كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ ﴾

فعالية برنامج تدريبي قائم على النظرية المعرفية الاجتماعية في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات التعلم

إعداد

د / أفراح سالم عبدالله باقازي.

استاذ مساعد – جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

المملكة العربية السعودية

DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020.

المجلة التربوية. العدد الثامن والسبعون . أكتوبر ٢٠٢٠م

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في رفع مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. و قد تكونت عينة الدراسة من(٢٠) طالبة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم واللاتي تم تقسيمهن إلى مجموعتين متساويتين إحداهن تجريبية و الأخرى ضابطة. و قد تم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية على المجموعتين و هو من إعداد الباحثة. و قد تم تطبيق المقياس قبليا على المجموعتين و من ثم طبق البرنامج المعد في الدراسة على المجموعة التجريبية فقط و اخيرا تم اعادة تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية و الضابطة. و بإستخدام اختبار "مان وتني" اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات المجموعه التجريبية و الضابطة في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعه التجريبية. و باستخدام اختبار "ويلكوكسون" اتضح وجود فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات المجموعه التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي للفاعلية الذاتية الأكاديمية. كما وجد انه لا توجد فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطات اجابات المجموعه التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على المقياس و ذلك بعد مرور شهرين من تطبيق القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: النظرية المعرفية الإجتماعية، الفاعلية الذاتية الكاديمية، تلميذات المرحلة الإبتدائية، وصعوبات التعلم.

The Effectiveness of a Training Program Based on Social Cognitive Theory for Improving Academic Self-efficacy for students in Primary School with Learning Difficulties.

Researcher's name: Afrah Salem Abdulllah Bagazi.
Professional Status: Assistant Professor.
Working place: Prince Sattam Bin Abdulaziz University. .

Abstract:

The present study aimed to identify the effectiveness of a training programme in enhances academic self-efficacy level for female students with learning difficulties. The sample was contains (20) students with learning difficulties. These students divided into experimental and control groups equally. Academic Self-efficacy Scale was administrated for both groups which developed by the author.

The scale was admitted as a pre-test for both groups. Then the training programme was implemented for the experimental group and finally the scale re-administrated for both groups. By using Mann-Whitney Test, the result shows that there are significant differences between the main scores of the experimental and control groups in academic self-efficacy in favour of the experimental group. Moreover, by using Wilcoxon Test, it appears that there are significant differences between the main scores of the experimental group in pre-test and post-test in favour of post-test for academic self-efficacy. Furthermore, there is no significant difference between the main scores of the experimental group in post-test and the follow-up test on the scale and that after two months from implementing the post-test.

Key word: Social Cognitive Theory, Academic Self-efficacy, Students in Primary School, and Learning Difficulty.

مقدمة الدراسة:

لا توجد احصائية دقيقة عن نسبة انتشار صعوبات التعلم بين طلاب وطالبات المدارس في المملكة العربية السعودية، إلا أنه من الممكن أن نقدر هذه النسبة بحوالي ٧% من التلاميذ في المدارس السعودية بحاجة إلى خدمات وبرامج صعوبات التعلم (بونيان،٢٠١٥). وغالبا ما يتصف الطلاب ذوي صعوبات التعلم على أنهم مختلفين عن زملائهم العاديين من الناحية السلوكية والدافعية. ويواجه هولاء الأطفال العديد من المشاكل الأكاديمة سواء في الرياضيات أوالقراءة أوالكتابة،مما يسبب لهم مشاكل اجتماعية وشخصية(Klassen,2002)

وفي دراسة راجع فيها (Salman,2009) ثمانية عشر مقالا متعلقا بالفاعلية الذاتية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والتي أجريت بعد عام ٢٠٠٠ ميلادي، وجد الباحث أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبه ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في الفاعلية الذاتية لصالح العاديين. وأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم ليس لديهم معرفة بفاعليتهم الذاتية وخاصة في الكتابة.

وينعكس قلة أو عدم معرفة هولاء الطلاب بفاعليتهم الذاتية الأكاديمية على آدائهم الأكاديمي الضعيف وخططهم غير الناجحة والفشل الدائم. إن اعتقاد هولاء الأفراد بعدم فاعليتهم يحول دون إنشاء ابنية معرفية لديهم ذات تأثير فعال على ادراكهم بمدى فاعليتهم الذاتية (Bandura,1997).وفي المملكة العربية السعودية هناك 6% من الطالبات و9% من الطلاب يعيدون السنه في كل عام نتيجة لقلة أو عدم وجود دعم وتدخل تعليمي. وذلك على الرغم من أن السلطات السعودية تصرف اكبر نسبة من الناتج المحلي لها على التعليم مقارنة بالدول العربية الأخرى(Williams,2003).

وعليه فإن هولاء الطلاب يحتاجون إلى العديد من البرامج التاهيلية السيكلوجية إلى جانب برامج صعوبات التعلم. وذلك من أجل مساعتهم سيكولوجيا وتعليميا على مواجهة الصعوبات الأكاديمية بشكل أفضل ومن ثم النجاح في المدرسة. و قد قام الظفيري بدراسة عن الحاجات النفسية لذوي صعوبات التعلم و العاديين، ووجد أن هناك فروق ذات دلاله احصائية

بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين في كل من الإنتماء والفاعلية والإستقلالية. حيث برزت هذه الحاجات النفسية بشكل اكبر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (٢٠١٥).

