فاعلية الذات مدخل لخفض أعراض القلق وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

الدكتورة هيام صابر صادق شاهين

كلية البنات

جامعة عين شمس

جمهورية مصر العربية

الملخص

أهداف الدراسة: بحث اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، علاقة فاعلية الذات بكلٍ من القلق والتحصيل الدراسي وكذلك اختلاف كل من فاعلية الذات و القلق والتحصيل الدراسي للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات .

منهج وأجراءات الدراسة: تضمنت عينة الدراسة عينتين فرعيتين، عينة سيكوميترية (ن=57 – 23 ذكور، 34 إناث- من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم) بمتوسط عمري 14.6 سنة، وعينة تجريبية، (ن= 10) تلميذات، قُدم إليهم برنامج تنمية فاعلية الذات كما طُبقت المقاييس التالية على كلتا العينتين اختبار الفرز العصبي السريع (تعريب مصطفى كامل 1989)، اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (أبو حطب، وآخرون، 1977)، قائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي

(كردي،2007)، مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائيـــة، مقيـــاس فاعليـــة الـــذات ومقياس القلق (إعداد الباحثة)؛ **نتائج الدراسة**: لاتختلف فاعلية الذات لـــدى التلاميـــذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بـــين فاعليـــة الذات والتحصيل الدراسي وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين فاعليـــة الـــذات والقلـــق، يختلف كل من فاعلية الذات ومكوناتها الفرعية وكذلك التحـــصيل الدراســـي والقلـــق للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي تجاه التطبيق البعدي .

الكلمات المفتاحية : فاعلية الذات، التحصيل الدراسي، القلق ، التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مقدمة:

تُعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً التي استقطبت اهتمام الباحثين في شتى التخصصات سواءً النفسية أو التربوية أو حتى الطبية حتى أصبحت مجالاً مستقلاً من مجالات البحث في ميدان التربية الخاصة. ويضم مصطلح صعوبات التعلم عدداً كبيراً من التلاميذ الذين يتعذر عليهم تحقيق أهدافهم التعليمية، ومواصلة تقدمهم الدراسي – على الرغم من تمتعهم بذكاء متوسط أو فوق المتوسط – فضلاً عن تميزهم بالعديد من الخصائص السلوكية والاضطرابات الانفعالية والدافعية، ولاسيما ضعف اعتقادهم بإمكاناتهم وقدرتهم على تحقيق الأهداف، ولعله من الصعب التصدي لدراسة هؤلاء التلاميذ ومد يد العون إليهم، دون الاهتمام بدوافعهم واعتقادهم بقدراتهم وإمكاناتهم وأفكارهم عن أنفسهم، والتي قد تدفع بهم إلى تحقيق أهدافهم أو تنأى بهم كليةً عن هذه الأهداف، وهو ما يُعرف حديثاً بفاعلية الذات Self Efficacy؛ والتي تشير إلى اعتقاد الفرد الشخصي بقدرته على إنجاز أهدافه، ومهامه، وثقته بقدراته وإمكاناته؛ حيث تعتبر فاعلية الذات من أهم العوامل الدافعية المؤثرة في سلوك الفرد وتحديداً خلال عمليات التعلم؛ فكلما زادت فاعلية الذات زادت قدرة التلاميذ على المثابرة في إنجاز أهدافهم، ومواجهة العقبات التي تعترضهم وزادت ثقتهم بقدرتهم على النجاح والتفوق، وعلى النقيض نجد أن الافتقار لفاعلية الذات يؤثر سلباً في قدرة التلميذ على المثابرة وإنجاز أهدافه التعليمية. وفي ضوء ما تقدم فإن هذه الدراسة تسعى لبحث فاعلية الذات تشخيصاً وتنميةً وذلك في ضوء علاقتها بالتحصيل الدراسي، وكذلك اضطراب القلق لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم النمائية. علنا نستطيع بذلك مد يد العون لهؤلاء التلاميذ وندفع بهم إلى التغلب على إخفاقاتهم، فضلاً عن تحقيق أهدافهم .

مشكلة الدراسة:

لا شك أن أي بحث علمي يقوم أولاً وقبل كل شيء على الإحساس بأن ثمة مشكلة تثير تساؤلات عده، وتتطلب إجابات حاسمة أو على الأقل مقبولة علمياً. ولقد نبع الإحساس بمشكلة هذه الدراسة من روافد عدة لعل أهمها الرافد البحثي، حيث تم حصر الدراسات المعنية بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمشكلات التي يعانونها، وكانت النتيجة أن العامل الرئيسي الذي يكمن خلف العديد من مشكلات هؤلاء التلاميذ هو انخفاض دافعيتهم الذاتية، وضعف اعتقادهم بقدراتهم وإمكاناتهم. وبمراجعة العديد من الدراسات في هذا المضمار تبين أن هؤلاء التلاميذ يعانون انخفاضاً ملحوظاً وعجزاً واضحاً في فاعلية الذات، وهذا ما أكدته دراسات كل من (Wilson, 1999 , Jessica, et al. 2002 , Penlope, 2003)، كما تبين أيضاً أن افتقار هؤلاء التلاميذ لفاعلية الذات يؤثر سلباً في تحصيلهم الدراسي وهو ما أكدته دراسات كل من (الشعرواي، 2000، خليل، البسيوني، 2003 ، Nan-zhange, 1996)، فضلاً عن أن الافتقار لفعالية الذات يزيد من تفاقم المشكلات الوجدانية لديهم مثل اضطراب القلق الذي يؤثر هو الآخر سلباً في عملية التعلم والإنجاز الأكاديمي، وإن كانت نتائج الدراسات المعنية ببحث هذا الاضطراب وعلاقته بفاعلية الذات قد أظهرت تعارضاً شديداً؛ فبينما أشارت نتائج دراسات كل من (Rixi, 2008, Eric, 2008) إلى وجود ارتباط سلبي بين فاعلية الذات والقلق، نجد أن دراسات كل من (Tang, & Westwood , 2007, Cubukcu. 2008) لم تؤيد نتائجها هذه العلاقة، وفيما يتعلق باختلاف فاعلية الذات باختلاف المتغيرات الديموجرافية (ممُثلةً في النوع) فقد تعارضت نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت ببحث هذه العلاقة؛ فبينما أشارت نتائج دراسة (أحمد، 2002) إلى أن الذكور أكثر فاعلية من الإناث، نجد دراسة (الشعراوي، 2000) ودراسة (Cubukcu. 2008) التي تشير نتائجهما إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في فاعلية الذات.

وفي ضوء ما تقدم يمكننا أن نبلور مشكلة هذه الدراسة في التساؤلات الآتية :

1. هل توجد فروق بين متوسطي درجات عينتي الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات ؟
2. هل توجد علاقة بين فاعلية الذات لدى عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكل من التحصيل الدراسي والقلق؟
3. هل توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس فاعلية الذات؟
4. هل توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية في كلٍ من التحصيل الدراسي والقلق ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:- الكشف عن اختلاف فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باختلاف النوع، علاقة فاعلية الذات بكلٍ من القلق والتحصيل الدراسي، فضلاً عن تبين اختلاف كل من فاعلية الذات والقلق والتحصيل الدراسي باختلاف التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج تنمية فاعلية الذات .

أهمية الدراسة: تستمد هذه الدراسة أهميتها من عدة روافد يأتي في صدارتها :

الأهمية النظرية: تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أهمية متغير فاعلية الذات؛ ذلك أن العوامل الدافعية تشكل أساساً قوياً وعاملاً حيوياً في إنجاز أهدافنا المختلفة خاصةً لدى التلاميذ؛ إذ تلعب فاعلية الذات دوراً حيوياً في تحقيق النجاح الدراسي وتحفيز الهمم لبذل مزيد من الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف الدراسية والتعليمية، ويزداد هذا الدور قوةً وتأثيراً في حالة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين يعانون مشكلات جمة - سلوكية، ومعرفية، وانفعالية- تتطلب من التلميذ الثقة في قدراته ومهاراته أولاً، قبل توجيه الاهتمام لبذل الجهد في المجال التعليمي، يُضاف إلى ما سبق أهمية العينة التي تتصدى لها هذه الدراسة بالبحث؛ فلا يخفى علينا ارتفاع أعداد

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث تراوح نسبتهم من 1 : 20 % من الطلبة الذين هم على مقاعد الدراسة في المدارس العادية (العـزة، 2007، 44) ومما يزيد الأمر خطورة أنهم يتواجدون في الفصل العادي مع أقرانهم العاديين، مما يجعل الاهتمام بهم أمراً صعباً، بالإضافة إلى أنهم يمثلون عائقاً كبيراً لسير العملية التعليمية داخل الفصل بشكلٍ مُيسر، وبذلك فإنهم يمثلون عبئاً إضافياً على كاهل المدرس الذي يعاني ضغوطاً كثيرة تحول دون آدائه لواجبه على أكمل وجه.

الأهمية التطبيقية: من الممكن أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه اهتمام الاختصاصيين النفسيين لبذل مزيد من الجهد في تنمية الجوانب الإيجابية لدى هؤلاء التلاميذ، فضلاً عن علاج كثير من المشكلات والصعوبات التي يعانونها وتمثل عائقاً لمحاولاتهم تحقيق النجاح في المجال الدراسي والحياتي .

الأهمية السيكوميترية: تضطلع هذه الدراسة بإعداد مقاييس لتقدير فاعلية الذات والقلق، وتشخيص صعوبات التعلم النمائية، فضلاً عن بناء برنامج إنمائي يستهدف تنمية فاعلية الذات لدى عينة الدراسة .

مفاهيم الدراسة: تتناول هذه الدراسة المفاهيم التالية والتي سنعرض لها تفصيلاً في موضع لاحق

أولاً: فاعلية الذات : يشير مفهوم فاعلية الذات الذي طوره باندورا (Bandurs , A.,1994) من خلال نظريته عن التعلم الاجتماعي إلى "اعتقاد الأشخاص بشأن قدراتهم على تحقيق مستويات مُحددة من الأداء، والتي من شأنها أن يكون لها تأثير على الأحداث التي تؤثر في حياتهم"، كما يعرفها بلونتك (Plotnike , R. , 1993 , 461) بأنها "معتقدات الفرد الشخصية فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته"، ويمكن أن نعرف فاعلية الذات إجرائياً في هذه الدراسة بأنها "اعتقاد الفرد الشخصي أنه يمتلك القدرات والمهارات اللازمة لإنجاز أهدافه مما يؤهله للتخطيط وتحقيق الأهداف، ومثابرته في إتمام ذلك، فضلاً عن التواصل الفعال مع الآخر، وذلك

كما تعكسه الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مقياس فاعلية الذات المُستخدَم في هذه الدراسة "

ثانياً : صعوبات التعلم Learning Disabilities : إن مفهوم صعوبات التعلم من المفاهيم التي استُخدِمَت حديثاً في ميدان التربية الخاصة ليشمل مجموعة من الأطفال غير المتجانسين في صفاتهم؛ إذ لا ينطبق على حالاتهم هذه أي تصنيف من التصنيفات التقليدية المتعارف عليها في ميدان التربية الخاصة، ونتيجة للطبيعة المتناقضة لأفراد هذه المجموعة أصبح من الصعب وضع تعريف جامع مانع لمفهوم صعوبات التعلم ينطبق على جميع الحالات، ويتفق عليه جميع المختصين في ميدان التربية الخاصة (الباسري، 2006 ،24)، وعموماً فإنه يمكننا أن نعرض في هذا الصدد لتعريف الجمعية الدولية لصعوبات التعلم 1987 والتي تعرف صعوبات التعلم بأنها "مصطلح عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات دالة في عمليات الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، النطق أو القدرات الحسابية، وهذه الاضطرابات تكون جوهرية لدى الشخص ويحتمل أن تُعزى لخلل وظيفي في الجهاز العصبي، ومن الممكن أن تصاحب صعوبات التعلم مشكلات في تنظيم الذات، الإدراك الاجتماعي، التفاعل الاجتماعي، ولكن ليس عن طريق هذه المشكلات نفسها تحدث صعوبات التعلم" (Greenhill, L. , 2000 , 35)، كما ينص التعريف الفيدرالي على أن صعوبات التعلم تعني "وجود اضطراب في واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، هذا الاضطراب ربما يعبر عن نفسه في عدم القدرة على الاستماع، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، الهجاء، أو إجراء العمليات الحسابية، وهذا المصطلح يتضمن حالات مثل القدرات الإدراكية، تلف المخ، اضطراب القراءة، ويُستثنى من ذلك مشكلات التعلم التي تكون ناتجة بشكلٍ أساسي عن الصعوبات الحركية، السمعية أو البصرية أو التأخر الدراسي أو الاضطراب الانفعالي أو العوائق الثقافية والاقتصادية والبيئية . (Lerner, W. & Kline, F. 2004,7)

وتُعرف صعوبات التعلم إجرائياً في هذه الدراسة بأنها "اضطراب في العمليات النفسية المتمثلة في الإنتباه، الإدراك، الذاكرة والتفكير واللغة، يترتب عليه انخفاض تحصيل التلاميذ عن التحصيل المتوقع، بالإضافة إلى تميزهم بخصائص سلوكية معينة، وذلك كما تعكسه الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مقياس صعوبات التعلم المُعَد في هذه الدراسة."

ثالثاً: القلق Anxiety : يذهب (فرويد،1957 ، 3-4) إلى أن القلق هو "حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الإنسان ويسبب له كثيراً من الكدر والضيق والألم، والشخص القلق يتوقع الشر دائماً، ويبدو متشائماً، وهو يتشكك في كل أمر يحيط به ويخشى أن يُصيبه منه ضرر"؛ ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه "خبرة انفعالية قوامها الحزن، التوتر والكدر والشعور بإنعدام الأمن، وما يصاحب ذلك من أعراض معرفية (مثل صعوبة التركيز والتذكر والفهم)، وأعراض فسيولوجية (مثل اضطراب النوم والأكل)، وذلك كما تعكسه الدرجات التي يحصل عليها التلميذ في مقياس القلق المُعَد في هذه الدراسة"

رابعاً، التحصيل الدراسي Academic Achievement : يعرفه (دسوقي، 1988) بأنه "القدرة الحاصلة على أداء المهام المدرسية، وقد تكون عامة أو خاصة بمادة دراسية معينة"، ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه "متوسط درجات عينة الدراسة في مادتي اللغة العربية والرياضيات " .

