيادة وعيهم وإدراكهم للاستفادة الكاملة من فنيات البرنامج في إطار مواقف حياتية واقعية معاشة، مما أسهم في:

- **التعرف الجيد علي مفهوم الذوات المحتملة وأنواعها**: عن طريق إرشاد التلميذ لان: يتعرف على مفهوم الذوات المحتملة- أن يتعرف التلاميذ على تقسيمات الذوات المحتملة وجوانبها - أن يجعل التلاميذ الذوات المحتملة جزء نشط من الحياة العقلية لهم - أن يسرد الطلاب بكل تفصيل وحيوية وعمق عاطفي للذوات المحتملة
- **وعيه بالذوات المحتملة المأمولة** : عن طريق إرشاد التلميذ لأن: يكون مفهوم واضح عن الذوات المحتملة الأكاديمية المأمولة -وضع الأهداف التي يأمل أن تكون عليه ذاته في المستقبل – كذلك ضع كل تلميذ تصور واضح لما يأمل أن يكون عليه في المستقبل أكاديمياً.
- **معرفته بالذوات المحتملة المتوقعة**: عن طريق إرشاد التلميذ لأن: يكون مفهوم واضح عن الذوات المحتملة الأكاديمية المأمولة - وضع الأهداف التي يأمل أن تكون عليه ذاته في المستقبل - يضع كل تلميذ تصور واضح لما يتوقع أن يكون عليه في المستقبل أكاديمياً.
- **التعرف لمعني الذوات المحتملة المخافة**: عن طريق إرشاد التلميذ لأن: يكون مفهوم واضح عن الذوات المحتملة الأكاديمية المخافة -وضع الأهداف التي يأمل أن تكون عليه ذاته في المستقبل - يضع كل تلميذ تصور واضح لما يخاف أن يكون عليه في المستقبل أكاديمياً.
- **إدراك معني صورة الذات وذاتك الحقيقية**: عن طريق إرشاد التلميذ لأن: يكون مفهوم واضح لصورة الذات.- يلتزم الطالب بخطوات إعادة برمجة صوره ذاته - يعزز تقديره لذاته - أن يدرك التلميذ الفرق بين صورة

الذات وذاته الحقيقية- أن يغير التلميذ صورة ذاته للأفضل - يتعرف على خطوات إعادة برمجة صورة الذات.

- **صنع صورة إيجابية للذوات المحتملة**: عن طريق إرشاد التلميذ لأن: يصنع صورة إيجابية عن ذاته وتتكون من عدة خطوات تتمثل في: اكتساب الوعي الذاتي- تعلم قبول الذات- تحمل المسئولية عن حياته- إدارة نفسه بنجاح- التدريب على تجديد الذات. كذلك يعلم بأن كل إنسان خلقه الله بطريقة تؤهله لأن يكون ناجحاً

وقد ظهرت دلائل هذا التحسن في وجود الدلالة الإحصائية عند ٠,٠١ علي جميع الأبعاد كما أن نسبة التحسن للأبعاد تراوحت فيما بين٧٠ %: ٢٢٦%، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذوات الأكاديمية فلم تكن هناك دلاله وهذا أمر منطقي حيث إن درجات الأبعاد السلبية تحسنت بالانخفاض ودرجات الأبعاد الموجبة تحسنت بالارتفاع ومن ثم يصعب إيجاد فروق دالة إحصائيا رغم التحسن، وما يؤكد التحسن علي الدرجة الكلية للمقياس وجود نسبة تحسن بلغت ٥,٠٣% في اتجاه القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ويؤكد علي هذه النتيجة ما توصلت إليه نتائج المقارنة بين المجموعة التجريبية والضابطة حيث كانت هناك فروقا دالة في اتجاه أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، حيث بلغت الدلالة الإحصائية عند ٠,٠١ علي جميع الأبعاد كما أن نسبة التحسن للأبعاد تراوحت فيما بين٦٨,٤%: ٢٧٦,٩%، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس الذوات الأكاديمية فبلغت الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥، ونسبة تحسن بلغت ١٨,٢٢%في اتجاه القياس المجموعة التجريبية.