وفي العقدين الماضيين، هناك عدد كبير من البحوث التي اشارت إلى اهمية التعليم والتطوير في المدرسة.حيث مالت هذه الدراسات إلى الإيجابية السيكولوجية والتي تعني تغيير فكرتنا عن الأطفال والتعليم والتطوير. إن السلطات التعليمية والمدرسة والباحثين والسيكولوجيين زادت رغبتهم في دمج البرامج الإيجابية السيكولوجية في المقررات التعليمية. وقد حدد الباحثان مجموعه من عوامل قد تكون عائق أمام فاعلية البرامج الإيجابية السيكولوجية منها: المقررات الكثيرة،عوامل متعلقة بالمدرسين وجودة التدريب (Chodkiewicz and Boyle,2017)

وفي المملكة العربية السعودية موضع الدراسة في الدراسة الحالي، فإنه تقل بل تكاد تنعدم البرامج السيكولوجية الموجهه نحو الطلاب في المدارس و خاصة الطلاب ذوي صعوبات التعلم. الأمر الذي بلور فكرة بناء وتطوير برنامج يسعى لتنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم. ومن ثم تقييم مدى فاعليته في تحسين الفاعلية الذتية الأكاديمية لديهم.

مشكلة الدراسة:

تؤثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلبه ذوي صعوبات التعلم على آدائهم الأكاديمي. و ذلك لأن هذه الفاعلية تعني معتقدات هولاء الطلاب عن قدراتهم و امتلاكهم للمهارات الضرورية من أجل انجاز المهمات الأكاديمة بنجاح. وقد قامت العديد من الدراسات والبحوث بدراسة الفروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى هولاء الطلبة وأقرانهم من العاديين وتأثيرها على الجوانب التحصيلية والنفسية لديهم. وقد اشارت دراسة إلى أن الطلبه العاديين أكثر شعورا بفاعليتهم الذاتية الأكاديمية وأكثر قدره على استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي من اقرانهم العاديين (بوقفه،٢٠١٣). وفي دراسة اظهرت نتائجها أن الأشخاص ذوي صعوبات التعلم لديهم مستوى أقل من الفاعلية الذاتية الأكاديمية والأمل والمنطق من نظرائهم العاديين. وأن تحديات التعليم التي يواجهها هولاء الطلبة في المدرسة الإبتدائية تستمر معهم

إلى مراحل متقدمة من تعليمهم (Ben-Namin, Laslo-Roth, Einav and Biran, 2017) .

كما توصلت دراسة المطيري إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذوي التحصيل العالي في متوسط أبعاد الفاعلية الذاتية في القراءة والرياضيات والمشاركة الصفيه والإصرار والمثابرة والمبادرة لصالح ذوي التحصيل المرتفع. كما وجد فروق ذات دلاله احصائية في متوسط الدرجة الكلية للطموح والإتجاه نحو التفوق ووضع الأهداف وتحقيقها بين ذوي صعوبات التعلم و المتفوقين لصالح الطلبة المتفوقين (٢٠١٥).

وقد توصلت نتائج دراسة إلى أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم اظهروا فاعلية ذاتية أكاديمية واجتماعية أقل من نظرائهم العاديين. كما أن هولاء الطلبة قدروا مزاجيتهم بأنها أكثر سلبية وأن لديهم مستوى أقل من الأمل و القدرة على استثمار جهدهم في أعمالهم الأكاديمية,(Lackaye,Margalit, Ziv, Ziman, 2006). ،وقد اشارت دراسة عبدالقوي والأقرع (٢٠١٤) إلى أنخفاض ادراك ذوي صعوبات التعلم بفاعليتهم الذاتية الأكاديمية وارتفاع قلق الإختبار لديهم وبصورة دالة احصائيا مقارنة بالعاديين.

وفي دراسة أخرى توصل الباحثون فيها إلى أن درجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الفاعلية الذاتية والدافع للإنجاز والتقدم الأكاديمي منخفض بشكل دال احصائيا عن نظرائهم العاديين. وقد اشار الباحثون من خلال نتائج دراسةهم أن الخطة التربوية الفردية لا تكفي وحدها لحل مشاكل هولاء الطلبة الأكاديمية (Seyed, Salmani, 2017 Nezhad, and Noruzi,.

ويعد اعداد البرامج التأهيلية المختلفة مطلب لتحسين الفاعلية الذاتية لدى الطلبة. إن تطوير برامج التدخل يعتمد على أربع استراتيجيات وهي الخبرات المباشرة، والخبرات البديلة والإقناع اللفظي بالإضافة إلى الحالة السيكولوجية. تعمل هذه الإستراتيجيات على تنمية و تحسين الفاعلية الذاتية للمشاركين (Habel ،2009).

ويحتاج المعلمون إلى برامج تدخل لتحسين الفاعلية الذاتية للطلاب الضعيفين أكاديميا، الأمر الذي سيحسن من آدائهم الأكاديمي في المدرسة. وقد اشارت النظرية المعرفية

الإجتماعية إلى أن الفاعلية الذاتية تؤثر على تصرفات الفرد و اختياراته. وأن كثيرا من الطلاب الفاشلين اكاديميا لديهم فاعلية ذاتية منخفضة مما يؤثر على آدائهم المدرسي. وقد ركزت اسئلة الدراسة على وجهة نظر المعلمين في أفضل برنامج ممكن أن يعمل على تحسين الفاعلية الذاتية للطلبه. وقد كانت البرامج المقترحة هي برامج المراقبة المدرسية أو الخدمات الإستشارية أو برامج المدرسة بعد الظهر. وقد أشارت النتائج إلى أن المعلمين يعتقدون بأن برامج المراقبة المدرسية لها أثر ايجابي على تحسين الفاعلية الذاتية للطلاب الضعيفين أكاديميا. كما أن هولاء الأطفال إذا استفادوا برامج المراقبة المدرسية فإن ذلك سيغيرهم اجتماعيا و بشكل ايجابي (Giddens, 2016)

وعليه فإن إعداد برامج تدريبية للطلاب وخاصة الطلاب ذوي صعوبات التعلم قد يساعدهم على تنمية فاعليتهم الذاتية الأكاديمية. الأمر الذي سيؤثر على آدائهم الأكاديمي ومن ثم نجاحهم في المدرسة. والدراسة الحالية تسعى للإجابة على السؤال التالي؟

**مأأثر برنامج تدريبي مصمم في رفع الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم؟

أهداف الدارسة :

١. تهدف الدراسة إلى تحسن الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم عن طريق بناء و تطبيق برنامج و التحقق من مدى فاعليتة و استمرارية أثره.
٢. بناء أداه من اجل قياس الفاعلية الذاتية االأكاديمية قبل و بعد تطبيق البرنامج المعد.
٣. تهدف إلى اكساب الطالبات ذوات صعوبات التعلم مهارات ماوراء المعرفة و القدرة على آداء التكليفات و اكسابهم بعض المهارات و القدرات الدراسية.