الإطار النظري:

نستعرض في هذا المقام ما سبق وأجملناه عند الحديث عن مفاهيم الدراسة وذلك على النحو التالي :

أولاً: فاعلية الذات: تعكس فاعلية الذات معتقدات الطلاب حول قدرتهم على النجاح في مجالات معينة، وتؤكد الأطر النظرية التأثير الشديد لمعتقدات فاعلية الذات في مجالات النشاط الإنساني المتعددة سواء الأكاديمية، أو الصحية، أو العمل، أو الأخلاق،

وحتى المجال السياسي والاجتماعي؛ فالإنسان يميل إلى السعي والنضال من أجل أهدافه إذا اعتقد في قدرته على إنجاز النتائج المرغوب فيها بمجهوده الشخصي ودون مساعدة أحد، علاوةً على ذلك فإن الصفات الشخصية بالإضافة إلى الظروف المحيطة بالموقف تتفاعل كل منها مع فاعلية الذات لهذا الشخص مُؤثرةً بذلك في التعليم والتحصيل؛ ويفترض لنت (Lent 2004) أن الأهداف التي يضعها الأشخاص لأنفسهم، بغية اشتراكهم في أنشطة مختلفة لتحقيق هذه الأهداف، وكذلك التقدم الذي يحققونه تجاه أهدافهم، كل ذلك يتقرر بشكلٍ كبير في ضوء مستوى فاعلية الذات لديهم .

مصادر فاعلية الذات: تُكتسب فاعلية الذات وتُنمى وتضعف بعامل أو أكثر من العوامل الآتية :

1. **الإنجازات الأدائية Performance Accomplishment** : هي الطريقة الأكثر فاعلية لخلق إحساس قوي بالفاعلية؛ فالنجاحات تبني إيماناً قوياً بفاعلية الشخص الذاتية، في حين أن الفشل المتلاحق يقوض الإحساس بالفاعلية الذاتية خاصةً إذا حدث هذا الفشل قبل أن يتكون الإحساس بالفاعلية بثبات وقوة .

2. **الخبرات البديلة Vicarious Experience**: التي يستمدها الأشخاص من النماذج الاجتماعية؛ فرؤية الآخرين الذين يشبهوننا وهم ينجحون يرفع من اعتقادنا بأننا نمتلك القدرات لإنجاز الأنشطة المتطلبة للنجاح وبنفس الملاحظة فإن ملاحظة الآخرين وهم يفشلون بالرغم من بذلهم لمزيد من الجهد يخفض من الحكم الذاتي للفاعلية ويثبط من الهمة . إن تأثير النمذجة في إدراك فاعلية الذات هو مؤثر قوي خاصةً عندما يدرك الشخص المُلاحظ التشابة بينه وبين النموذج؛ فكلما كان التشابة كبيراً كانت نجاحات النموذج وإخفاقاته أكثر إقناعاً. (Bandura , A. , 1994) فمثلاً، إن الفشل الذي يواجهة النموذج يؤثر سلباً في فاعلية ذات المُلاحظ إذا كان هذا الملاحظ يرى أن لدية القدرات

نفسها التي يمتلكها النموذج الذي يلاحظه، أما إذا كان المُلاحظ يرى أن قدراته تفــوق قدرات النموذج فإن فشل النموذج لا يؤثر سلباً في الملاحظ . (Pajares,F. ,1996,4)

3. **الإقناع اللفظي Verbal Persuasion** : يشير هذا المصدر إلى عمليــات التــشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يُسمى بالإقناع الاجتماعي؛ فالأخرون فــي بيئــة الــتعلم (المعلمون، الزملاء، أو الأقران أو الوالدان) يمكنهم إقناع المتعلم لفظياً بقدرتــه علــى النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخلياً حيث يأخذ صــورة الحــديث الإيجابي مع الذات . (Bandura, A.,1997, 125) إن تأثير هذا المصدر محدود، ومــع ذلك فإن الإقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة يُمكــن مــن رفــع فاعليــة الــذات وخفضها، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الشخص القــائم بالإقنــاع؛ فالنــصائح أو التحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به لها تأثير أكبر في فاعلية الذات عن تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به .(جابر 1995، 444)

4. **الحالة الفــسيولوجية والانفعاليــة Psychological & Physiological State** :إن الطريقة الرابعة لتعديل المعتقدات الذاتية عن الفاعلية تتمثل في تقليــل ردود الأفعــال الشديدة التي يصدرها الأشخاص فضلاً عن تعديل ميولهم الانفعالية السلبية وتفسيراتهم السلبية لأحوالهم البدنية، ومما تجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن خطورة رد الفعــل الانفعالي والبدني ليست هي العامل الحاسم إنما كيفية إدراك رد الفعل هذا وتفــسيره؛ فالأشخاص الذين يمتلكون إحساساً مرتفعاً بالفاعلية هم أكثر قابلية لتفسير انفعالاتهم على أنها عامل مُنظِم ومُيسِر للأداء في حين أن الأشخاص الذين يشكون في قدراتهم يفسرون مثل هذه الانفعالات على أنها عوائق للأداء. (Bandura , A. ,1994)؛ ويشير باندورا 1977 إلى القلق بوصفه أحد العوامل المؤثرة في فاعلية الذات، ويلاحــظ أن العلاقــة بينهما عكسية، كما أن قوة الانفعال غالباً ما تُخفض درجة الفاعلية الذاتية، على ســبيل المثال الشخص الكبير يخاف من السقوط أو التأذي أثناء مشيه، إن الاستثارة الانفعالية العالية التي تصاحب الخوف يمكن أن تحد من أدائه . (Resnick, B., 2008 , 183)

ثانياً: صعوبات التعلم: تُعد صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً التي ازداد مفهومها تبلوراً ووضوحاً للدلالة على خصائص محددة، بدءاً من ستينيات القرن العشرين، ويعود الفضل إلى صمويل كيرك 1963 Kirk في اشتقاق مصطلح "صعوبات التعلم "كمفهوم تربوي جديد، وقد طُرح هذا المصطلح كبديل للعديد من المصطلحات (مثل:- المعوقون إدراكياً، والمعوقون تعليمياً وذوو العجز أو القصور اللغوي) التي رأى كيرك أنها عديمة الجدوى بالنسبة للأغراض التعليمية والتي شاعت من قبل. (القريطي، 2005، 409-410) وتتلخص المشكلات الأساسية التي تواجه هذه الفئة من التلاميذ في عدم استمرارية الانتباه، وانخفاض مستوى تحصيلهم عن المستوى المتوقع لهم؛ فعندما تتعرض هذه الفئة للدراسة الرسمية المحددة بمواعيد وزمن محدد لا يستطيعون الاحتفاظ بانتباههم طوال مدة الحصة الدراسية، لذا فإن تعليم هؤلاء التلاميذ يُعد إحدى المشكلات التي تواجه معلمي معظم المواد الدراسية. وإزاء التوسع الكمي في التعليم، وما تبعه من تعدد المستويات واختلاف الدوافع والاستعدادت عند التلاميذ، بالإضافة إلى فصول الأعداد الكبيرة، ونظرة المعلم إلى أن وحدته التعليمية هي الفصل ككل وليس المتعلم الفرد، كل ذلك زاد من الهوة بين أفراد الصف الواحد والعمر الواحد؛ فاختلفوا فيما بينهم في معدلات التعليم فأصبحت هناك نسبة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في كل فصل دراسي يحتاجون إلى تدريس علاجي معين، مما جعل الأمر صعباً على معلمي تلك الفصول للعمل في ظل هذه الظروف . (بهجات، 2004 ، 31-32)

تصنيف صعوبات التعلم : **تُصنف صعوبات التعلم عادةً إلى** :

1. **صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning disabilities**: وهي تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل صعوبات(الانتباه –الإدراك –التفكير – التذكر – اللغة الشفهية – حل المشكلة).(عبد الفتاح، **200**، 3)

2. **صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning disabilities** : وهي تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل صعوبة القراءة وصعوبة الكتابة وصعوبة إجراء العمليات الحسابية بالإضافة إلى صعوبة الهجاء . (شقير، 1999، 282)

والعلاقة بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية هي علاقة سبب ونتيجة؛ حيث تشكل الأسس النمائية المحددات الرئيسة للتعلم الأكاديمي، وتشير البحوث إلى إمكانية التنبؤ بصعوبات التعلم الأكاديمية من خلال صعوبات التعلم النمائية. على أن أكثر صعوبات التعلم النمائية تأثيراً وأهمية تتمثل في الصعوبات النمائية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة . (الجمل، 2004 ،54)

ثالثاً: **القلق**: إن الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم هم أكثر عُرضة بشكلٍ خاص للمعاناة من اضطرابات القلق والتي ربما ترتبط بالتكوين الجيني، الجهاز العصبي البيولوجي لهؤلاء الأطفال، النمو الانفعالي أو الاجتماعي المضطرب، أو المحددات البيئية. إن البحوث الإمبريقية تؤكد وجود مستويات عالية من القلق لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم العاديين، وتتراوح أعراض القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من الشعور بعدم الراحة والهدوء إلى نوبات الهلع، وبعض التلاميذ ذوي صعوبات التعلم تنمو لديهم عادات عصبية أو أعراض جسدية، وبعضهم الآخر قد يتوهم المرض والأذى الجسدي، وربما يُصابون باضطرابات النوم والأكل، وهذه الأعراض تميل إلى أن تتضاعف عبر الوقت وربما تتسبب في حدوث اضطراب القلق العام . (Greenhill, L. 2000,46) .

دراسات سابقة:

تُعد مرحلة الاطلاع على الدراسات السابقة من أهم مراحل البحث العلمي -إن لم تكن أهمها على الإطلاق-؛ ذلك لأنها تُعين الباحث على تحديد أهدافه وصياغة تساؤلاته وانتقاء أدواته وتحديد فروضه اعتماداً على ما توصل إليه السابقون من نتائج قد تكون

متعارضة أحياناً وبالتالي فإنها تحتاج إلى فصل القول بصددها، وقد تتفق أحياناً أخرى وبذلك فإنها تكون بحاجة إلى مزيد من التأكيد والإثبات، وفي ضوء ما سبق فإننا سنعرض للدراسات المعنية بموضوع هذه الدراسة من خلال محاور ثلاثة هي :

أولاً ، فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: وفي هذا الصدد نجد العديد من الدراسات التي استهدفت تقدير وتشخيص فاعلية الذات لدى هؤلاء التلاميذ فضلاً عن دراسة علاقتها بالعديد من المتغيرات النفسية والديموجرافية ومن هذه الدراسات: دراسة جيسكا (Jessica, et al, 2002) التي سعت لبحث فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ (ن= 22 تلميذاً لديهم صعوبات تعلم ، 42 من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم المُصاحب باضطراب نقص الانتباه وفرط النشاط، بالإضافة إلى عينة أخرى من أقرانهم العاديين بلغ عددها 86)، وأسفرت هذه الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فقط والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم المصحوب بنقص الانتباه وفرط النشاط حصلوا على درجات منخفضة بشكلٍ دال في فعالية الذات الأكاديمية مقارنةً بأقرانهم العاديين . ومما يؤكد النتائج السابقة ما توصل إليه بينيلوب (Penelope , A. 2003) من دراسته التي هدفت إلى بحث الفروق بين مجموعتين من طلاب الدراسات العليا؛ الأولى (ن= 9) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم النوعية، والثانية (ن=12) من أقرانهم العاديين في فاعلية الذات، وذلك باستخدام مقياس فاعلية الذات متعدد الأبعاد، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في فاعلية الذات الأكاديمية تجاه الطلاب العاديين .

وفي السياق نفسه جاءت دراسة لاكاي (Lackaye, T. 2006) التي هدفت إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في كلٍ من:- فاعلية الذات، المزاج، المجهود، والأمل ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على عينتين إحداهما من المراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن= 123) والأخرى من أقرانهم العاديين (ن= 123) وهما عيِّنتان متكافئتان من حيث: النوع والأداء الأكاديمي، وأسفرت نتائج هذه

الدراسة عن أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم العاديين يعانون انخفاض فاعلية الذات الأكاديمية والاجتماعية، فضلاً عن عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين في فاعلية الذات الانفعالية .

كما قام كل من لاكاي ومارجليت (Lackaye,M. & Margalit,M. 2008) ببحث الفروق بين مجموعتين من المراهقين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في فاعلية الذات العامة، فاعلية الذات في التاريخ والرياضيات وقد تكونت عينة هذه الدراسة من 120 طالباً من ذوي صعوبات التعلم ، و160 من أقرانهم العاديين طُبقت عليهم مقاييس : فاعلية الذات العامة وفاعلية الذات في التاريخ والرياضيات، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين في متغيرات الدراسة؛ ومما يتعارض مع نتائج الدراسات السابقة ما جاءت به دراسة ويلسون (Wilson,J. 1999) من نتائج؛ حيث هدفت إلى بحث ما إذا كانت هناك فروق في إدراك فاعلية الذات الانفعالية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين حققوا مستويات عالية في التحصيل الدراسي وعينة أخرى من أقرانهم الذين فشلوا في تحقيق مستوى مقبول من التحصيل، وقد تمخضت هذه الدراسة عن أن إدراك الطلاب لفاعلية الذات الانفعالية كان متشابهاً حيث قرر الطلاب في كلتا المجموعتين شعورهم بالخوف والقلق عندما يُواجهون بمطالب المدرس وتعليماته ، ويشعرون كذلك بصعوبة ضبط هذه الانفعالات. إلاّ أن الطلاب الذين حققوا مستويات مرتفعة من التحصيل الدراسي كانوا أقدر على التغلب على هذه المشاعر المحبطة.