كما ظهرت دلائل هذا التحسن في وجود الدلالة الإحصائية عند ٠,٠١ علي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الأهمية للذوات الأكاديمية، كما أن نسبة التحسن للأبعاد تراوحت فيما بين٣٢,٤%: ٥٣,٢%، كما أنها بلغت علي الدرجة الكلية للمقياس ٣٨,٧%.

أيضا ظهرت دلائل هذا التحسن في وجود الدلالة الإحصائية عند ٠,٠١ علي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس بذل الجهد للذوات الأكاديمية ،كما أن نسبة التحسن في تقليل أو زيادة الجهد للأبعاد تراوحت فيما بين ٦٨,٢%: ٨٥,٦% كما أنها بلغت علي الدرجة الكلية للمقياس ٧٨,٩%.

ولعل ما دفع التلاميذ على الحرص على حضور جلسات البرنامج التدريبي افتقارهم إلى المعلومات والخبرات والمهارات التي تساعدهم على تنمية مهاراتهم نحو الذات الأكاديمية وأبعادها بإيجابية ؛هذا بالإضافة إلى إمداد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية بالخبرات والمعلومات التي تساعدهم على تنمية ذواتهم الأكاديمية وتدريبهم على هذه المهارات من خلال تقديم نماذج سلوكية إلى جانب الإرشادات والخبرات والمحاضرات والمناقشات الجماعية والنمذجة والتعزيز حيث أدى ذلك إلى الاستفادة بالتدريبات والأنشطة والخبرات مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية المتفوقين،إلى جانب الواجبات المنزلية التي تعد وسيلة مساعدة في تطبيق ما تم تعلمه في برنامج التدريب المستخدم في الدراسة، حيث استخدم الباحث الواجبات المنزلية مع أفراد المجموعة التجريبية كجزء مكمل من البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة.

على ذلك نجد أنه من الطبيعي تفوق التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة التجريبية علي اقرأنهم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة بعد التطبيق وهو ما أكدت عليه نتائج الفرض السادس.فقد ظهرت دلائل هذا التحسن في وجود الدلالة الإحصائية عند ٠,٠١ علي جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس٠,٠٥،كما أن نسبة التحسن للأبعاد تراوحت فيما بين٦٨,٤%: ٢٧٦,٩%،كما أنها بلغت علي الدرجة الكلية للمقياس ١٨,٢٢%.

أيضا ظهرت دلائل هذا التحسن في وجود الدلالة الإحصائية عند ٠,٠١ علي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الأهمية للذوات الأكاديمية ،كما أن نسبة التحسن في تقليل أو زيادة الجهد للأبعاد تراوحت فيما بين٣٣,٨%: ٥٦,٦% كما أنها بلغت علي الدرجة الكلية للمقياس ٤١.%.

كما ظهرت دلائل هذا التحسن في وجود الدلالة الإحصائية عند ٠,٠١ علي جميع الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس بذل الجهد للذوات الأكاديمية ،كما أن نسبة التحسن للأبعاد تراوحت فيما بين٦٧,١%: ١٤٢,١%، كما أنها بلغت علي الدرجة الكلية للمقياس ٩٨,١%.