أهمية الدراسة :

١. تقديم إطار نظري عن الفاعلية الذاتية الأكاديمية بشكل عام وذوي صعوبات التعلم بشكل خاص.
٢. قلة المعلومات و المهارات الدراسية اللازمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.
٣. سوف تسهم الدراسة في توفير برنامج يمكن تقديمة إلى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

٤.عدم وجود دراسة –حسب علم الباحثة– تناولت تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدينة الخرج.

٥.تنمية مهارات الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، مما سياعدهم في تحسن آدائهم على التكليفات و الإستعداد الدراسي. الأمر الذي سيحفزهم لآداء الأعمال المدرسية.

٦. تقديم أداة لقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، يمكن للباحثين الآخرين الإستفادة منها.

مصطلحات الدراسة:

الفاعلية الذاتية الأكاديمية: و عرفت على أنها معتقدات الفرد عن قدرته في انتاج مستوى معين من الأداء في عمله، تؤثر فب ممارسة ادواره في حياته (Bandura, 1997)

الفاعلية الذاتية الأكاديمية (اجرائيا): هي معتقدات الطالبة ذات صعوبات التعلم عن قدرتها على التحصيل الأكاديمي والتغلب على الصعوبات الدراسية والقدرة على تنظيم الوقت وآداء الإختبارات و التكليفات الدراسية المطلوبة من أجل النجاح في المدرسة.. وذلك من خلال الدرجة التي تحصل عليهاالطالبة على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية والذي يضم ثلاثة أبعاد (آداء التكليفات، والقدرات و الإستعدادات الدراسية، ومهارات ماوراء المعرفة).

صعوبات التعلم: هو مصطلح عام يقصد به مجموعه غير متجانسة من الإضطرابات التي تظهر على شكل صعوبات ذات دلاله في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء،أو الكتابه،أو القراءة، أو أفستدلال أو في القدرات الرياضية. وهي اضطرابات داخلية المنشأ تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي المركزي. ولا تكون ناتجة عن حلالت إاعقة أخرى أو تأثيرات بيئية (البطاينة و الرشدان و السبايلة و الخطاطبة ،٢٠١٢).

طالبات التدريب الميداني: هن الطالبات ذوات صعوبات التعلم، واللاتي يدرسن في المدارس الحكومية بمدينة الخرج التي يوجد بها برامج صعوبات تعلم (غرف مصادر). و الطالبات يحضرن غرفة المصادر نتيجة لوجود صعوبات تعليمية في القراءة أو الكتابة أو الرياضيات أو قد تكون جمعت بين اثنين أو أكثر من الصعوبات.

محددات الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

الحد المكاني: المدارس الحكومية بمدينة الخرج و التي يتواجد بها برامج صعوبات التعلم (غرف المصادر).

الحد الزماني: تم تطبيق المقياس للتحقق من صدقه و ثباته في بدلية الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٠ – ١٤٤١ هـ، و من ثم تم تطبيق البرنامج مباشرة في نفس الفصل الدراسي.

الإطار النظري و الدراسات السابقة:

الفاعلية الذاتية:

ظهر مفهوم الفاعلية الذاتية في الوطن العربي بعدة مسميات منها: فعالية الذات والكفاءة الذاتية و الفعالية الذاتية. وتعني جميع هذه المصطلحات القدرة على الإثراء والإنجاز لهدف ما يقوم به الفرد، عن طريق مثابرته للقيام بأعمال مختلفة وعديدة من اجل الوصول لغايتة. كما تهدف إلى تحقيق الفاعلية الشخصية بصفة مستمرة من اجل التعامل بفاعلية مع المواقف الضاغطة المختلفة. حيث تعمل على تنظيم الأداء الإنساني من خلال العمليات المعرفية والوجدانية والتحفيزية عند مواجهة الأحداث السلبية، مما يجعل الأفرد أكثر قدرة على المثابرة والسيطرة على الأفكار السلبية (عسكر،٢٠٠٣).

يعتبر مفهوم الفاعلية الذاتية أحد المفاهيم الحديثة في علم النفس، والذي وضعه باندورا. وقد عرف هذا المفهوم على أنه معتقدات الفرد حول قدرته على الإنجاز لمهمة ما بنجاح، وهي أساس الدافعية الإنسانية والإنجاز للفرد (Zimmerman,2000). ويتمثل هذا المفهوم في قدرة الفرد على التخطيط ونهج السلوك الفعال الذي من شأنه أن يحقق النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث والمواقف واصدار الأحكام حول قدرة الفرد على القيام بمهمه ما. ومن ثم تقدير الجهد المطلوب والمثابرة في أداء تلك المهام من أجل الوصول للأهداف المرجوة (Bandura, 1993).

ويشير هذا المفهوم إلى معتقدات الفرد الشخصية عن مهاراته السلوكية المطلوبة للتفاعل مع الحياة بنجاح. فعندما يعتقد الفرد بأنه قادر على آداء مهمه ما فإنه سيعمل بجد ومثابرة للوصول لهدفه وسيدراسة عن استراتيجيات لحل المشاكل التي تواجهه. وعندما يشك الفرد في قدراته فإنه يكون أقل قدره في مواجهة الصعاب، مما يجعلهم يستسلمون للصعوبات ويصبحون لا مبالين بمهامهم الأمر الذي يشعرهم بالقلق والتوتر ويوؤل بهم إلى الفشل (Bandura, 1997).