ولتقرير ما إذا كان يمكن التنبؤ بالكفاية الاجتماعية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال فاعلية الذات قام أندرسون (Anderson, J . 2000) بتطبيق مقياس فاعلية الذات ومقياس تاكونومي للمواقف والذي يتم تطبيقه على المعلمين لتقدير الكفاية الاجتماعية للطلاب على عينة (ن = 33) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصفوف الثالث،

الرابع، الخامس والسادس، وأشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات لم يثبت أنها منبئ ذو فائدة بالكفاية الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم .

وفضلاً عما سبق عرضه فإن هناك غير دراسة اهتمت بتنمية فاعلية الذات لدى غير عينة ومن هذه الدراسات: **دراسة فيشر ولاسكنجر** (Fisher ,P. & Laschinger A.. 2001) التي هدفت إلى تقرير ما إذا كانت تدريبات الاسترخاء قادرة على زيادة من فاعلية الذات في التحكم بمستوى القلق الذي يشعر به الأشخاص الذين يمنحون الرعاية لذويهم مرضى الزهايمر، ولتحقيق ذلك تم تدريب 36 شخصاً على أربعة أنماط من تكنيكات الاسترخاء، وأكدت نتائج هذه الدراسة فاعلية تدريبات الاسترخاء في تحسين فاعلية الذات في التحكم في القلق لدى الأشخاص عينة الدراسة .

كما هدفت **دراسة (أحمد، 2002)** إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي لتنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ في مرحلة المراهقة المبكرة وتوجيههم إلى التفكير الفعال، ولذلك طُبقت مقاييس جودانف – هاريس للذكاء، فاعلية الذات على عينة قوامها (100) تلميذٍ بالصف الثاني الإعدادي، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات، وأن الذكور كانوا أكثر فاعلية من الإناث قبل البرنامج الإرشادي وبعده.

أما عن الدراسات التي اهتمت بتنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم فإننا نجد **دراسة بيرنت** (Barnett, A. 1995) التي هدفت إلى بحث تأثير التدريب في استراتيجيات التعلم في قلق الأداء وفاعلية الذات لدى عينة من تلاميذ المدارس العليا ذوي صعوبات التعلم، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام ثلاث مجموعات تجريبية، تلقت الأولى تعليمات مباشرة في الاستراتيجيات المعرفية كطريقة للتعلم، أما الثانية فقد تدربت على الاستراتيجيات الوجدانية، في حين تلقت الثالثة مزيجاً من الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية، بالإضافة إلى مجموعة رابعة تمثلت في المجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب، وأشارت النتائج إلى عدم فاعلية الاستراتيجيات المعرفية والوجدانية وكذلك المزج بينهما في تحسين فاعلية الذات أو خفض قلق الأداء .

أما **دراسة باتلر،** (Butler,S.1996) التي هدفت إلى بحث تأثير حديث الذات الإيجابي في فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بلغ عددهم (14) من الذكور تراوحت أعمارهم بين 10 و13 سنة، وطُبق عليهم مقياس فاعلية الذات الذي يقيس ثلاثة جوانب هي:- صورة الذات، فاعلية الذات الأكاديمية، فاعلية الذات الإجتماعية، وقد حضر هؤلاء التلاميذ الجلسات التي صُممت لمساعدتهم على إدارك دور الحديث الإيجابي للذات في تحسين فاعليتم الذاتية، وتمخضت هذه الدراسة عن وجود فروق دالة بين درجات القياس القبلي والبعدي في مستوى فاعلية الذات بشكلٍ عام، وعندما قِيست هذه الفروق بالنسبة لكل مُكون من مكوناتها على حدة كانت الفروق أكثر دلالة في حالة فاعلية الذات الاجتماعية مقارنةً بفاعلية الذات الأكاديمية وصورة الذات .

كما هدفت **دراسة فيشر** (Fisher,P. 2006) إلى تحديد ما إذا كان برنامجاً نوعياً في فاعلية الذات في الكتابة مُصمم للتدريب على المصادر الأربعة لفاعلية الذات التي حددها باندورا 1977 (الإنجازات الآدائية، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الإستثارة الإنفعالية) من شأنه أن يُحسن ليس فقط من نوعية وكمية التعبير الكتابي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وإنما أيضاً من فاعلية الذات في الكتابة وذلك لدى عينة قوامها (60) تلميذاً بالصفين الخامس والسادس تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، و توصلت هذه الدراسة إلى أن التلاميذ الذين تعرضوا لبرنامج تنمية فاعلية الذات حصلوا على درجات أفضل من أقرانهم في المجموعة الضابطة فيما يتعلق بفاعلية الذات العامة، وفاعلية الذات في الكتابة وعملياتها المختلفة . وعن تأثير نمطين من برامج تعليمات الذات في فاعلية الذات وعمليات الكتابة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم جاءت **دراسة نيكاسيو** (Nicassio,J. 2006) التي هدفت إلى بحث التأثيرات المختلفة لكلٍ من النموذج المعرفي الاجتماعي ونموذج نمو استراتيجية تنظيم الذات لدى عينة مكونة من (120) تلميذاً من ذوي صعوبات تعلم بالصفين الخامس والسادس

تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما تعرضت للنموذج المعرفي الاجتماعي في حين تعرضت الأخرى لبرنامج تنظيم الذات، وخلصت هذه الدراسة إلى أن كلا النموذجين أظهر تحسناً ملحوظاً في فاعلية الذات .

ثانياً ، فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم: في هذا الصدد نجد دراسة نان زانج (Nan zhang, H. 1996) التي هدفت إلى بحث العلاقة بين صعوبات التعلم ومصادر فاعلية الذات وكذلك التحصيل الدراسي، لدى عينة قوامها (128) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، و(150) من أقرانهم العاديين طُبق عليهم مقياس مصادر فاعلية الذات، كما تم تقدير فاعلية الذات لديهم اعتماداً على نتائج ثلاثة مقاييس هي: مقياس تقدير الذات العام ، وجهة الضبط الأكاديمية، بالإضافة إلى درجات المشاركين في مادة الرياضيات، والقراءة والدراسات الاجتماعية، وأنتهت هذه الدراسة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم مصادر قليلة لفاعلية الذات، فضلاً عن انخفاض فاعلية الذات لديهم مقارنةً بأقرانهم العاديين، وأشارت النتائج أيضاً إلى انخفاض معدلات التحصيل الدراسي لديهم، وأن فاعلية الذات هي أفضل منبئ بالتحصيل الدراسي: وبالنسبة لكلتا المجموعتين أشارت النتائج إلى أن التلاميذ ذوي المستويات المرتفعة في فاعلية الذات حصلوا على درجات مرتفعة في التحصيل الدراسي، كما تفترض النتائج أن فاعلية الذات لها تأثير مباشر ودال في التحصيل الدراسي .

ولتحقيق الهدف السابق جاءت دراسة (الشعراوي، 2000) التي هدفت إلى التحقق من الفروق بين الجنسين في فاعلية الذات، بالإضافة إلى دراسة العلاقة الارتباطية بين فاعلية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى عينة قوامها (467) طالباً وطالبة بالصف الأول الثانوي طُبق عليهم مقياسان هما: فاعلية الذات، والدافع للإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في فاعلية الذات، بالإضافة إلى ارتباط فاعلية الذات بالدافع للإنجاز الأكاديمي .

كما هدفت دراسة ويلشسكي (Wilchesky, M. 2001) إلى المقارنة بين مجموعتين من الطلاب، الأولى تتضمن (34) من طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم، في حين تتضمن الثانية (31) من الطلبة الذين لا يعانون صعوبات تعلم، وقد قام هؤلاء الطلاب بالإستجابة على مقاييس تقدير ذاتي، وأسفرت النتائج عن أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون انخفاضاً دالاً في كل من تقدير الذات، والتوافق الدراسي وكذلك فاعلية الذات مقارنةً بالطلاب الذين لا يعانون صعوبات التعلم، وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود ارتباط إيجابي بين تقدير الذات وفاعلية الذات لدى كلتا العينتين، كما أشارت إلى ارتباط كل من تقدير الذات وفاعلية الذات بالتوافق الدراسي .

ولدراسة أثر تفاعل كل من مستوى الفاعلية الذاتية(مرتفع، منخفض) والتغذية الراجعة (التصحيحية، التفسيرية) في التحصيل الدراسي جاءت دراسة (خليل، والبسيوني، 2003) على عينة (ن = 120) من طلاب الفرقة الأولى، في جامعة الأزهر، طُبق عليهم مقياس الفاعلية الذاتية العامة، ومقياس للتحصيل الدراسي في مادة مدخل لعلم النفس، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة والطلاب ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى الفاعلية الذاتية ونوع التغذية الراجعة في أثرهما على التحصيل الدراسي .

ولبحث التأثير المشترك لكل من فاعلية الذات الأكاديمية والضغوط في الأداء الأكاديمي قام زاجكوفا (Zajacova, A. 2005) بتطبيق مقياسين أحدهما لتقدير فاعلية الذات الأكاديمية، والآخر لتقدير الضغوط على عينة قوامها (107) من طلبة الجامعة، وأشارت النتائج إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية هي المُنبئ الأقوى بالنجاح الأكاديمي، وذلك مقارنةً بالضغوط .

كذلك نجد دراسة شيلي (Schelley, C. 2005) التي هدفت إلى بحث فاعلية الذات واستخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة (ن= 142) من تلاميذ الصفوف السادس، والسابع، والثامن بعد أن تم تقسيمهم إلى ثلاث عينات فرعية تتضمن الأولى تلاميذ من ذوي صعوبات تعلم، والثانية تتألف من تلاميذ عاديين منخفضي التحصيل، والثالثة من تلاميذ عاديين متوسطي التحصيل، وقد أسفرت النتائج عن أن التلاميذ العاديين متوسطي التحصيل قرروا وجود مستويات مرتفعة من فاعلية الذات واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مقارنة بالعينتين الباقيتين، وتبين أيضاً ارتباط فاعلية الذات المنخفضة بالنجاح الأكاديمي الضعيف .

ومما يتعارض مع نتائج الدراسات السابقة ما توصل إليه ويليام (Williams, M 2008) في دراسته التي هدفت إلى بحث التفاعلات بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً (فاعلية الذات، وتوجيه الهدف، واستراتيجيات التعلم) والنوع من ناحية، والتحصيل الأكاديمي من ناحية أخرى وذلك لدى عينة من تلاميذ المدارس العليا ذوي صعوبات التعلم (ن= 135؛ 87 ذكور، و48 إناث) وقد أشارت النتائج إلى أن كلاً من مكونات التعلم المُنظم ذاتياً بما فيها فاعلية الذات بالإضافة إلى النوع لم تتنبأ بالتحصيل الأكاديمي .

ثالثاً ، فاعلية الذات والقلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم: بدايةً ينبغي أن نوضح أن هناك دراسات عديده اهتمت بتشخيص اضطراب القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومن هذه الدراسات دراسة بونر (Bonner,M.1986)، حيث تم تطبيق مقاييس : الصورة المختصرة من مقياس بيك للاكتئاب، ومقياس سمة القلق، وقائمة أحداث الحياة على عينة قوامها (50) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم، و(62) من أقرانهم العاديين، وأسفرت النتائج عن أن المراهقين ذوي صعوبات التعلم يعانون الارتفاع الدال لسمة القلق مقارنةً بأقرانهم العاديين.

كما هدفت دراسة جيمي (Jamie ,K.1995) إلى بحث معدلات انتشار الأعراض الاكتئابية ومستويات القلق لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون ارتفاع معدلات كل من القلق والاكتئاب بشكلٍ دال مقارنةً بأقرانهم العاديين . ولمزيد من التيقن من صحة النتائج السابقة جاءت دراسة مارجان (Marjan, S. 2005) التي سعت لبحث صعوبات التكيف للسنة الجامعية الأولى لدى عينة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم وقد أسفرت النتائج عن أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم مقارنةً بأقرانهم العاديين يعايشون صعوبات دالة فيما يتعلق بالمشكلات الأكاديمية والشخصية فضلاً عن الأفكار الانتحارية. تبين أيضاً أنه توجد علاقة قوية ودالة بين القلق والاكتئاب، والقلق والمشكلات الشخصية، وكذلك القلق وكلٍ من الأفكار الانتحارية، والمشكلات الأكاديمية؛ وبشكلٍ عام فإن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمقارنة مع أقرانهم العاديين يعانون ارتفاع معدلات القلق والاكتئاب بشكلٍ دال .

من خلال العرض السابق يمكننا أن نؤكد أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون ارتفاعاً دالاً في معدلات القلق. والسؤال الآن : هل توجد علاقة بين فاعلية الذات واضطراب القلق لدى هؤلاء التلاميذ ؟ للإجابة على هذا التساؤل جاءت دراسة تيموثي (Timothy ,K .B. 1989) التي هدفت إلى بحث العلاقات وكذلك الفروق في تقدير الذات، والثقة الأكاديمية وسمة القلق لدى عينة قوامها (96) من طلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم طُبق عليهم مقياس وكسلر لذكاء الراشدين، اختبار التحصيل للتأكد من معاناتهم صعوبات التعلم، ومقياس الشخصية ومقياس سبلبيرجر لتقدير سمة القلق، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين تقدير الذات وسمة القلق، وكذلك بين الثقة الأكاديمية وسمة القلق.

وكذلك دراسة جراي (Gray ,A. M. 1997) التي سعت لبحث العلاقة بين صعوبات التعلم وكلٍ من فاعلية الذات الأكاديمية، وعوامل النجاح والفشل وكذلك القلق، ولتحقيق

هذا الهدف تمت الاستعانة بمجموعتين من الطلاب الذكور إحداهما تعاني صعوبات تعلم، والأخرى من أقرانهم العاديين، وأشارت النتائج إلى أن الذكور من ذوي صعوبات التعلم أظهروا ارتفاعاً دالاً في القلق مقارنةً بالمجموعة الأخرى، إضافةً إلى وجود ارتباط دال بين القلق وفاعلية الذات الأكاديمية.