كما تمثلت أوجه الاستفادة لكل من أفراد المجموعة التجريبية علي حد السواء: الذكور والإناث، في تحسن جوانب التوجه الذوات الأكاديمية والتي تم الإشارة مسبقا، هذا أيضا يفسر في ضوء أن كلا من الجنسين كانا في افتقار للخبرات التي تعينهم وتوجههم بإيجابية نحو ذواتهم الأكاديمية،وقد ساعد البرنامج المقدم لهم من خلال الإرشادات والأنشطة والفنيات والاستراتيجيات التربوية كالعصف الذهني والتعلم التعاوني وتعلم من الأقران في إكسابهم العديد من المعارف والخبرات في: أن يسرد التلاميذ بكل تفصيل وحيوية وعمق عاطفي للذوات المحتملة-كذلك ضع كل تلميذ/ تلميذة تصور واضح لما يأمل أن يكون عليه في المستقبل أكاديمياً- يضع كل تلميذ تصور واضح لما يتوقع أن يكون عليه في المستقبل أكاديمياً- يضع كل تلميذ/ تلميذة تصور واضح لما يخاف أن يكون عليه في المستقبل أكاديمياً.

يتعرف على خطوات إعادة برمجة صورة الذات- كذلك يعلم بأن كل إنسان خلقه الله بطريقة تؤهله لأن يكون ناجحاً، وهو ما ترجمته الدلائل الإحصائية في عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج في مقياس التوجه الذوات الأكاديمية الأبعاد والدرجة الكلية، ومقياس الأهمية للذوات الأكاديمية المحتملة، ومقياس بذل الجهد للذوات الأكاديمية المحتملة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من علي سبيل المثال لا الحصر: تهاني محمد عثمان منيب (٢٠٠٦)؛ شيماء حمودة درويش الحارون (٢٠٠٧)؛ بوكاسك وستلز (2007) Pociask& Settles؛ هيدى جروس (Hedy Gross , 2007).

كما تتفق هذه النتائج مع ما رآه (مصطفي نورى القمش، ٢٠١٢) في أن للبرامج دور هام في تنمية الذوات الأكاديمية المحتملة وتحسين مستواها لدي التلاميذ،حيث يتمكن المرشد فيها من:

- أن يدرب المتفوق ذا صعوبات التعلم على استخدام إستراتيجية التعزيز والثناء الذاتي حيث إن التعزيز والثناء الذاتي له أثر فعال على مفهوم الذات حيث يجب على الطالب أن يكون هو نفسه المقيم والمعزز ويجب عليه أن يطور المهارات الضرورية ليقدم لنفسه الثناء اللفظي عند الضرورة أو حتى التعزيز المادي مثل الاستمتاع بنشاطات مسلية، أما

التعليقات اللفظية فهي داخلية وهى دائمة متوافرة للفرد، عندما يتعلم أن يقدم لنفسه ثناءً أو تعزيزاً لفظياً، فإن التعزيز يستمر حتى دون تعزيز خارجي.

§ أن يدربا الطفل المتفوق ذا الصعوبة التعليمية على استخدام الفرح والسخرية لجعل الطالب يضحك على أخطائه ويتقبل نفسه بكل ما فيها من ضعف (مصطفي نورى القمش، ٢٠١٢: ٤١٨ - ٤١٩).

بالنسبة للفرض الرابع: فقد اتضح من نتائج الجداول (١٠-١١-١٢):

عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية.

عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الأهمية لذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد في حين يوجد فرق دال(٠,٠١) في الدرجة الكلية لصالح التتبعي.

عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات القياس البعدي والقياس التتبعي للمجموعة التجريبية في مقياس الجهد المبذول للذوات الأكاديمية المحتملة الأبعاد والدرجة الكلية.

وهكذا يمكن تفسير ما توصل إليه الباحث من نتائج خاصة بالفرض الرابع، حيث يرى الباحث أن هذه النتيجة تعد أمرا طبيعيا- في ضوء ما تضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات وممارسات سلوكية ومواقف حياتية وأساليب وتدريبات ،وما أبداه الباحث من جانب وما أبداه أفراد المجموعة التجريبية من تفاعل وتعاون واندماج في إجراءات البرنامج التدريبي التي سبق أن تدرب على هذه الفنيات أفراد المجموعة التجريبية، وتم الاحتفاظ بها من خلال التلقين الذاتي واستبدالها بإدراكات فعالة والتغذية الراجعة؛ إضافة إلي الواجبات المنزلية كتدريب منزلي، وكيفية ممارسة عادات جديدة لإعادة التوجه الذوات الأكاديمية المحتملة وفاعلية. ومما ساعد علي ذلك توضيح الباحث للهدف من البرنامج المستخدم في أن:

- يتعرف علي المفهوم المعرفي والدافعي لمنظور زمن المستقبل.
- يعي التخطيط وتحديد الأهداف المستقبلية.