وهناك عدد من العوامل التي تسهم في خلق فاعلية ذاتية عالية منها: الشخصية حيث أن الأفراد الذين لديهم مفهوم ذات و تقدير ذات عاليين و مشاعر ايجابية يتمكنون من مواجهة المواقف الضاغطة على اختلافها. بالإضافة إلى الأفراد الذين يرون أن نجاح الآخرين يتحقق بواسطة المجهود و المثابرة فإنهم يعملون على تعلم المهارات اللازمة من أجل الوصول لأهدافهم. كما أن الأشخاص الذين يواجهون تجارب ناجحة تكون فاعليتهم الذاتية عالية، وذلك عكس من يواجهون مواقف الفشل (Klassen, 2010). كما تعمل طريقة تعامل الوالدين مع أطفالهم من خلال تشجيعهم على التواصل مع البيئة بفعالية سيعمل على التأثير على الفاعلية الذاتية لدى أطفالهم بشكل ايجابي. وذلك من خلال تزويد الوالدين لأطفالهم بالتجارب و تشجيعهم على حل المشاكل التي يواجهونها، مما يجعلهم أكثر اعتقادا في قدراتهم على مواجهة الصعاب و التغلب عليها (Bandura, 1997). كما أن تشجيع المعلمين للطلاب وذلك دراسةهم على بذل المجهود لتحسين آدائهم الدراسي يساعد في تحسين الفاعلية الذاتية لهولاء الطلبة. كما أن للمواقف التعليمية الإيجابية من خلال استخدام التكنولوجيا و استخدام مهارات التدريس المناسبة ومقارنة آداء الطالب بآدائة السابق لا بآداء اقرانه ، كل ذلك من شأنه أن يساعد ايضا في تحسين الفاعلية الذاتية للطلبة(Kirk,2013). من خلال ما سبق يتضح أن للفاعلية الذاتية وهي معتقدات الفرد عن نفسه حول موضوع أو موقف ما لها أثر كبير على نفسية الفرد وعلى اتجاهاته الإيجابية أو السلبية للمواقف التي يتعرض لها في حياته وكيف يواجهها ، وقد اعتمد مفهوم الفاعلية الذاتية على النظرية المعرفية الإجتماعية.

النظرية المعرفية الإجتماعية:

وضع باندورا اسس النظرية المعرفية الإجتماعية. وقد اشار فيها إلى أن الأفراد لديهم قدره على تنظيم ذواتهم عن طريق تغيير الظروف البيئية ووضع معايير يقيمون سلوكياتهم بناءا عليها. كما أنهم يتعلمون عن طريق ملاحظة الآخرين مما يكسبهم المهارات المطلوبه بشكل سريع. وتفترض هذه النظرية أن الفرد لدية الكثير من العوامل والقدرات في حياته والتي تؤهله للوصول لأهدافه. إن الأفراد يستطيعون تنظيم وتحفيز النواحي الإدراكية والإجتماعية والسلوكية لأعمالهم (Lamport, Ware and Harvey- Carpenter, 2012)

تسعى هذه النظرية إلى مساعدة الأفراد على فهم وتوقع وتغيير سلوكياتهم. وذلك لأنها تزودهم بمهارات تمكن الأفراد من تغيير سلوكياتهم وذلك لأن سلوك الأفراد محصلة التفاعل بين العوامل السلوكية والشخصية والإجتماعية (Davis, 2006) . غالبا ما يواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم فشلا من الناحية الأكاديمية، وذلك نتيجة لقلة قدرتهم على استخدام المهارات اللازمة لينجحوا في المدرسة. وعليه تؤثر المهارات الإدراكية على آداء الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل ايجابي. كما أن مهارات ماوراء المعرفة والتحفيز والمهارات السلوكية لها أثر فعال على عملية تعليم الأفراد (Lienmann and Ried, 2006)

وينبثق مفهوم الفاعلية الذاتية من النظرية المعرفية الإجتماعية والتي ترى أن للفرد قدرة على التحكم في سلوكة نتيجة ما يمتلكة من معتقدات عن ذاته. وتعمل هذه المعتقدات على تحريك سلوك الإنسان، لذلك فالإنسان يفسر إنجازاته إعتمادا على ما يعتقد أنه يمتلكة، الأمر الذي يمكنه من بذل قصارى جهده للوصول إلى أهدافة وتحقيق النجاح. فكلما كانت الفاعلية الذاتية أعلى كلما استطاع الفرد التعامل مع المشكلات والأنشطة الصعبة (Zimmerman, 2000)

وقد أشار Banadura إلى خمس مصادر للفاعلية الذاتية، وهي كالتالي: أولا:التجارب الإنتقائية حيث تعمل التجارب المباشرة على تنمية الفاعلية الذاتية. فعندما ينجح الفرد في مهمه ما فإنه بذلك يبني اعتقاده عن ذاته في ذلك المجال، وبالمقابل يعمل الفشل في ذلك المجال على تدمير اعتقادات الفرد الذاتية. ولكي يكتسب الفرد الفاعلية الذاتية عليه مواجهة الصعوبات من خلال الجهد والمثابرة. ثانيا:التجارب غير المباشرة وتتكون من خلال مراقبة الفرد للأشخاص من حوله وخاصة الأشخاص الذين يعتبرون قدوة ومثل يحتذى به.

فعندما يرى الفرد الأشخاص الناجحين عن طريق مجهودهم فإن ذلك يزيد من اعتقادات الفرد في قدرته على القيام بالمهام المطلوبه للنجاح.