ومما يتعارض مع النتيجة السابقة ما توصل إليه لويس (Louise, K. 2004) من دراسته التي هدفت إلى بحث العلاقة بين فاعلية الذات والقلق لدى عينة (ن= 83) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تراوح أعمارهم بين 13 و17عاماً طُبقت عليهم مقاييس : فاعلية الذات الانفعالية والاجتماعية و الأكاديمية، مقياس المساندة الاجتماعية، ومقياس القلق متعدد الأبعاد . وبينت النتائج أن كلاً من فاعلية الذات الاجتماعية والانفعالية كانت منبئاً قوياً بأعراض القلق، في حين أن فاعلية الذات الأكاديمية لم تكن منبئاً قوياً بأعراضهما، فضلاً عن أن المشاركين الأكثر قلقاً قد أدركوا أنفسهم على أنهم أقل فاعلية انفعالية.

أما دراسة إيريك (Eric, W. H. 2008) فقد هدفت إلى بحث الدور الوسيط الذي تلعبه فاعلية الذات في مادة الرياضيات في العلاقة بين القلق والتحصيل في الرياضيات لدى عينة من طلاب الصف الثامن، وقد تمخضت النتائج عن أنه بالرغم من أن القلق يُعد منبئاً قوياً بالتحصيل إلاّ أن فاعلية الذات تتوسط العلاقة بينهما ، فضلاً عن وجود علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين فاعلية الذات والقلق .

وإذا كان هناك جدل حول ما إذا كان الأشخاص ذوو المعدلات المتوسطة والمرتفعة من القلق ربما يجدون صعوبة في اختيار المهنة، وربما تكون لديهم فاعلية منخفضة للذات فيما يتعلق بقدرتهم على أداء مهام المهنة الضرورية قام ريكسي (Rixi , A. 2008) ببحث دور القلق وفاعلية الذات في استجابات عينة (ن = 166) من طلبة الجامعة على مقياس لتقدير المهن المفضلة لديهم، ولتحقيق هذا الهدف طُبق على

هؤلاء الطلبة مقياس فاعلية الذات ، ومقياس إندلر متعدد الأبعاد للقلق، وأشارت النتائج إلى ارتباط القلق بمعتقدات فاعلية الذات .

ومما يتعارض مع نتائج الدراسات السابقة ما تمخضت عنه دراسة تانج وود ويست وود (Tang, N & Westwood,P. 2007) من نتائج؛ وقد هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين متغيرات ثلاثة هي:- مستوى القلق، قاعلية الذات العامة، والإنجاز الأكاديمي لدى عينة قوامها (120) من الطلبة المراهقين، وأشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباطات ذات دلالة بين درجات الطلبة في القلق وفاعلية الذات العامة والتحصيل .

وكذلك دراسة كوبوكو (Cubukcu.F,2008) التي هدفت إلى بحث ما إذا كان مستوى القلق لدى الأشخاص الذين يتعلمون لغة أجنبية يرتبط بمستوى فاعلية الذات لديهم، ولتحقيق هذا الهدف طُبق مقياس قلق تعلم اللغة الأجنبية، ومقياس فاعلية الذات على عينة قوامها (100) متعلم، وأوضحت النتائج عدم وجود علاقة بين القلق وفاعلية الذات، فضلاً عن أن متغير النوع لا يوجد له أي تأثير فيما يتعلق بمستوى القلق أو فاعلية الذات .

تعقيب عام على الدراسات السابقة : نستطيع أن نخلص مما سبق عرضه من دراسات متنوعة -اتفقت في نتائجها حيناً، واختلفت أحياناً أخرى- إلى عدة حقائق سيكولوجية تمثل علامات واضحة لصياغة فروض هذه الدراسة وهي على النحو التالي :

1. إن الدراسات السابقة على اختلافها – وبالأخص العربية منها - اهتمت بتلاميذ المرحلة الابتدائية وأغفلت المرحلة الإعدادية ومشكلاتها .
2. اختلفت الدراسات السابقة بصدد تباين فاعلية الذات بتباين النوع (ذكور، إناث)؛ حيث أشارت بعض الدراسات إلى أن الذكور أكثر فاعليةً ذاتية مقارنةً بالإناث، في

حين أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في فاعلية الذات .

3. أكدت الدراسات السابقة انخفاض مستويات فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وأشارت إلى فاعلية برامج التدخل النفسي التي تم توظيفها من قِبل بعض الباحثين مثل (Nacassio,J. 2006) في الارتقاء بمستوى فاعلية الذات لدى هؤلاء التلاميذ .
4. أشارت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .
5. تباينت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بعلاقة فاعلية الذات باضطراب القلق لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة سلبية، في حين نفي بعضهم الآخر هذه العلاقة، وفي ضوء الإطار النظري السابق عرضه يمكننا صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

فروض الدراسة: تسعى هذه الدراسة للتحقق من صحة الفروض الآتية :

1. توجد فروق بين متوسطي درجات عينتي الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات .
2. توجد علاقة بين فاعلية الذات لدى عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكل من التحصيل الدراسي والقلق.
3. توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس فاعلية الذات .
4. توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية في كلٍ من التحصيل الدراسي والقلق .

منهج وإجراءات الدراسة :

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة في مراحلها المختلفة على المنهج الوصفي الارتباطي المُقارَن لبحث طبيعة العلاقة بين فاعلية الذات وكلٍ من التحصيل الدراسي والقلق، فضلاً عن تبين اختلاف فاعلية الذات باختلاف النوع، كما اعتمدت على المنهج التجريبي (تصميم المجموعة الواحدة)؛ وذلك للتحقق من فاعلية البرنامج الإنمائي المُعَد لتنمية فاعلية الذات، وقد تم الاعتماد على تصميم المجموعة الواحدة دون غيره لضمان مزيدٍ من الضبط التجريبي.

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

1. توعية المدرسين بمفهوم صعوبات التعلم وأهم أعراضها. وفي ضوء ذلك قاموا بتحديد التلاميذ المُفترَض أن يعانوا صعوبات التعلم بناءً على معرفتهم بالأعراض وبلغ عددهم (146) تلميذاً وتلميذة.
2. استناداً إلى محك الاستبعاد (العزة، 2007، 47) تمت مراجعة درجات هؤلاء التلاميذ في العام الماضي من واقع السجلات التعليمية بالمدارس للتأكد من انخفاض تحصيلهم الدراسي عن أقرانهم –كمؤشر لصعوبات التعلم- وقد تم استبعاد (6) تلاميذ .
3. كما تم استبعاد التلاميذ الذين يعانون إعاقات حسية (سمعية أو بصرية) أو حركية أو اضطراب انفعالي وذلك بمعاونة المدرسين والزائرة الصحية وكذلك أولياء الأمور، وبلغ عددهم (14) تلميذاً.
4. تم تطبيق استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي؛ لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون حرماناً اقتصادياً ثقافياً، وقد تم استبعاد (20) تلميذاً (لأسباب تتلخص في كون التلميذ وحيداً لأسرته أو انفصال الوالدين أوموت أحدهما، أو الحرمان الاقتصادي) .

5. طُبق اختبار رافن للذكاء؛ لاستبعاد التلاميذ ذوي نسب الذكاء الأقل من المتوسط، وذلك وفقاً لمحك التباعد في تشخيص صعوبات التعلم . (الجمل، 2004 ، 128)
6. طُبق على هؤلاء التلاميذ مقياس الفرز العصبي السريع لفرز التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي هذه المرحلة تم استبعاد (44) تلميذاً لانخفاض درجاتهم على المقياس .
7. طُبق أيضاً مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية بوساطة معلمي اللغة العربية والرياضيات بوصفهم أكثر المعلمين تعاملاً مع هؤلاء التلاميذ .
8. تمت مقارنة تقديرات المعلمين لتلاميذهم على هذا المقياس بتقديرات التلاميذ على مقياس الفرز العصبي السريع، والإبقاء على التلاميذ الذين أشارت تقديراتهم على كلا المقياسين إلى معاناتهم صعوبات تعلم، وقد تم استبعاد خمسة تلاميذ، وفي النهاية هذه المرحلة وصل عدد التلاميذ إلى (57) تلميذاً وتلميذة، وتضمنت عينة الدراسة في صورتها النهائية العينات الفرعية الآتية :

عينة الدراسة السيكوميترية:- تكونت من (57) تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الإعدادي (تم اختيارهم من عدد من مدارس مركز كوم حماده بمحافظة البحيرة) يعانون صعوبات تعلم؛ وذلك بهدف التحقق من الكفاية السيكومترية للمقاييس، فضلاً عن التحقق من فروض الدراسة الارتباطية المقارنِة، وتتضمن هذه العينة (23 تلميذاً بنسبة 40.4%) و(34 تلميذة بنسبة 59.6%) بمتوسط عمري 14.6 سنة، وانحراف معياري 65. .

عينة الدراسة التجريبية:- وتضمنت (10) تلميذات تم اختيارهن من العينة السابقة في ضوء انخفاض درجات فاعلية الذات لديهم، وقُدم إليهم البرنامج الإنمائي المستخدم في هذه الدراسة، وقد تمت مراعاة شروط الضبط التجريبي عند اختيار العينة التجريبية بأن تم اختيارها من الإناث فقط – حيث اختلفت النتائج بشأن تأثير النوع في فاعلية

الذات – كما تم اختيارها من مدرسة واحدة، وكانت درجاتهن متقاربة على مقاييس الدراسة المختلفة .

وقد تم اختيار عينة هذه الدراسة من الصف الثالث الإعدادي بوصفه أحد صفوف المرحلة الإعدادية، لاعتبارات عدة أهمها:- أن هؤلاء التلاميذ يقفون على أعتاب المرحلة الإعدادية وفي سبيلهم لتوديعها واختيار مرحلة تعليمية جديدة يلتحقون بها؛ الأمر الذي يضع عليهم عبء الاختيار بين تعليم عام، وآخر فني أو حتى ترك التعلم كليةً لافتقادهم الدافعية لمواصلة التعليم، ومعاناتهم قلقاً ينأى بهم عن تحقيق أهدافهم؛ ولذلك فقد جاء إعداد مقياس فاعلية الذات والبرنامج الإنمائي ليوضح بقوة أهمية تحديد الأهداف وكيفية العمل على تحقيقها، يضاف إلى ما سبق أن هؤلاء التلاميذ في بداية مرحلة المراهقة وما تعج به من اضطراب وعدم استقرار وتردد بين ترك هذا واختيار ذاك سواء في المجال التعليمي أو غيره ، كذلك التردد بين الثقة والشك في امتلاك قدرات ومهارات النجاح أو افتقادها، الأمر الذي يحتم التدخل لمزيد من الإنماء لمعتقدات فاعلية الذات لدى هؤلاء التلاميذ علنا ندفع بهم نحو التقدم والتنمية . وإذا أضفنا إلى كل ما سبق أن الدراسات السابقة تشكو نُدرة شديدة في تركيز عيناتها على هذه الفئة العمرية تحديداً؛ حيث جاءت غالبية العينات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة من المرحلة الابتدائية فإنه يتبين لنا أهمية اختيار هذه الفئة العمرية دون غيرها لأنها تشكو نُدرة البحث والدراسة، ولعل هذا ما يشير إليه (القريطي، 2005 ،414) من أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث للأفراد على امتداد الحياة وليس في مرحلة الطفولة فقط، مما يشير إلى ضرورة استمرارية الخدمات العلاجية اللازمة عبر مراحل العمر المختلفة .

أدوات الدراسة: **اعتمدت هذه الدراسة على الأدوات الآتية :**

أولاً : أدوات تشخيصية تتمثل في :

1. **اختبار الفرز العصبي السريع** QNSt وهو من إعداد م. موتي، هـ . ستيرلينج، ن. سبولدنج وقام (كامل، 1989) بتعريبة، وهو اختبار فردي مختصر يستغرق تطبيقة عشرين دقيقة، ويتكون من 15 اختباراً فرعياً يمكن ملاحظة المفحوص في أثناء أدائها بهدف المساعدة في تعرف الأفراد ذوي صعوبات التعلم ابتداءً من سن خمس سنوات، وقد قام كامل بالتحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق التميزي وصدق المحك، أما الثبات فقد تم التحقق منه عن طريق إعادة التطبيق وبلغ معامل الثبات 52. وهو دال عند أكثر من 01. .
2. **اختبار المصفوفات المتتابعة العادية**: أحد اختبارات المصفوفات الثلاثة التي أعدها عالم النفس الإنجليزي جون رافن، يتكون من 60 بنداً موزعة على خمسة أقسام هي: أ، ب، ج، د، هـ تحتوي كل مجموعة على اثنتي عشرة مشكلة مرتبة في سياق متدرج الصعوبة، وهي تناسب الأعمار من 6 إلى 60 عاماً وقد قام (أبو حطب وآخرون، 1977) بتقنين الاختبار، وأظهرت النتائج توفر الصدق التميزي للاختبار حسب الأعمار الزمنية، والصدق التلازمي؛ كما تراوحت معاملات الثبات للفئات العمرية المختلفة بين (46. : 86.) وذلك عن طريق الإعادة، أما الثبات بطريقة الاتساق الداخلي فقد تراوح للمجموعات العمرية المختلفة بين (87. : 96.) .
3. **قائمة المستوى الاجتماعي الاقتصادي إعداد (كردي،2007)**: وهي تتضمن ثلاثة مكونات تتمثل في:- (المستوى التعليمي، المستوى الوظيفي، الحالة الاجتماعية) بالإضافة إلى البيانات الشخصية للتلميذ، وقد تحققت رزان كردي من ثبات القائمة (باستخدام معامل ألفا(75.) وكذلك التجزئة النصفية (82.)، وصدقها عن طريق (صدق المحكمين، الاتساق الداخلي).

4. **مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية** : إعداد الباحثة . تم إعداده بهدف توفير آداة للمكتبة العربية يمكن الاعتماد عليها لتشخيص حالات صعوبات التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي؛ حيث إن غالبية الأدوات المتوفرة بمكتبة القياس النفسي تصلح للأعمار الأقل؛ كما تم إعداده ليتم تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ بوساطة المدرسين على اعتبار أن تقديرات المدرسين تمثل آداة على درجة عالية من الصدق والثبات؛ فتحليل السلوك الفردي الذي يتم بمعرفة المدرسين ومدى ارتباطه بالخصائص السلوكية والانفعالية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكون أكثر فاعلية من التشخيص القائم على الاختبارات الجماعية (موسى، 2002، 366).