- يعي التماسك المستقبلي (مدى تنظيم نظرة الفرد للمستقبل).
- يفهم التوجيهية المستقبلية: (مدى السرعة التي يرى فيها الفرد نفسه يتحرك عبر الزمن).
- كذلك الكثافة المستقبلية: (إلى أي مدى يبدو المستقبل مكتظاً بالأحداث).
- معرفة الاتجاهات والانفعالات (مشاعر الفرد حول المستقبل).
- يتعرف علي مفهوم الذوات المحتملة وأنواعها.

مما ساعد على تحسن مستوي الذوات الأكاديمية المحتملة لدى أفراد المجموعة التجريبية في كل من التطبيق البعدى والتتبعى. الأمر الذي يمكن إرجاعه إلى دور الباحث في فترة المتابعة وإلى الخبرات والمهارات والأنشطة والفنيات والممارسات التي يتضمنها البرنامج المستخدم موضع الاهتمام في الدراسة الحالية وهى خبرات ومشاعر وأحاسيس وممارسات أدت إلى زيادة تقبلهم لبعضهم البعض ،إلى جانب شعورهم بالانتماء والتفاعل والاتزان الانفعالي والشعور بالثقة والتفاؤل نحو المستقبل.وقد أكدت علي النتائج وجود فروق دالة إحصائيا علي الدرجة الكلية للمقياس (الأهمية) حيث كانت الفروق في اتجاه القياس التتبعي وهو ما يعني ترسيخ مخرجات البرنامج في داخلهم ،بمعني أن أصبح للبرنامج فاعلية مستمرة بداخلهم تدفعهم للتحسن وزيادة الاهتمام،**وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة: هيدى جروس** (Hedy Gros, 2007).

وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما يراه(عادل عبد الله،٢٠٠٠: ٢٠) في أن هذا الأمر يؤدي إلى منع حدوث انتكاسة بعد انتهاء البرنامج؛حيث يعمل على استمرار أثر البرنامج وفاعليته بعد أن يكون قد انتهي.

المراجـــــع

أولاً- المراجع العربية:

السيد عبد الدايم عبد السلام (٢٠١٠): الذوات الأكاديمية المحتملة والتوجه الزمني وسلوك إدارة الوقت المميزة للمتفوقين دراسياً من طلاب الجامعة وعلاقتها بالنوع والتخصص الدراسي. المؤتمر العلمي الثامن، "استثمار الموهبة ودور مؤسسات التعليم، الواقع والطموحات"، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص ١٩٢- ٢٥٩.

تهاني محمد عثمان منيب (٢٠٠٦): فاعلية برنامج إرشادي لمساعدة الطلاب المتفوقين عقليا ذوى صعوبات التعلم في المرحلة الجامعية. المؤتمر السنوي الرابع عشر – جامعة عين شمس.

د.ب.هاريس (٢٠٠٤): اختبار الرسم جود إنف-هاريس، ترجمة: محمد فرغلي فراج، وعبد الحليم محمود السيد، وصفية مجدي، كلية الآداب، جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات النفسية.

راضى الوقفي (٢٠٠٤): أساسيات التربية الخاصة. عمان، جهينة للنشر والتوزيع.