ثالثا: الإقناع اللفظي: يعمل الأشخاص المؤثرين في حياة الفرد على تقوية اعتقاداته بقدرته على النجاح. فإقتناع الفرد بقدرته على القيام بنشاط ما، يجعله قادرا على بذل مجهود اكبر ومستمر عندما تواجهه مشاكل معينة. رابعا:الحالة النفسية و العاطفية: فالحالة التي يمر بها الفرد تجعله يحكم على فاعليته الذاتية. فالإكتئاب على سبيل الثال يثبط ثقت الفرد في قدراته. و التوتر له تأثير عالي على ضعف إنجاز الفرد وعلى النقيض فإن المشاعر **الإيجابية تزز من ثقة الفرد بقدراته** (Banadura, 1997).

من ذلك تتضح أهمية المصادر الأربعة للفاعلية الذاتية التي أشارت لها النظرية المعرفية الإجتماعية في بناء وتحسين معتقدات الأفراد الذاتية وتعديلها. وتتعدد أنواع الفاعلية الذاتية ومنها:الفاعلية الذاتية القرائيه، والفاعلية الذاتية الإبداعية، والفاعلية الذاتية المهنية، و الفاعلية الذاتية الأكاديمية. و سيسلط الضوء في المدراسة التالي على الفاعلية الذاتية الأكاديمية كونها موضوع الدراسة الحالي.

الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

يمكن أن يعرف هذا المفهوم على أنه ثقة الفرد بقدرته على آداء الأعمال الأكاديمية ، وذلك من خلال إنهاء الواجبات المدرسية وتنظيم الأعمال المدرسية والإجابه على اسئلة الإختبارات بنجاح و ضمن مستويات عالية (**Schunk, 1991**) .

كما عرفت على أنها ثقة الفرد بقدرته على تنظيم و حل مسائل متعلقة بمادة ما و انجاز الأعمال المتعلقة بها. ولتعريف الفاعلية الذاتية الأكاديمية تصنيفين أحدهما متعلق بالنتائج الأكاديمية المتوقعة والآخر بمدى فاعلية التوقعات الأكاديمية. ويعني التصنيف الأول اعتقادات الطلاب بأن سلوك ما سيقودهم ألى نتائج معينة (مثل: درجاتي ستتحسن إذا حليت واجباتي). وفي المقابل يعني التصنيف الثاني اعتقادات الطلاب في قدرتهم على القيام بالسلوك المطلوب للحصول على نتائج معينة (مثل: أنا لدي دافعية كافيه للإستذكار لهذا الإختبار). وفهم الفرق بين هذين التصنيفين ضروري، حيث قد يعتقد طالب بأن سلوك ما

سيحقق نتائج معينة ولكنه لا يعتقد أنه قادر على عمل ذلك السلوك (Eccles & Wigfield, 2002).

وتعتبر الفاعلية الذاتية الأكاديمية أحد أقوى المنبئات عن آداء الطالب أكاديميا. وتعني معتقدات الطالب عن قدرته على انجاز أي عمل، مما يؤثر على اختياراته وجهده المبذول للوصول إلى هدف ما. كما أنها تسمح للطالب بأن يكون أكثر ارتباطا بفصله وأكثر قدره على الدراسة عن مساعده عندما تواجه الطالب صعوبات أكاديمية (Boekaerts and Cascallar,2006). وكلما كانت الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطالب مرتفعة، كانت قدرته على تطبيق استراتيجيات ماوراء المعرفة أكبر. الأمر الذي يجعله قادرا تنظيم ومراقبة سلوكياته عند مواجهة التحديات الأكاديمية(Komarraju and Nadler,2013)

وتتأثر الفاعلية الذاتية الأكاديمية بتشجيع الوالدين لأطفالهم بأن يتواصلوا بفاعلية مع بيئتهم، أثر ايجابي على فاعلية ابنائهم الأكاديمية. كما أن الوالدين الذين يقدمون لأبنائهم تجارب مثيرة و يشجعونهم على مواجهة وحل المشاكل المختلفة، يساعدون ابنائهم على الإيمان بقدراتهم للتغلب على الصعوبات. إن تعامل الوالدين مع ابنائهم وفقا لما اشير إلية، يساعد و بشكل ايجابي على بناء الفاعلية الذاتية لديهم (Bandura, 1997).

كما أنها تتأثر بشخصية الفرد، فالفرد الذين يتمتع بمشاعر ايجابية وتقدير ذات عالي تكون فاعليته الأكاديمية عالية ولديه قدره على مواجهة الصعوبات وذلك مقارنة بمن لديه مشاعر سلبية وتقدير ذات منخفض. كما أن التجارب الناجحة التي يتعرض لها الفرد وملاحظتة أن زملائه نجحوا وتوصلوا لأهدافهم من خلال جهد بذلوه، تجعله أكثر قابلية لإكتساب المهارات المطلوبه للوصول إلى هدفه (Luszczynska, Gutierrez-Dona and Schwarzer,2005)

كما أن تشجيع المعلمين اللفظي لطلبتهم لبذل المزيد من الجهد وعمل مابوسعهم لتحسين آدائهم الأكاديمي يزيد من فاعلية الطلاب الأكاديمية. بالإضافة إلى أن المعلم الذي يعزو اخفاق طلبته لجهدهم المبذول لا إلى قدراتهم العقلية ويقارن آدائهم الحالي بآدائهم السابق و ليس بآداء زملائهم، كل ذلك يعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لطلبتهم. كما أن المواقف التعليمية الإيجابية التي يتعرض لها الطالب من خلال استخدام

المعلم للتكنولوجيا وللمهارات التدريسية المناسبة وتقديم أنشطة تشعر الطالب بالإستقلالية مع تقديم الواجبات ضمن مستوى متوسط من الصعوبة، فإن كل ذلك يعمل على تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطالب (Kirk,2013).

ويمكن تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم، والذين سيستعرض المدراسة التالي معلومات نظرية تتعلق بتعريف صعوبات التعلم، ومعرفة أسبابه وتصنيفة و محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم وأخيرا خصائص هولاء الطلبة.