خطوات إعداد المقياس: **مر هذا المقياس في إعداده بمراحل مختلفة تمثلت في** :

المرحلة الأولى: الاطلاع على الأطر النظرية المعنية بصعوبات التعلم:- تعريفها، أنواعها، أعراضها؛ للوقوف على مفهوم إجرائي لصعوبات التعلم النمائية يمكننا من قياسها وتشخيصها، تلا ذلك الاطلاع على المقاييس السابقة التي اهتمت بتعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مثل (مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم 2001 ترجمة مصطفى كامل، مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد الزيات، 1999، ومقياس صعوبات التعلم النمائية ذكي، 2004)؛ للاستفادة منها في إعداد هذا المقياس، كما تم تطبيق استبانة مفتوحة على بعض أساتذة علم النفس للوقوف على الأعراض الدالة على صعوبات التعلم النمائية.

المرحلة الثانية: **تحديد مكونات المقياس**، من خلال تفنيد الأطر النظرية التي نظرت لصعوبات التعلم النمائية وأنماطها الأولية منها والثانوية، وتحليل مكونات المقاييس السابقة وانتهينا إلى أن هناك مكونات عدة يمكن أن ينطوي عليها مقياس صعوبات التعلم النمائية، وقد تضمن هذا المقياس المكونات التالية : (صعوبات الانتباه، صعوبات

الإدراك الحسي، صعوبات التذكر، صعوبات اللغة، صعوبات التفكير، المشكلات السلوكية المرتبطة بصعوبات التعلم).

المرحلة الثالثة: صياغة بنود المقياس وعباراته؛ بحيث جاءت في لغة عربية فصحية لا تتضمن عبارات موحية أو مزدوجة المعنى بالإضافة إلى تحديد بدائل الاستجابة، التي تضمنت إعطاء قيمة من ثلاث :(1 وتشير إلى وجود العرض بدرجة ضعيفة أو عدم وجوده، 2 تشير إلى وجود العرض بدرجة متوسطة، 3 تشير إلى وجود العرض بدرجة شديدة) .

المرحلة الرابعة: **التحقق من الكفاية السيكوميترية للمقياس؛** حيث تم حساب الصدق باستخدام صدق المحكمين، وفيه عُرض المقياس على عدد من أساتذة علم النفس (مُلحق رقم2) لإبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس ومدى صلاحيتها لتشخيص صعوبات التعلم النمائية، وقد تم الإبقاء على العبارات التي حازت نسبة اتفاق مرتفعة (80%فأكثر) فضلاً عن تغيير صياغة بعض العبارات التي أوصى المحكمون بضرورة تعديلها، وحذف بعضها الآخر.

صدق المحك : تم التحقق منه عن طريق حساب معامل الارتباط بين تقديرات المعلمين على هذا المقياس والدرجات التي حصل عليها التلاميذ (ن=50) على اختبار الفرز العصبي السريع (مصطفى كامل 1989) وهوما أسفر عن معامل ارتباط قيمته (71.) وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة (01.) مما يشير إلى أن المقايس يتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق .

أماالثبات: فتم التحقق منه باستخدام معامل ألفا وقد بلغ (77.) والتجزئة النصفية وكانت قيمتها (74.) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات تؤهله للاستخدام .

5. **مقياس فاعلية الذات** : إعداد الباحثة، هدف المقياس ومسوغات إعداده: يهدف إلى تقدير فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ولا يخفى علينا أن مكتبة القياس النفسي تزخر بالعديد من مقاييس فاعلية الذات إلاَ أن هذا المقياس مُصمم خصيصاً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بكل ما تنطوي عليه هذه العينة من خصائص دافعية وسلوكية وانفعالية .

ولإعداد هذا المقياس تم الاطلاع على الأدبيات السيكولوجية التي نظرت لمفهوم فاعلية الذات؛ وذلك بهدف الوقوف على تعريف إجرائي لهذا المفهوم فضلاً عن تحديد مكوناته، كما تم الاطلاع على عدد من المقاييس التي اهتمت بتقدير فاعلية الذات للاستفادة منها مثل (مقياس الفاعلية العامة إعداد روبرت تبتون وإيفرت ورثيجتون Tipton, R & Worthington 1984 ترجمة عبد الرحمن، 1998، مقياس الفاعلية العامة للذات إعداد Schwarzer, P. & Jerusalem, M. 1993 . ، مقياس فاعلية الذات إعداد (أحمد، 2002)، مقياس الفاعلية الذاتية العامة إعداد (خليل ،والبسيوني، 2003 ،) تم بتطبيق استبانة مفتوحة على بعض مدرسي المرحلة الإعدادية(مُلحق رقم3) لاستطلاع آرائهم بشأن صفات التلاميذ ذوي الفاعلية المرتفعة والمنخفضة وذلك للاستفادة منها في وضع بنود المقياس، وصياغة مفرداته؛ وقد انتهت هذه المرحلة إلى أن هناك مكونات عدة ينطوي عليها مفهوم فاعلية الذات مثل:(الرغبة في بدء السلوك، القدرة على المواجهة والتغيير، المثابرة وبذل الجهد، الثقة بالنفس، الأداء الإنجازي، الخبرات البديلة، الإقناع اللفظي، الفاعلية الاجتماعية، سرعة الإنجاز، فاعلية الذات في مواجهة الإحباطات الداخلية، فاعلية الذات في مواجهة الإحباطات الخارجية) وقد تم استطلاع آراء جمع من أساتذة علم النفس بصدد هذه المكونات لتحديد أكثرها ملاءمةً لهدف وعينة الدراسة، وقد انتهينا إلى تحديد خمسة مكونات لفاعلية الذات تمثلت في: (المثابرة، الثقة بالنفس، التخطيط وتنظيم العمل، تحقيق الأهداف، التواصل الفعّال مع الآخر).

تلا ذلك صياغة العبارات والبنود التي تقيس كل مُكون من المكونات السابقة مع الأخذ في الاعتبار شروط صياغة بنود المقياس بحيث لا تكون مزدوجة المعنى أو منفية، كما جاءت في لغة عربية فصيحة تتسم بالبساطة والوضوح، وتتلاءم مع الخصائص المتنوعة لعينة الدراسة فضلاً عن تنوعها بين السلب والإيجاب، وبلغت بنود المقياس في صورته النهائية (49) بنداً موزعة على مكوناته الفرعية .

التحقق من الكفاية السيكوميترية للمقياس : يمكن أن نعرض لها على النحو التالي:

أولاً الصدق : تم التحقق منه باستخدام :

صدق المحكمين: عُرض المقياس في صورته المبدئية على بعض أساتذة علم النفس وطُلب إليهم إبداء وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس من حيث مدى وضوحها ومناسبتها لعينة الدراسة، بالإضافة إلى صلاحية نموذج الاستجابة الثلاثي (دائماً، أحياناً، نادراً)، وكان من نتائج التحكيم الإبقاء على العبارات التي حازت نسبة اتفاق (بلغت 85% فأكثر) فضلاً عن حذف بعض العبارات وتغيير صياغة بعضها الآخر، كما تم عرض المقياس على بعض مدرسي المرحلة الإعدادية لتقرير مدى مناسبة العبارات للتلاميذ عينة الدراسة، ومدى وضوح صياغتها ومدلولها، وقد تم تعديل العبارات في ضوء آراء المحكمين.

الصدق المرتبط بمحك: عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ (ن=50) في العينة السيكوميترية على اختبار فاعلية الذات ودرجاتهم على اختبار تقدير الذات للأطفال إعداد كوبر سميث Coopersmith ترجمة وتقنين (موسى والدسوقي، 1981) وقد تم استخدام هذا الاختبار دون غيره نظراً لمناسبته لعينة الدراسة، كما أنه مُشبَع بالكثير من العبارات التي تصف علاقات التلميذ بزملائه وفاعليته في الموقف التعليمي، وثقته بقدراته الأمر الذي يتفق تماماً مع مكونات اختبار

فاعلية الذات الذي نحن بصدد التحقق من كفايته السيكوميترية ، يُضاف إلى ما سبق التشابه الكبير بين مصطلح تقدير الذات وفاعلية الذات؛ فكثيراً ما يخلط الباحثون بين هذين المصطلحين ويستخدمونهما بشكلٍ متبادل باعتبار أنهما يُعبران عن الظاهرة نفسها، وقد أسفر استخدام هذه الطريقة عن معامل ارتباط قدره (.61) وهو دال إحصائياً عند مستوى (.01) مما يشير إلى أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة مرتفعة من صدق المحك

ثانياً الثبات : تم التحقق منه باستخدام التجزئة النصفية التي بلغت قيمتها (.73) ومعامل ألفا الكرونباخ وبلغ (.79)، إضافةً لما سبق تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية للمقياس وهو ما نوضحه من خلال الجدول التالي :

جدول (1)

ثبات الاتساق الداخلي لمقياس فاعلية الذات

المقاييس الفرعية	قيمة (ر)	الدلالة
المثابرة	.68	.01
الثقة بالنفس	.77	.01
التخطيط وتنظيم العمل	.76	.01
تحقيق الأهداف	.64	.01
التواصل الفعّال مع الاخر	.71	.01

يتضح من القيم المدونة بالجدول السابق بالإضافة إلى القيم المُدونة أعلاه أن مقياس فاعلية الذات يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

6. **مقياس القلق**: هدفه ومسوغات إعداده : يهدف هذا المقياس إلى إيجاد تقدير سريع بالدرجات لمعدل القلق العام لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ذوي صعوبات التعلم، ولا يخفى علينا أن مكتبة القياس النفسي تزخر بالعديد من مقاييس القلق على اختلاف أنواعه، ولكن إعداد هذا المقياس يأتي إشباعاً لعدة حاجات يأتي في صدارتها الإيمان بأن كل عينة عن عينات البحوث العلمية المختلفة لها صفاتها

وخصائصها الفريدة الأمر الذي يتطلب مقياساً مُفصلاً يتلاءم وصفات عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتغطي مظاهر وأعراض القلق لديهم .

وقد مر إعداد هذا المقياس بالمراحل التي أُتبعت عند إعداد المقياسين السابقين من حيث الاطلاع على الأطر النظرية والمقاييس السابقة مثل (مقياس القلق العام إعداد كاتل وشاير، ترجمة (فهمي، 1963، قائمة حالة وسمة القلق STAI إعداد سبيلبرجر وآخرون 1970، ترجمة (كاظم، 1985)، مقياس هاميلتون لتقدير مدى القلق لمؤلفه ماكس هاميلتون 1959، ترجمة (فطيم، 1994)، مقياس القلق السوي إعداد (القطان، 1986) استخبار وصف الشخصية اعداد ليزلي مواري ترجمة (حنورة،1997)، فضلاً عن إعداد استبانات مفتوحة طُبقت على المدرسين(مُلحق رقم5)، وما نتج عن ذلك من وضع تعريف إجرائي لمفهوم القلق، وتحديد وصياغة عباراته المختلفة، وقد بلغ في صورته النهائية(21) بنداً موزعة على ثلاثة مكونات فرعية تمثلت في المكون الوجداني والمعرفي والسلوكي .

التحقق من الكفاية السيكومترية للمقياس : ويمكن أن نعرض لها على النحو التالي :

أولاً الصدق : تم التحقق من صدق مقياس القلق بالطرائق الآتية :

صدق المحكمين: عُرض المقياس على عدد من أساتذة علم النفس ومُدرسي الصف الثالث الإعدادي لبيان وجهة نظرهم بصدد عبارات المقياس ومناسبتها لعينة الدراسة، وقد تم الإبقاء على العبارات التي اتفق المحكمون على مناسبتها، فضلاً عن تغيير صياغة العبارات التي أشاروا إلى ضرورة تعديلها .

الصدق العاملي: وقد تم استخدامه بهدف التحقق من أن المقاييس الفرعية تنتظم حول عامل عام يمكن تسميته بالقلق، ومما تجدر الإشارة إليه أنه قد تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية، Principal Components كما تم التدوير بطريقة الفاريمكس Varimax، وقد أسفر استخدام هذه الطريقة عن أن الأبعاد الفرعية للمقياس

تنتظم جميعها حول عامل عام واحد، وأن جميع تشبعاتها كانت إيجابية وجوهرية وقوية، تراوحت ما بين (.91) للمكون الوجداني و(.78) للمكون المعرفي وأخيراً (.70) للمكون الفسيولوجي؛ الأمر الذي يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مرتفعة من الصدق العاملي.

ثانياً ثبات المقياس : تم التحقق منه باستخدام طريقة التجزئة النصفية التي بلغت قيمتها (.82)، بالإضافة إلى معامل ألفا الذي أسفر عن معامل ثبات بلغ (.83)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات . وفضلاً عما سبق ذكره فقد تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (2)

قيمة (ر) بين درجة كل بند والمقياس الفرعي الذي ينتمي إليه (ن= 50)

المكون الوجداني		المكون المعرفي		المكون الفسيولوجي	
رقم البند	قيمة (ر)	رقم البند	قيمة (ر)	رقم البند	قيمة (ر)
1	1**.57	2	**.62	3	**.66
4	**.67	5	**.59	6	**.63
7	**.52	8	**.76	9	**.49
10	**.69	11	**.60	12	**.69
13	**.66	14	**.40	15	**.40
16	**.50	17	**.61		
18	**.62				
19	**.63				
20	**.46				
21	**.48				

[1]** تشير إلى أن قيمة (ر) دالة عند 01.

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (ر) دالة عند (.01) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من ثبات الاتساق الداخلي، وتأكيداً لما سبق فقد تم حساب قيم (ر) أيضاً بين درجات المقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس القلق وقد أسفرت عن قيم مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (.01) حيث تراوحت ما بين (.93**) للمكون الوجداني ، (.78**) للمكون المعرفي، وأخيراً (.68**) للمكون الفسيولوجي، الأمر الذي يؤكد أن مقياس القلق يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات مما يؤهلة للاستخدام في هذه الدراسة .