رونالد كولا روسو، كولين أوروك (٢٠٠٣): تعليم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة، المجلد ١، ترجمة أحمد الشامي أيمن كامل، عادل دمرداش، وعلى عبد العزيز، مراجعة: محمد عناني، القاهرة. مركز الأهرام للترجمة والنشر

شيماء حمودة درويش الحارون (٢٠٠٧): إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم العلمية و المهارات الوجدانية ومهارات ما وراء الذاكرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من المتفوقين عقليا ذوى صعوبات التعلم- رسالة دكتوراه– كلية البنات – جامعة عين شمس.

فتحي مصطفي الزيات (٢٠٠٢): المتفوقون عقلياً ذوى صعوبات التعلم – قضايا التعريف والتشخيص والعلاج، القاهرة، دار النشر للجامعات.

محمد بيومي خليل (٢٠٠٢) : مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي المطور للأسرة في: محمد بيومي خليل، سيكولوجية العلاقات الأسرية، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد رزق البحيرى (٢٠٠٩): إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالكسيثيميا لدى عينة من الأطفال من ذوى صعوبات تعلم القراءة والموهوبين موسيقياً، دراسات نفسية، (١٩)، (٤)، ٨١٥-٨٨٣.

محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٨): صعوبات التعلم، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

مراد عيسى، وليد خليفة (٢٠٠٧): كيف يتعلم المخ الموهوب ذو صعوبات التعلم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

مصطفى محمد كامل (٢٠٠٨): مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم) إعداد ماكليبست Myklebust (١٩٧٣) اقتباس وإعداد دكتور/مصطفي كامل الطبعة الخامسة، مكتبة الأنجلو المصرية.

مصطفي نورى القمش (٢٠١٢): الموهوبون ذوو صعوبات التعلم، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Brody, L.E,. &Mills, C.J (1997): Gifted Children With Learning Disabilities: A Review of The Issues. Journal of Learning Disabilities , 30(3). 282-296.

Cross, E., and Markus, H., (1994): Self-Schemata's, Possible Selves and Competent Performance, Journal of Educational Psychology, Vol. 86, No.3,423-438.

Dark-Freudeman, A.; West, R. L. & Viverito, K. M. (2006). Future Selves and Aging: Older Adults' Memory Fears. Educational Gerontology, 32: 85– 109, 2006.

Greene A. Barbara, B. A. & DeBacker, T. K. (2004). Gender and Orientations Toward the Future: Links to Motivation. Educational Psychology Review, 16(2),91-120.

Hedy Gross Kaminsky (2007): The effects of enrichment program on the academic self-perceptions of male and female culturally diverse minority gifted learning

disabled students, Dissertation Abstracts International, Vol.68, pp 196.

Kaylor, M., & Flores,M. M. (2007). Increasing academic motivation in culturally and linguistically diverse students from low socioeconomic backgrounds. Journal of Advanced Academics, 19, 66–89.

Markus, H., and Nurius, P., (1986): Possible Selves, American Psychologist, Vol 41, No.9, 954-969.

Mc-coach B., Kehle T., Bray M., and Siegel D. (2001). Best Practices in The Identification of Gifted Students with Learning Disabilities. Psychology in The Schools, Vol. 38 (5), 403-411.

Packard, B. W. L. & Nguyen, D. (2003). Science Career Related Possible Selves of Adolescent Girls: A Longitudinal Study. Journal of Career Development, 29(4), 251-263.

Pociask, Amanda, Settles, Jeri (2007): Increasing Student Achievement Brain-Based Strategies, Online Submission, Dissertations/Theses.

Robinson, B.S. & Davis, K.L. (2001): The Occupational possible selves of low-income women. Paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA, August 24-28.

Sherwood, T. (2001). Where has all the 'rural' gone? Rural education research and current federal reform. Washington, DC: The Rural School and Community Trust. Retrieved December 12, 2005, from http: //www.ruraledu.org/docs/ruralgone.pdf

Sherwood, Marry (1995): Interviews with parents of gifted learning disabled children (ed 268).