صعوبات التعلم:

وضع العاملون في مجال التربية الخاصة عدة مصطلحات للاطفال الذين يعانون من عجز تعليمي منها: الخلل الوظيفي الدماغي البسيط والإعاقة المخفية وإصابة الدماغ, ، ولكن كل هذه المصطلحات لم تنال إعجاب ذوي هولاء الأطفال. وعليه أخذ المهتمون في مجال التربية الخاصة يدراسةون عن مصطلحات ذات صله بالتربية للطلبة الذين يعانون من عجز تعليمي. و في عام ١٩٦٣ وضع كيرك مصطلح صعوبات التعلم للأطفال الذين لديهم صعوبات ومشكلات تعليمية ولكنهم لا يعانون من أي مشكلات عقلية أو جسمية. وقد حاز هذا المصطلح على قبول العاملين مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذويهم(البطاينة و الرشدان و السبايلة و الخطاطبة ،٢٠١٢)

وقد عرف كيرك صعوبات التعلم بأنها"عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، القراءة، اللغة، التهجئة،الكتابة أو الحساب ناتجة عن خلل محتمل في الدماغ و/أو اضطراب انفعالي أو سلوكي و لكنها ليست ناتجة عن تخلف عقلي،أو إعاقة حسية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية" (السرطاوي والسرطاوي وخشان وأبو جودة، ٢٠١١، ١٤).

وعرفت اللجنة الإستشارية الوطنية للمعوقين في أمريكا صعوبات التعلم، وأصبح هذا التعريف بعد تنقيحه متضمنا في القانون العام رقم ٩٤-١٤٢عام ١٩٧٥. وينص تعريف اللجنه على:" أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة، أو المكتوبة ، و يظهر هذا القصور في نقص القدرة على الإستماع أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابة، أوالتهجئة، أو في أداء العمليات الحسابية. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المخ، أو

إلى الخلل الوظيفي المخي البسيط، أو على عسر القراءة، أو إلى حبسة الكلام. ولايشمل الصعوبات الناتجة عن إعاقة بصرية، أو إعاقة سمعية، أو حركية، أو تخلف عقلي، أو اضطراب انفعالي، أو حرمان بيئي أو ثقافي أو اقتصادي(السرطاوي و السرطاوي، ٢٠١٢، ٣٤).

أسباب صعوبات التعلم:

تتعدد الأسباب والعوامل المؤدية لصعوبات التعلم، إلا أن هناك عدد من الأسباب الشائعة والتي يمكن حصرها فيما يلي:

-إصابة الدماغ المكتسبة: إن أكثر الأسباب المؤدية لصعوبات التعلم هي التلف الدماغي أو العجز الوظيفي البسيط والمكتسب. وهذه الأسباب قد تكون قبل الولادة (مثل العوامل الجينية و نقص تغذية الأم)، أو خلال الولادة (مثل نقص الأكسجين والولادة المبكرة) أو بعد الولادة (مثل الحوادث والتهاب السحايا والحصبة الألمانية). وكل هذه العوامل قد تؤثر على الدماغ وأجزاء من النظام العصبي.

-العوامل الكيميائية الحيوية: إن الإفرازات الزائدة في الغدة الدرقية قد تؤدي إلى صعوبات التعلم.

-الحرمان البيئي والتغذية: هناك علاقة بين نقص التغذية الشديد في سن الطفولة المبكرة ولفترة طويلة والإصابة بصعوبات التعلم لدى الأطفال. حيث يؤثر نقص التغذية على اكتساب الطفل للمهارات الأكاديمية الأساسية، و يصبح هولاء الأطفال غير قادرين على الإستفادة من الخبرات المتاحة لهم (الباز و رباح و السكيتي، ٢٠١٦).

كما تقف العديد من العوامل خلف صعوبات التعلم لدى الطلبة والتي يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات كالتالي:

أولا: العوامل الجسمية: وهي العوامل التي تعزى إلى خلل في التركيب الوظيفي في الدماغ، والتي تتمثل في شكل اختلالات في الوظيفة العصبية للأعضاء المسؤولة عن التعلم. فوظيفة العضو السمعي أو البصري في نقل الصورة أو الصوت إلى الدماغ سليمة، ولكن تفسيرهذه الصور و الأصوات في الجانب الوظيفي لكل منهما واسترجاعها عند الحاجة لا يتم بشكل سليم.

ثانيا: العوامل البيئية: ومن أهم هذه العوامل عدم تدريب الطلبة على القراءة والحساب من خلال عمليات التدريس. وذلك من حيث نقص الزمن المعطى للتعلم، أو تجاهل الأخطاء و الفشل في ملاحظتها، أو نقص في عمليات التعزيز والتشجيع على التعلم.

ثالثا: العوامل النفسية النمائية: تتطلب القراءة استعداد ونضج عقلي و تطور لغوي سليم، الأمر الذي يعطي مؤشر على قدرة الطفل على تعلم القراءة والكتابة. ويمكن حصر العوامل النفسية التي تقف خلف صعوبات القراءة في اضطرابات الإدراك السمعي و البصري، و اضطرابات الذاكرة، والإضطرابات اللغوية، واضطرابات الإنتباه (البطاينة والرشدان والسبايلة والخطاطبة،٢٠٠٧).

تصنيف صعوبات التعلم:

تنقسم صعوبات التعلم إلى صعوبات تعلم نمائية وصعوبات تعلم اكاديمية.

صعوبات التعلم النمائية تنقسم إلى قسمين: صعوبات تعلم أولية وتشمل الإنتباه و الذاكرة و الإدراك، وصعوبات تعلم ثانوية وتشمل اضطرابات اللغة و اضطرابات التفكير.