7- تم تقدير التحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والرياضيات عن طريق اختبارات موضوعية أعدها معلمو هاتين المادتين .

ثانياً أدوات إنمائية: تتمثل في البرنامج الإرشادي المستخدم لتنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ عينة الدراسة وسنشير فيما يلي إلى الملامح العامة للبرنامج من حيث: أهميته، أهدافه، أسس ومصادر بنائه، أخيراً جلساته.

أهمية البرنامج: تنبثق أهمية هذا البرنامج من الهدف الذي صُمم من أجله وتتمثل في:

1. تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لما لها من أهمية في إثارة دافعيتهم وتحقيق تقدمهم الأكاديمي .
2. محاولة تخفيف حدة اضطراب القلق لدى عينة الدراسة من خلال تنمية فاعلية الذات الأمر الذي يسهم في تخفيف الآثار السلبية للقلق على الأداء الأكاديمي وجوانب الشخصية الأخرى .
3. محاولة الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء التلاميذ من خلال تنمية فاعليتهم الذاتية وخفض معدلات القلق لديهم .

الأهداف العامة للبرنامج: يسعى هذا البرنامج لتحقيق الأهداف الآتية :

1. هدف إنمائي: يتمثل في العمل على تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وانعكاس ذلك على تحسين وتنمية الأداء الأكاديمي لديهم .
2. هدف إرشادي: حيث محاولة تخفيف حدة اضطراب القلق لدى هؤلاء التلاميذ من خلال تنمية فاعليتهم الذاتية .

أسس بناء البرنامج: يعتمد هذا البرنامج على مجموعة من الأسس نشير إليها فيمايلي:

1. مراعاة آداب وأخلاقيات وأسس الإرشاد النفسي .
2. توفير جو من الألفة والثقة المتبادلة والحب والاحترام خلال جلسات البرنامج .
3. مراعاة حق المسترشد في التعبير عن آرئه وعدم السخرية منها أو التقليل من شأنها.
4. مراعاة الفروق الفردية بين أفراد المجموعة التجريبية .
5. اختيار الأنشطة والفنيات الملائمة لأفراد العينة التجريبية .

مصادر بناء البرنامج: تم بناء هذا البرنامج من خلال عدة مصادر نجملها فيما يلي:

1. الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة بغرض تحديد تصور عام عن الظاهرة موضوع الدراسة، العينة مواصفاتها، الأمر الذي يساعد في انتقاء أنشطة البرنامج وفنياته .
2. الاطلاع على الدرسات السابقة التي اهتمت بتقديم برامج لتنمية فاعلية الذات ومنها على سبيل المثال لا الحصر: (برنامج (Butler,S.1996) عن تأثير حديث الذات الإيجابي Positive Self Talk Training في فاعلية الذات لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، برنامج تنمية فاعلية الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي إعداد (أحمد، 2002)، برنامج تنمية تقدير الذات لدى المراهقين ضعاف السمع

إعداد (إبراهيم، 2005) للاستفادة منها في انتقاء أنشطة هذا البرنامج وتحديد فنياته واستراتيجياته وعدد جلساته .

3. الأدبيات السيكولوجية التي اهتمت بالإرشاد والعلاج النفسي لتحديد الإطار العام لهذا البرنامج ومادته العلمية وفنياته واستراتيجياته وعدد جلساته ومحتوى كل جلسة، ومما تجدر الإشارة إليه أن هذا البرنامج لم يعتمد على نظرية بعينها من نظريات الإرشاد النفسى المعرفية منها أو السلوكية أو الانفعالية وإنما اعتمد على فنيات تنتمي إلى كل هذه المداخل على اختلافها ليتوافق مع اختلاف الطبائع البشرية وتنوعها، ويفي باحتياجاتها المتباينة .

جلسات البرنامج: يتكون هذا البرنامج من أربع عشرة جلسة إرشادية يتم تقديمها بواقع ثلاث جلسات أسبوعياً لمدة شهر ونصف الشهر، وقد استعانت الباحثة في تحديدها لعدد جلسات البرنامج بالبرامج السابقة التي صُممت للهدف نفسه مع الأخذ في الاعتبار طبيعة العينة والمتغيرات الخاصة بها والمميزة لها؛ كما بلغت المدة الزمنية للجلسة ساعة ونصف تتخللها فترة راحة . (مُلحق رقم6)

إجراءات التطبيق : مرت إجراءات التطبيق بعد مراحل متتالية تمثلت في :

المرحلة الأولى: إجراءات اختيار عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وفي هذه المرحلة تم تطبيق اختبار الفرز العصبي السريع بطريقة فردية على التلاميذ في المدارس التي تمثل مواقع اختيار العينة، كما قام المعلمون بإعطاء تقديرات للتلاميذ على مقياس تشخيص صعوبات التعلم النمائية؛ تلا ذلك تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة بشكلٍ جمعي على التلاميذ لاستبعاد من تقل نسبة ذكائه عن المستوى المتوسط، وكذلك استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي .

المرحلة الثانية: تضمنت تطبيق أدوات الدراسة التشخيصية المتمثلة في مقياس فاعلية الذات، القلق، وقد تم ذلك بشكلٍ جمعي في الفصل الدراسي ليشعر التلاميذ بالألفة .

وتمت إجراءات المرحلة الأولى والثانية من هذه الدراسة في شهر أكتوبر وحتى منتصف شهر نوفمبر من العام الدراسي 2009 / 2010.

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة الدراسة التجريبية وتضمنت تطبيق البرنامج الإنمائي على العينة التجريبية، وتم ذلك في أحد الفصول الدراسية ليشعر التلاميذ بالألفة، وتمت إجراءات هذه المرحلة في النصف الثاني من شهر نوفمبر وحتى بداية شهر يناير من العام الدراسي 2010/2009.

الأساليب الاحصائية: تم توظيف الإحصاء البارامتري متمثلاً في معامل ارتباط بيرسون، واختبار(ت) للعينات المستقلة، وحساب حجم التأثير، والإحصاء اللابارامتري متمثلاً في اختبار ويلككسون للعينات المرتبطة .

نتائج الدراسة:

الفرض الأول: "**توجد فروق بين متوسطي درجات عينتي الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذكور والإناث على مقياس فاعلية الذات**"، **وللتحقق** من صحة هذا الفرض عُولجت استجابات العينة التشخيصية (ن= 57) على مقياس فاعلية الذات ومكوناته الفرعية باستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة وقد أسفر عن النتائج المدونة بالجدول التالي:

جدول (3)

قيم (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في فاعلية الذات ومكوناتها .

القيم الإحصائية / المتغير	الذكور (ن =23)		الإناث (ن =34)		ت	الدلالة	حجم التأثير[2]
	م	ع	م	ع			
فاعلية الذات الكلية	105.5	8.8	109.6	12.2	1.4	.17 (غير دال)	.4 (صغير)
المثابرة	25.4	2.5	25.8	3.8	.40	.69 (غير دال)	.1 (صغير)
الثقة بالنفس	21.8	2.8	22.4	3.2	.63	.53 (غير دال)	.2 (صغير)
التخطيط وتنظيم العمل	17.04	3.5	18.4	3.2	1.5	.14 (غير دال)	.4 (صغير)
تحقيق الأهداف	20.4	2.5	21.9	2.5	2.3	.02 (دال)	.6(متوسط)
التواصل الفعّال مع الآخر	20.8	2.4	21.1	3.6	.34	.72 (غير دال)	.09(صغير)

[2] (.2 صغير ، .5 متوسط ، .8 كبير)

يتضح من النتائج المدونة بالجدول عدم دلالة الفروق بين الذكور والإناث في متغير فاعلية الذات ومكوناته الفرعية، وهو ما ظهر في تقارب متوسطاتهما على متغيرات الدراسة فضلاً عن انخفاض قيم حجم التأثير (والتي تراوحت بين 09. و 6.) وذلك فيما عدا مكون تحقيق الأهداف الذي أشارت قيم (ت) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث عند مستوى (02.) . مما يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض جزئياً، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كوبوكو (Cubukcu.F,2008) و(علاء الشعراوي 2000) من أن متغير النوع لا يوجد له أي تأثير فيما يتعلق بفاعلية الذات؛ إلاّ أنها تختلف مع نتائج دراسة (أحمد، 2002) التي أشارت إلى أن الذكور أكثر فاعلية مقارنةً بالإناث . ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء صغر سن هؤلاء التلاميذ؛ الذين ما يزالون يعيشون في كنف والديهم ويستمدون منهم مقومات شخصياتهم وسماتهم، كما أنهم ما يزالون في بداية مرحلة المراهقة وبذلك فإن معالم الإنوثة والذكورة لم تتضح بعد، ولم تفصح عن تأثيرها في وجوب التفرقة بين الذكر والأنثى في الصفات الشخصية المختلفة، أما فيما يتعلق بوجود فروق بين الذكور والإناث في مكون تحقيق الأهداف فهذا يمكن رده لطبيعة الأنثى التي تميزها سواء أكانت طفلة أم مراهقة أم راشدة ناضجة والتي تتمثل في التروي فضلاً عن معالم التنشئة الأسرية في البيئة المصرية التي تفرض على الأنثى سياجاً معيناً من الحماية والالتزام بالبيت وعدم الخروج منه كثيراً؛ الأمر الذي يجعلها تتفرغ للتركيز على إنجاز أهدافها، وذلك على العكس من الذكر تماماً الذي يتميز بالاندفاع وتعدد النشاطات، ويمكننا أن نلحظ ذلك بوضوح في ارتفاع متوسطات الإناث على مقياس فاعلية الذات ككل ومقاييسة الفرعية من مثابرة وثقة بالنفس وتخطيط وتواصل مقارنة بالذكور وإن كانت هذه الفروق لم تصل إلى حد الدلالة الإحصائية .

الفرض الثاني : "**توجد علاقة بين فاعلية الذات لدى عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وكل من التحصيل الدراسي والقلق**"، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وأسفر عن النتائج التالية :

جدول (4)

معاملات الارتباط بين فاعلية الذات والقلق والتحصيل الدراسي

القيم الإحصائية / المتغيرات	قيمة (ر)	الدلالة
فاعلية الذات – التحصيل الدراسي	.42	.01
فاعلية الذات – القلق	-.61	.01

يتضح من القيم المدونة بالجدول السابق تحقق صحة هذا الفرض حيث :

- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً (عند مستوى دلالة 01.) بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة .

- توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً (عند مستوى دلالة 01.) بين فاعلية الذات والقلق لدى عينة الدراسة .

مناقشة النتائج : **أولاً- فيما يتعلق بعلاقة فاعلية الذات بالتحصيل**: يتبين لنا أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من نان زانج (Nangzang, H. 1996) و(الشعراوي، 2000 وزاجكوفا (Zajcova, A. 2005) التي أشارت إلى أن فاعلية الذات هي المُنبيء الأقوى بالتحصيل الدراسي، وفي هذا الإطار تشير العديد من الأطر النظرية إلى أن فاعلية الذات وتحديداً الأكاديمية ترتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب كما ترتبط إيجابياً بالمثابرة، ويؤكد باندورا 1993 أن معتقدات فاعلية الذات الإيجابية تؤثر في التحصيل لدى الطلاب عن طريق زيادة دافعية الطلاب ومثابرتهم في السيطرة على المهام الأكاديمية المثيرة للتحدي، فضلاً عن تعزيز الاستخدام الجيد للمهارات والمعارف الضرورية؛ كما وجد كل من توريز وسولبيرج (Torres & Solberg, 2001)

ارتباطاً إيجابياً بين فاعلية الذات وعدد الساعات التي يقضيها الطلاب في المذاكرة. (Zajcova, A. 2005)؛ ولعل هذا يتفق مع ما أشار إليه سيرفون وبيك (Cervon,D. & Peak,P.K 1986) من أن معتقدات فاعلية الذات تحدد مستوى دافعية الطلاب كما تنعكس من خلال المجهودات التي يبذلونها في أعمالهم والمدة التي يصمدون فيها في مواجهة العوائق، وكلما زادت ثقة الأفراد في فاعليتهم الذاتية زادت مجهوداتهم وازداد إصرارهم على تخطي ما يقابلهم من عقبات وعوائق (عبد الرحمن، 1998، 638)؛ ويمكن أيضاً تفسير النتيجة السابقة في ضوء ما يؤكده باندورا من أن السبب الذي يكمن خلف قدرة بعض الطلاب على المذاكرة بجد والحصول على درجات مرتفعة، ووجود بعضهم الآخر الذي يبذل مجهوداً أقل ويحصل على درجات أقل يتمثل في فاعلية الذات، ويناقش باندورا تأثير فاعلية الذات في النمو من خلال كل من العمليات المعرفية والانفعالية، ففي الجانب المعرفي نجد أن معتقدات فاعلية الذات تُحسن من الانتباه والفهم وعمليات الذاكرة، أما في المجال الانفعالي فإن معتقدات فاعلية الذات من شأنها أن تؤثر في نوعية الحياة الانفعالية وقابلية الشخص للتعرض للقلق والاكتئاب. إن معتقدات الطلاب حول قدرتهم على أداء العمل المدرسي تؤثر في المجهود الذي يبذلونه وأيضاً في مثابرتهم . (Lackaye, T. & Margalite, M.2008)

يُضاف إلى ما سبق أن التحصيل في قوامه عملية نفسية معرفية ترتبط باستعداد العمليات النفسية ممثلة في الانتباه والإدراك والتذكر للعمل والاستثارة، وهذه العمليات تتأثر في المقام الأول بدافعية الفرد ورغبته في العمل، فضلاً عن ثقته في قدراته وإمكاناته التي تؤهله لإنجاز الأهداف المختلفة والوصول إلى الغايات، الأمر الذي يعبر عن نفسه في وجود علاقة إيجابية بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي .

ثانياً - فيما يتعلق بعلاقة فاعلية الذات بالقلق: يتبين لنا أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من (Rixi, A. 2008, Eric,W.H.2008) التي أشارت إلى وجود ارتباط

سلبي بين فاعلية الذات والقلق، إلاّ أنها تختلف مع نتائج دراسات كل من: (Tang, N.&Wood ,P. 2007, Cubukcu.F. 2008) التي لم تؤيد نتائجها هذه العلاقة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه العديد من الكتابات النظرية من أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر عُرضة لمعايشة مشاعر الإحباط في محاولاتهم للتعلم فضلاً عن الضغوط الكثيرة التي يواجهونها في بيئة المدرسة، وبعضهم يحاول تجنب هذه الضغوط أو الانسحاب لتجنب الإحباطات المتوقعة والمواقف الغامضة، وبعضهم الآخر ينكص إلى مراحل باكرة من النمو النفسي والاجتماعية؛ وكنتيجة لهذا تبدو تفاعلاتهم مع أقرانهم والراشدين غير ناضجة وطفولية (Greenhill, L. 2000: 47)، ووفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية فإن الأشخاص ذوي فاعلية الذات المنخفضة يعايشون معدلات عالية من القلق، ومما تجدر الإشارة إليه هنا أنه ليست الأحداث المهددة أو المرعبة في حد ذاتها هي التي تثير القلق، وإنما إحساس الشخص بعدم فاعليته وكفايته في التوافق مع هذه الأحداث هو الذي يفجر القلق ويثيره، إن إدراك الشخص لعدم قدرته على مواجهة الموقف ربما يصبح أكثر تعقيداً نتيجة إدراكه لعدم قدرته على مواجهة القلق الناتج عنه، إن استجابة الخوف من الخوف من الممكن أن تؤدي إلى الذعر والهلع (Pervin, L.A.2000: 409) كما أن هؤلاء الأطفال نتيجة لأن الثقة تنقصهم بقدراتهم وإمكاناتهم، ولأنهم يفتقرون إلى المثابرة والقدرة على تحديد الهدف وتحقيقه فإن ذلك ينعكس بشكلٍ أو بآخر على مشاعرهم خلال الفصل الدراسي؛ فنجدهم يشعرون بالخوف وتنتابهم نوبات من التوتر خوفاً من أن يوجه إليهم المعلم سؤالاً لا يعرفون الإجابة عليه، أو المشاركة في نشاط لا يرغبون فيه ليس لمجرد عدم الرغبة في حد ذاتها وإنما لشكهم بقدرتهم على المشاركة والإنجاز، وهذا ما عبرت عنه بنود مقياس القلق وعبارات مقياس فاعلية الذات، التي تصف التلاميذ ذوي فاعلية الذات المنخفضة، وهو ما تجلى أيضاً في وجود ارتباط سلبي بين المتغيرين .

الفرض الثالث : "**توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية على مقياس فاعلية الذات**". للتحقق من صحة هذا الفرض عُولجت استجابات العينة التجريبية (ن= 10) على مقياس فاعلية الذات ومكوناته الفرعية باستخدام اختبارويلككسون للعينات المرتبطة وقد أسفر عن النتائج التالية :

جدول (5)

قيمة (z) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في متغير فاعلية الذات ومكوناته الفرعية

القيم الإحصائية / المتغيرات	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
الدرجة الكلية لفاعلية الذات	رتب سالبة = 0	0	-2.80	.01 دال
	رتب موجبة =55	5.5		
المثابرة	رتب سالبة =2	2	-2.6	.01 دال
	رتب موجبة = 53	5.89		
الثقة بالنفس	رتب سالبة = 4.50	4.5	-2.35	.02 دال
	رتب موجبة = 50.50	5.6		
التخطيط وتنظيم العمل	رتب سالبة = 0	0	-2.81	.01 دال
	رتب موجبة = 55	5.5		
تحقيق الأهداف	رتب سالبة = 0	0	-2.82	.01 دال
	رتب موجبة = 55	5.5		
التواصل الفعّال مع الآخر	رتب سالبة = 3.50	1.75	-2.45	.01 دال
	رتب موجبة = 51.50	6.44		

يتضح من القيم المدونة بالجدول السابق أن قيم (z) بالنسبة لمتغير فاعلية الذات ومكوناته الفرعية دالة إحصائياً وأن مستوى الدلالة تراوح بين (01. ، 05.)، الأمر

الذي يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض بمعنى أنه تختلف فاعلية الذات ومكوناتها الفرعية للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي تجاه التطبيق البعدي .

مناقشة النتائج : تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Butler,S. 1996) التي أشارت إلى فاعلية الحديث الإيجابي للذات في تنمية فاعلية الذات، ودراسة (Nicassio, J.2006) التي أكدت فاعلية برامج تنظيم الذات في تنمية فاعلية الذات، وهذه النتيجة يمكن تفسيرها في ضوء عوامل متباينة يأتي في صدارتها :

الحاجة للتوجية والإرشاد : تعتبر الحاجة إلى الإرشاد من الحاجات الأساسية للأفراد ذوي صعوبات التعلم بسبب ما يتعرضون له في حياتهم المختلفة من مشكلات وضغوط نفسية تفرض عليهم طلب المساعدة من مهنيين متخصصين يمكنهم تقديم المساعدة في حل المشكلات التي تعترضهم، ومن بين هذه المشكلات تدني فاعلية الذات وارتفاع الإحباط واليأس والقلق (بركات، 2008، 164)

مرونة السلوك الإنساني وقابليته للتعديل والتغير : وهذه المرونة لا تقتصر على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته فحسب بل يتعدى ذلك ليتضمن التنظيم الأساسي لشخصية الفرد، ومفهوم الذات مما يؤثر في سلوكه . (ملحم، 2007، 61) كما تؤكد نتائج العديد من الدراسات الحديثة المعنية بالسلوك، بل وحتى الإمكانات العقلية للإنسان ونموه الفكري، وكذلك الدرسات الحديثة في مجال المخ البشري أن الإنسان سلوك وفكر، وإن كان يتسم بالثبات النسبي إلاّ أنه يتسم أيضاً بالمرونة، وإمكانية التعديل والتغير والنمو .

إن هذه المرونة والقدرة على التغير هي أساس هام ومنطلق أساسي تعتمد عليه كل البرامج العلاجية والإرشادية بتوجهاتها المختلفة، فما لم يتسم ذلك السلوك بالمرونة والقابلية للتعديل والتغير فلا جدوى إذن من تلك البرامج الإرشادية (شاهين، 2008 ،282) .

طبيعة عينة الدراسة: هؤلاء التلاميذ يعانون مشكلة أساسية تتمثل في صعوبة التعلم، والتي تُظهر أعراضاً واضحة في كافة جوانب الشخصية، فنجدهم يعانون قصوراً في النواحي المعرفية تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم التعليمية، فضلاً عن وجود اضطرابات شتى انفعالية واجتماعية وسلوكية، وكل ذلك يضاعف بلا شك معاناتهم ويجعلهم في أمس الحاجة لطلب الإرشاد والدعم ومن ثم التفاعل معه والانفعال به، الأمر الذي ظهر صداه في الاستجابة للبرنامج وفنياته، وهو ما انعكس أيضاً في ارتفاع تقديرات فاعلية الذات لديهم . وفضلاً عما سبق ذكره فإن هناك بعض العوامل التي تتعلق بالبرنامج الإنمائي نفسه تتمثل في :

محتوى جلسات البرنامج: فقد جاءت لتخاطب وتركز في مضمونها على تنمية مكونات فاعلية الذات من مثابرة، وثقة بالنفس، والتخطيط للأهداف والعمل على تحقيقها فضلاً عن التواصل الفعال مع الآخر، وهو ما انعكس صداه في ارتفاع درجات العينة التجريبية في القياس البعدي .

تطبيق البرنامج: ونقصد به حسن اختيار المكان والزمان الملائمين لتقديم الجلسلات الإنمائية، فكان يتم ذلك في الفصل الدراسي الخاص بهؤلاء التلاميذ حتى يشعروا بالألفة، كما كان يتم تحديد مواعيد التطبيق بالاتفاق معهم، وأخذ رأيهم لضمان جديتهم وإثارة دافعيتهم .

الفرض الرابع : "**توجد فروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية في كلٍ من التحصيل الدراسي و القلق**". للتحقق من صحة هذا الفرض عُولجت استجابات العينة التجريبة (ن= 10) على مقياس القلق وكذلك متوسطات درجاتهم في التحصيل الدراسي باستخدام اختبارويلككسون للعينات المرتبطة وقد أسفر عن النتائج التالية :

جدول (6)

قيمة (z) لدلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في

متغير التحصيل الدراسي والقلق

القيم الإحصائية / المتغيرات	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة Z	الدلالة
التحصيل الدراسي	رتب سالبة = 0	0	-2.81	.01 دال
	رتب موجبة = 55	5.5		
القلق	رتب سالبة = 55	5.5	-2.82	.01 دال
	رتب موجبة = 0	0		

يتضح من القيم المدونة بالجدول السابق أن قيم (z) بالنسبة لمتغيري التحصيل الدراسي والقلق دالة إحصائياً عند مستوى (.01)، الأمر الذي يشير إلى تحقق صحة هذا الفرض بمعنى أنه يختلف كل من التحصيل الدراسي والقلق للعينة التجريبية باختلاف التطبيق القبلي والبعدي تجاه التطبيق البعدي .

مناقشة النتائج : **أولاً - التحصيل الدراسي**: بدايةً ينبغي أن نوضح أن غالبية الدراسات التي اهتمت ببحث علاقة فاعلية الذات بالتحصيل الدراسي كانت دراسات وصفية، حيث لا توجد دراسات – في حدود علم الباحثة- اهتمت بتنمية فاعلية الذات وانعكاس ذلك على التحصيل الدراسي، ولعل ذلك يُعضد من أهمية هذه الدراسة، وعموماً فإنه يمكننا تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أكده العديد من الكتابات النظرية من أن فاعلية الذات ذات أهمية خاصة في تنمية الدافعية الذاتية؛ فقد أصبح السيكولوجيون الآن قادرين على تحسين دافعية الطلاب في التعلم ومستواهم في الأداء عن طريق مساعدتهم على تجزئة المهمة لأهداف فرعية، مراقبة أدائهم، تزويدهم بتغذية راجعة لزيادة إحساسهم بالكفاية والفاعلية الذاتية؛ وهكذا فإن الدافعية الداخلية

تنمو من خلال إحساس الشخص بالفاعلية الذاتية، وهذه الدافعية الداخلية هي التي تيسر المجهودات التي يبذلها الشخص عبر فترة زمنية طويلة، وحتى في حالة غياب المكافآت الخارجية، وعلى النقيض من ذلك فإنه من الصعب أن نعزز الدافعية عندما يكون إحساس الشخص بفاعلية الذات منخفضاً لدرجة أنه يرى النتائج الإيجابية شيئاً مستحيلاً، إن إحساس الشخص بعدم الفاعلية أو الكفاية بإمكانه أن يعوق من دافعية الشخص ويثبطها حتى في النتائج المرغوب فيها والمُحببة إليه (Pervin, L.A. 2000: 397) .

إن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يؤثر في تقويمه لقدراته وفي تحقيق مستوى معين من الإنجاز والتحكم بالأحداث، كما أنه يحدد مقدار الجهد الذي سيبذله الفرد ودرجة المثابرة التي تصدر عنه لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تعترضه عند سعيه لتحقيق أهدافه، وبذلك تؤثر الفاعلية الذاتية على سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد في مواقف التحصيل والإنجاز.(الحكمي، 2009، 785)

وتشير الدراسات في فاعلية الذات إلى أنه كلما كانت فاعلية الذات مرتفعة كان الشخص أكثر قدرة على النجاح في تغيير بعض السلوكات أو أداء المهام بكفاية مثل التغلب على المخاوف أو التفوق في الدراسة كما أن فاعلية الذات بإمكانها أن تؤثر في أدائنا للعديد من المهام . (Plotnike, R. 1993 :461)

وفضلاً عما سبق ذكره فإنه يمكننا أن نعزو هذه النتيجة إلى محتوى جلسات البرنامج، فقد حمل بين طياته أكثر من جلسة تنوه عن القلق وآثاره على الأداء تارة، وتارةً أخرى سمات الطالب الفعال في الاستذكار، وتارةً ثالثة كيفية وضع الأهداف والعمل على تحقيقها، ورابعة عن التخطيط وتنظيم العمل، يُضاف إلى ذلك الجو النفسي الذي ساد الجلسات الإرشادية، وتشجيع التلاميذ على المناقشة والحوار، إن كل ذلك عبر عن نفسه في النهاية في ارتفاع درجاتهم في التحصيل .

ثانياً - القلق: يتضح لدينا من خلال استقراء الدراسات السابقة أن هذه النتيجة تتفق مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (Fisher,P. & Laschinger, A.2001) حيث أكدت فاعلية تدريبات الاسترخاء في تحسين فاعلية الذات للتحكم في القلق، وإن كانت دراسة فيشر ولا سنجر قد اعتمدت على فنية الاسترخاء، وهو ما لم يتم توظيفه من قِبل هذه الدراسة إلاّ أنها أكدت أهمية فاعلية الذات كمدخل لخفض معدلات القلق، الأمر الذي تؤكده الأطر النظرية حيث تُعد فاعلية الذات مُكوناً هاماً في العديد من البرامج العلاجية التي تهدف إلى تقليل المشاعر السلبية وتنمية سلوكات المواجهة.

وبالرغم من أن القلق ليس جزءًا أساسياً ومتأصلاً من فاعلية الذات إلاّ أن فاعلية الذات المنخفضة ربما تتسبب في خلق مشاعر القلق لدى الأشخاص عندما يقوّمون أنفسهم على أنهم غير قادرين على مواجهة الضغوط المتضمنة في المواقف المختلفة، كما أكد العديد من الباحثين أن فاعلية الذات بإمكانها أن تُبدد المشاعر السلبية مثل القلق (Fisher,P.A. & Laschinger, H.S.2001).