وأما صعوبات التعلم الأكاديمية فتشمل صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة والتعبير اللفظي والحساب (Learner and Johns,2009)

محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

هناك العديد من المحكات و سنستعرض منها محكات جوهرية هي:

-محك التباعد أو التناقض: حيث يوجد تباين واضح في مستوى نمو بعض الوظائف النفسية لدى الطفل، حيث قد تنمو القدرات اللغوية لدى الطفل بشكل طبيعي بينما يتأخر الطفل في المشي. أو قد يكون هناك تباعد بين النمو العقلي العام أو الخاص و النحصيل الدراسي، حيث يكون مستوى الطفل العقلي متوسط أو أعلى من ذلك بينما آدائه الدراسي منخفض جدا.

-محك الإستبعاد: حيث يستبعد الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم إلى حالات أخرى كالإعاقة السعية مثلا، على ان استبعاد هولاء الأطفال لا يعني أنه ليس من بينهم من لدية صعوبات في التعلم.

-محك العلامات العصبية (النيرولوجية): حيث يوجد تلازم بين صعوبات التعلم وبعض نواحي القصور العصبية، والتي ترجع لظروف نمائية وليست نتيجة اعاقات.

-محك التربية الخاصة: حيث يصعب على الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعلم الإستفادة من البرامج العادية المقدمة للأطفال العاديين. مما يستدعي توفير خدمات خاصة من اساليب تعلم وبرامج ومعلمين متخصصين لمواجهة مشاكلهم التعليمية (السرطاوي والسرطاوي، ٢٠١٢).

خصائص ذوي صعوبات التعلم:

- **قصور في الإنتباة: حيث يكون لدى بعض هولاء الطلبة ضعف في الإنتباة مصحوب بنشاط زائد.**
- **صعوبة اتآزر الحركي: حيث تظهر لدى البعض مشكلات في المهارات الحركية العامة والدقيقة ومشكلات مكانية وحركية.**
- **مشكلات في معالجة المعلومات: حيث يعاني البعض منهم من مشكلات في فهم ومعالجة المعلومات السمعية أو البصرية مثل تعلم أصوات اللغة.**
- **صعوبة في اللغة التعبيرية: حيث يعاني البعض من مشكلات في مهارات الإستماع أو المحادثة وتطور المفردات اللغوية.**
- **صعوبات القراة و الكتابة: يعاني معظم هولاء الطلبة من صعوبات و مشكلات في تعلم القراءة، وخاصة القراءة المجردة ومهارات الإستيعاب القرائي والتمييز بين الكلمات. كما يعاني البعض من مشكلات في الكتابة وخاصة الكتابة المعكوسة.**
- **صعوبات في الرياضيات: يعاني معظم ذوي صعوبات التعلم من مشكلات في الرياضيات كتعلم القواعد والمعادلات والعمليات الحسابية مع صعوبة في حل المشكلات اللفظية.**
- **صعوبات اجتماعية: يعاني البعض ن هولاء الأطفال من مشكلات في المهارات الإجتماعية، وخاضة مهارات التحدث و التفاعل مع الآخرين. بالإضافة إلى تكوين الأصدقاء والعلاقات الإجتماعية.**
- **اضطرابات في الذاكرة: حيث تكون قدرة البعض على تذكر الأسماء أو المفردات أو الأشكال أو الأعداد أو الصور ضعيفة جدا. كما أن قدرتهم على تذكر الأحداث قريبة المدى ضعيفة مقارنة بالعاديين.**
- **الإضطرابات الإنفعالية: حيث يعاني البعض من تقلب المزاج وعدم الإستقرار الإنفعالي و القلق والإضطرابات السلوكية المختلفة. كما أنه يكثر بين هولاء الطلبة التسرب من المدرسة وجنوح الأحداث.**

- الإندفاعية و التهور: حيث يميل البعض إلى التسرع في السلوك دون التفكير في النتائج. مما يعكس ضعف التخطيط لمواجهة المشكلات والمواقف التعليمية، مما يحرم الطالب من التفكير المنطقي لحل المشكلات (حمادنة وعاصي والحمادنة، ٢٠١٧).

من خلال الإطار النظري السابق يتضح دور النظرية المعرفية الإجتماعية في تحسين الفاعلية الذاتية على اختلافها ومنها الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وذلك من خلال اربع مصادر رئيسة وهي: التجارب الإنتقائية والتجارب غير المباشرة والإقناع اللفظي واخيرا الحاله الإنفعالية للفرد. وأنه يمكن أن توفر الطرق المناسبة لبناء هذه المصادر باعتبارها مقومات الفاعلية الذاتية. ومن اهم هذه الطرق توفير بيئة تعليمية مناسبة تكون مسوؤله عن تنمية هذه المصادر. وتعتبر البرامج المقدمة للطلبة أحد أهم الطرق التي تساعدهم في تنمية فاعليتهم الذاتية بشكل عام و الفاعلية الذاتية الأكاديمية بشكل خاص. وذلك سواء للطلبة العاديين أو الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفي المدراسة التالي بعض من الدراسات السابقة التي سلطت الضوء على دور البرامج المقدمة للأطفال ذوي صعوبات التعلم في تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهم.

الدراسات السابقة:

ويمكن استعراض عدد من الدراسات السابقة والتي أكدت على دور البرامج في تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم على وجه الخصوص موضوع الدراسة.

دراسة شبيب (٢٠١٩) وقد هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي في رفع مستوى ما وراء المزاج وأثره في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وتكونت العينة من مجموعتين تجريبية و ضابطة، احتوى كلا منهما على ثمانية تلاميذً ذوي صعوبات التعلم، وبلغت أعمارهم (١١-١٢) سنة. استخدم الباحث الأدوات التالية "مقياس ما وراء المزاج (من إعداد الباحث)، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (من إعداد الباحث)، والبرنامج التدريبي، وبعد التأكد من خصائصها السيكومترية تم تطبيقها على عينة الدراسة. ومن ثم تم معالجة البيانات بالوسائل الإحصائية المناسبة، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية لمستوي (ما وراء المزاج، والكفاءة الذاتية الأكاديمية) لصالح القياس

البعدي. كما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمستوي (ما وراء المزاج، والكفاءة الذاتية الأكاديمية) لصالح المجموعة التجريبية. كما أنه لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمستوي (ما وراء المزاج، والكفاءة الذاتية الأكاديمية) لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

كما وقد هدفت دراسة أخرى إلى اختبار فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة. وقد تكونت العينة من ١٦ طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعه تجريبية وأخرى ضابطة بالتساوي، وبلغت أعمار عينة الدراسة مابين ١٢١-١٣٠ شهرا.وقد طبق الباحث بروفيل الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال المطور والبرنامج التدريبي. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. مما يدل على أثر البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في القراءة (صقر، ٢٠١٧).