لقد وضع باندورا وزملاؤه فروضاً واختبروها تتناول العلاقة بين الفاعلية وعدد من الأداءات، ومراجعة نتائج بحوثهم تكشف عن وجود شاهد على العلاقة بين ارتفاع الفاعلية وكل من مستوى الطاقة والمثابرة في الأنشطة الصعبة والتغيرات السلوكية الموجبة في أثناء العلاج، ونقصان الاستثارة الانفعالية بما في ذلك إنقاص القلق والمخاوف (جابر، 1995، 447) كما بين العديد من الدراسات أن الحاجة إلى تقدير الذات تعتبر من الحاجات الأساسية الضرورية للإقلال من مشاعر عدم الثقة والإحساس بالعجز لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، كما تدعم دراسات أخرى حاجة هؤلاء التلاميذ إلى اهتمام الآخرين للتخفيف من الشعور بالقلق لديهم (أحمد، 1998، 254)؛ وفضلاً عما سبق ذكرة تضمن البرنامج بين جلساته - بالإضافة إلى تنمية فاعلية الذات – توعية للتلاميذ بمفهوم القلق، أعراضه، وكيفية تأثيره على الأداء مما يمثل عامل ترغيب وترهيب لهم، ترغيب في تعرف أعراض هذا الاضطراب واكتشافه

لديهم، والترهيب من آثاره السلبية على الأداء، وهو ما تجلى في محاولة العمل للتغلب عليه، وتجلى أيضاً في انخفاض درجاتهم في القياس البعدي .

التوصيات: من خلال القيام بإجراءات هذه الدراسة وما أفضت إليه من نتائج نوصي بالآتي :

1. ضرورة توعية المدرسين والاختصاصين النفسيين بخصائص وأعراض صعوبات التعلم وسمات هؤلاء التلاميذ؛ حتى يتسنى لهم تعرفهم ثَم الاهتمام بهم.
2. تدريب الاختصاصين النفسين على الآدوات والمقاييس التي يمكن استخدامها للكشف عن هؤلاء التلاميذ، وتوفيرها بالمدارس حتى يتمكنوا من تقديم خدمات لهم والاهتمام بهم .
3. توفير برامج نفسية إنمائية وعلاجية لعلاج الاضطرابات التي يعانيها هؤلاء التلاميذ فضلاً عن تنمية الجوانب الإيجابية لديهم .
4. عمل ندوات وبرامج إرشادية لتوعية الآباء بالطرائق التربوية الصحيحة للتعامل مع أبنائهم ذوي صعوبات التعلم .

البحوث المُقتَرحة : من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي عنيت بموضوع هذه الدراسة وكذلك النتائج التي تم التوصل إليها فإننا نذيل لهذه الدراسة بعدد من البحوث المقترحة كالآتي :

1. فعالية المساندة المعرفية لأولياء أمور التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الارتقاء بالتحصيل الدراسي لأبنائهم .
2. دور الحديث الإيجابي للذات في تخفيض القلق والاكتئاب لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
3. فاعلية الذات لدى معلمي التربية الخاصة وتأثيره في التحصيل الدراسي لطلابهم .
4. تنمية ضبط الذات كمدخل لعلاج صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
5. الخصائص السلوكية لطلبة الجامعة ذوي صعوبات التعلم .

مراجع الدراسة

1. إبراهيم، محمد إبراهيم (2005):فاعلية برنامج ارشادي لزيادة تقدير الذات لـــدى المراهقين ضعاف السمع، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
2. أبو حطب، فؤاد وآخرون (1977)، **اختبار المصفوفات المتتابعة العادية**، مكة، مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية.
3. أحمد، أحمد حسانين (2002) : أثر استخدام برنامج إرشادي على تنمية فاعليـــة الذات لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **رسالة ماجستير**، كلية الآداب، جامعة المنيا .
4. أحمد، سهيركامل (1998): **سيكولوجية الأطفال ذوي الإحتياجـــات الخاصـــة**، الأسكندرية، مركز الأسكندرية للكتاب .
5. اسماعيل، هشام إبراهيم (1997): الرضا عن المهنة لدى معلمي التعليم الثـــانوي العام والصناعي وعلاقته بفاعلية الذات والنهك النفسي، **رسالة ماجستير**، كليـــة التربية، جامعة عين شمس .
6. الباسري، حسين نوري (2006): **صعوبات التعلم الخاصة**، بيـــروت، الـــدار العربية للعلوم .
7. البدري، عبير فاروق (2008): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والأسرية لدى طلاب التعليم الثانوي العام في المـــدارس الموحـــدة والمختلطـــة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
8. بركات، سري رشدي (2008): **الإرشاد النفسي لذوي الإحتياجـــات الخاصـــة**، الرياض، دار الزهراء.
9. بهجات، رفعت محمود (2004): **أساليب التعلـــيم للأطفـــال ذوي الاحتياجـــات الخاصة**، القاهرة،عالم الكتب .

10. جابر، جابر عبد الحميد (1995) : **نظريات الشخصية**، القاهرة، دار النهضة العربية .
11. الجمل، مديحة عبد العزيز (2004): فعالية برنامج إرشادي في تخفيض مستوى الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
12. الحكمي، إبراهيم الحسن (2009): الذكاءات المتعددة وفاعلية الذات لدى بعض طلاب وطالبات جامعة الطائف، **مجلة دراسات نفسية**، 19 (4) 761 : 813
13. خليل، محمد محمود ، و البسيوني، محمد محمد (2003) : أثر تفاعل كل من الفاعلية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية، جامعة الأزهر، **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، العدد 114 . 175-204
14. دسوقي، كمال (1988): **ذخيرة علم النفس**، مجلد 1، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
15. زكي، علا محمد (2004): فاعلية التدخل المبكر في علاج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الموهوبين، **رسالة دكتوراه**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس .
16. الزيات، فتحي مصطفى (1999): **مقياس تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم** ،القاهرة، دار النشر للجامعات .
17. سبيلبرجر وآخرون (1985) : **قائمة حالة وسمة القلق**، ترجمة أمينة كاظم، القاهرة، دار القلم للنشر والتوزيع .
18. شاهين، هيام صابر (2008): ديناميات القلق لدى المعلمة الحامل بين التشخيص والتعديل ،**رسالة** دكتوراة، كلية البنات، جامعة عين شمس .

19. الشعراوي، علاء محمود (2000): فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد 44 . 287-325.
20. شقير، زينب محمود (1999): **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
21. عبد الرحمن، محمد السيد (1998): **نظريات الشخصية**، القاهرة، دار قباء .
22. عبد الفتاح، نبيل (2000): **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق .
23. العزة، سعيد حسني (2007): **صعوبات التعلم** ،عمان، دار الثقافة .
24. فرويد، سيجموند (1957): **القلق**، ترجمة محمد عثمان نجاتى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
25. فطيم، لطفى (1994): **مقياس هاملتون لتقدير مدى القلق** ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
26. القريطي، عبد المطلب أمين (2005): **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط4، القاهرة، دار الفكر العربي .
27. كامل، مصطفى (2001) : **مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم** (كراسة التعليمات) .القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .
28. كامل، مصطفى (1989): **أختبار الفرز العصبي السريع**، القاهرة، ألأنجلو المصرية .
29. كردي، رزان منصور (2007): المخاوف الشائعة لدى الطفل ضعيف السمع بين التشخيص والتعديل، **رسالة ماحستير**، كلية البنات، جامعة عين شمس .
30. ليزلي، مواري (1997) : **استخبار وصف الشخصية** .ترجمة مصري حنوره، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية .

31. ملحم، سامي (2007): **مبادئ التوجية وألإرشاد النفسي**، عمان، دار الميسرة .

32. موسى، رشاد عبد العزيز (2002):**علم نفس الإعاقة**، القاهرة، الأنجلو المصرية .

33. موسى، فاروق عبد الفتاح و الدسوقي، محمد أحمد (1981): **اختبار تقدير الذات للأطفال**، كراسة التعليمات، القاهرة: النهضة المصرية .

34. Anderson, J. (2000): Self Efficacy & Social Skills As Predictors Of Social Competency Of Students With Learning Disabilities , **Dissertation Abstracts International- A.** 61/ 07, P. 2656.

35. Bandura, A. (1994): Self Efficacy, **Encyclopedia of Human Behavior**, (4). New York.

36. Bandura, A. (1997): **Self efficacy the exercise of control** , New York, W.H.freeman & company.

37. Barnett, A. (1995) : learning to spell by high school students with learning disabilities : performance anxiety, self efficacy & learning strategies , **Dissertation Abstracts International-A.** 57/01, P.172

38. Bonner,M.E. (1986): A Study of Depression in Learning Disabled Adolescents, **Dissertation Abstracts International- A.** 47 / 10, P. 3699.

39. Butler, S. (1996): The Effects Of Positive Self Talk Training On Perceptions Of Self – Efficacy in Student With Specific Learning Disabilities, Dissertation **Abstracts International- A**.57/ 07, P. 2882.

40. Cubukcu, F. (2008): A study On the Correlation between Self Efficacy & Foreign Language Learning Anxiety, **Journal of Theory & Practice in Education**, .4 (1), .148-158.

41. Eric , W.H. (2008):. The Relationship Between Math Anxiety , Math Self Efficacy , & Achievement Among A Sample of eighth Grade Students**, Dissertation Abstracts International – A.** 69 / 02, p. 2846

42. Fisher, P. (2006) : Changes In Writing Self Efficacy & Writing Products & Processes Through Specific Training in The Self Efficacy beliefs Of Students With Learning disabilities, **Learning Disabilities: A Contemporary journal** 4 (2), 1-27.

43. Fisher,P.A. & Laschinger, H.S.(2001): A Relaxation Training Program to Increase Self Efficacy for Anxiety Control in Alzheimer Family Caregivers, **Holistic Nursing Practice Journal**; 15(2): 47-58.

44. Gray, A. M.(1997) : Success/Failure Attributions , Academic Self Concept The Internalizing Patterns of Anxiety & Depression in Middle School Males With Learning Disabilities , **Dissertation Abstracts International–B.**58/12.

45. Greenhill, L. (2000): **Learning disabilities: Implication for psychiatric treatment,** Washington, American Psychiatric Press.

46. Jamie , K. (1995):Attributional Style , Depression , & Anxiety in College Students with & Without Learning Disabilities**, Dissertation Abstracts International – B.**56/ 05, P. 2869.

47. Jessica, et al. (2002): Self Concept, Attributional Style & Self Efficacy Beliefs Of Students With Learning Disabilities With & Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder**, Leaning Disabilities Quartely**, 25 (2), 141- 151.

48. LacKaye, M. & Margalit, M. (2008): Self Efficacy , Loneliness , Efforts & Hope : Developmental Differences in the Experiences of Students With Learning Disabilities & Their Non Learning Disabilities Peers At Two Age Group . **Learning Disabilities: A Contemporary Journal** 6(2) , 1-20 .

49. Lackaye, T. (2006): Comparisons Of Self Efficacy, Mood, Efforts & Hope Between Students With Learning Disabilities & Their None Learning Matched Peers. **Learning Disabilities Research & Practice**, 21(2), 111-121.

50. Lerner, W. & Kline, F. (2004): **Learning disabilities & related disorder,** New York, Huoght on Mifflin Company.

51. Louise, K(2004) : Relations of self efficacy to symptoms of depression & anxiety in adolescent with learning disabilities , **Dissertation Abstracts International –A**. 66/02, P.490.

52. Marjan, S. (2005): Adjustment to College; College Students with Learning Disabilities, **Dissertation Abstracts International- B** 66/ 04 P. 2315..

53. Nan-zhang, H. (1996) : The Relation Of Learning Disabilities to The Source of Self Efficacy , Efficacy Expectations & Academic achievement in High School Students , **Dissertation Abstracts International- B.**57/ 03 , P. 2175.

54. Nicassio, J. (2006): Effects of Two Type of Self Regulatory instruction Programs on Students with learning Disabilities in Writing Products, Processes & Self Efficacy, **Learning Disabilities Quarterly**, (29).

55. Pajares, F.(1996): Current directions in self efficacy researches , **Advanced in Motivation & Achievement** , (10) , 1-49 .

56. Penelope, A. (2003) : Self Efficacy & Diploma Status Of High School Students With Specific Learning Disabilities , **Dissertation Abstracts International- A** .64/ 06 , P. 1954.

57. Pervin, L.A. (2000) : **Personality . Theory & Research**, john wily & sons , INC, New York , 6th edition..

58. Plotnik , R. (1993) **: Introduction to psychology**, brooks /cale publishing company. California , 3rd edition .

59. Resnick,B. (2008) :**Middle range theory for nursing** , New York, 2nd edition.

60. Rixi, A. (2008): The Relationship between Anxiety, Self Efficacy & Career Interests in University Students**, Dissertation Abstracts International – B**.69 / 12.

61. Schelley, C.(2005): Self efficacy & use of self regulated learning strategies & academic self handicapping among students with learning disabilities , **Dissertation Abstracts International-A**.65/10,P.3688.

62. Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1993) : The general self efficacy scale (GSE) , **http://userpage.fu-berlin_de/health/**

63. Tang , N. & Westwood ,P. (2007) : Worry , General Self Efficacy & school Achievement : An Exploratory Study With Chinese Adolescent , **Australian Journal of Guidance & Counseling** , 17 (1) , 68- 80 .

64. Timothy, K. B. (1989): **Se**lf Esteem & Anxiety in Learning Disabled & Non – Learning Disabled College Students, **Dissertation Abstracts International – A.** 51/ 02 P.476.

65. Williams, M. (2008): Components of self regulated learning in high school students with learning disabilities , **Dissertation Abstracts International-A**69/07, P. 222; AAT 3315388

66. Wilson,J. (1999): Community College Students With Learning Disabilities: Percept Of Emotional Self Efficacy, **Dissertation Abstracts International-A.**60/ 10, P. 3611.

67. Winches, M. (2001): The Adjustment of Students with Learning Disabilities to University & its Relationship to Self- Esteem & Self Efficacy**. Journal of Learning Disabilities, 22- (.9).**

68. Zajacova , A. (2005) :Self Efficacy , stress & Academic Success in College , **Research In Higher Education** , 46 (.6)

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2010/6/14.