كما قامت خفاجي (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من ثمانية تلاميذ بالمرحلة الإعدادية بين عمر (١٢-١٣) سنة. وقد طبق الباحث الإختبارات التالية على عينة الدراسة: (اتتيسن-لينون)للقدرة العقلية العامة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الرياضيات، واختبار التفكير الإبتكاري الشكلي الصورة (أ)، ومقياس المستوى الإجتماعي الإقتصادي للأسر،ومقياس فاعلية الذات للمراهقين الموهوبين ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحثة)،والبرنامج الإرشادي في تنمية فاعلية الذات (إعداد الباحثة). وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعه التجريبية على مقياس فاعلية الذات قبل ويعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إجصائية بين متوسطي الرتب لدرجات المجموعه التجريبيه بعد تطبيق البرنامج و المتابعة، مما يشير إلى فعالية البرنامج.

كما وقد أجريت دراسة لإختبار كيف يمكن لتدريب المشاركين على استراتيجية الأقران واستراتيجية التقرير الذاتي وفائدة الخدمات الداعمة و المثابرة في تغيير الفاعلية الذاتية الأكاديمية لهولاء المشاركين. اختبر الباحثون الفرق بين الطلبة الذين لديهم صعوبات قراءة (٢٩٧)، والذين ليس لديهم هذه الصعوبات (٦٧٧). أشارت النتائج إلى فاعلية ايجابية لبرنامج التدخل على الفاعلية الذاتية الأكاديمية و بعض الإستراتيجيات لمجموعتي المشاركين. ولكن لايوجد هناك تأثير من التدريب على التحصيل الأكاديمي للمجموعتين. الفرق بين المجموعتين أن الطلاب ذوي صعوبات القراءة زاد لديهم استخدام مركز التسهيلات في الفصل الذي يليه،بينما الطلاب الذين ليس لديهم صعوبات قراءة زاد لديهم استخدام خدمات الدعم (Bergey, Parrila, Laroche and Deacon,2019).

وقد قام متولي (٢٠١٩) وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج علاجي معرفي سلوكي قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الطلبة منخفضي التحصيل الدراسي. وقد تكونت العينة من ٣٠ مشترك تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد استخدم الباحث مقياس التشوهات المعرفية و مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية و البرنامج المعد للدراسة. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلبة ضعيفي التحصيل الدراسي للمجموعه التجريبية في الدراسة الحالية.

وقد هدفت دراسة قام بها عدد من الباحثين إلى معرفة فاعلية برنامج في المهارات الإجتماعية على فاعلية الذات الأكاديمية و تأكيد الذات للطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد شملت العينة على ثلاثين طالبا. استخدم الباحثون المنهج التجريبي وفيه مجموعتين تم مقارنتهما في القياس القبلي و البعدي باستخدام استبيان توكيد الذات و استبيان الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك فروق ذات دلاله احصائية بين المجموعتين في درجات توكيد الذات و الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح التجريبية. مما يؤكد على فاعلية البرنامج احصائيا في رفع توكيد الذات و الفاعلية الذاتية الأكاديمية بالنسبة للطلبة ذوي صعوبات التعلم , Shakeri , Rahmati (Modabber , Eskandari, 2015)

وقد قام كل من(Abdul Kader and Eissa، 2015) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية استخدام تعليمات استراتيجية ادارة الوقت على تحسين ادارة وقت الطلبة اكاديميا وعلى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وقد شملت العينة على ٦٠ طالب ذو صعوبات تعلم والذين قسموا بالتساوي إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة. وقد أشارت النتائج إلى فاعلية استراتيجية ادارة الوقت في تحسين ادارة وقت الطلبة اكاديميا وفي الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعه التجريبية. مما يدل على فاعلية البرنامج المعد في هذه الدراسة على تحسين مفهومين مهمين للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

كما وقد هدفت دراسة إلى معرفة العلاقة بين برنامج تدريبي صمم للطلبة ذوي صعوبات التعلم والكفاءة المدركة لهم. أكدت الدراسة على الحاجة إلى طرح أفكار واضحة عن الصعوبات التب تواجه الطلبة الأردنيين خاصة في المناطق القروية والذين يتأذون نتيجة اصابتهم بصعوبات التعلم. لمحاولة الإجابة على اسئلة الدراسة، استخدم الباحثون مقياس الكفاءة المدرسة للأطفال. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٦ طالب من ذوي صعوبات التعلم والملتحقين بغرف المصادر. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلاله احصائية بين المجموعتين التجريبية و الضابطة لصالح التجريبية التي طبق عليها البرنامج(Alfawair, AlKhateeb and AL-Wreikat, 2012)

كما هدفت دراسة إلى معرفة فعالية التدريب القائم على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي. ومن ثم تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث)، مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحث)، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء، البرنامج التدريبى المقترح (إعداد الباحث). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس قلق الإختبارلصالح المجموعة

التجريبية. كما وجدت فروق دالة إحصائيَة بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدى على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس قلق الإختبار لصالح القياس البعدي. وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس قلق الإختبار، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبي. (عيسى،٢٠١٦)

كما وقد هدفت دراسة محمد و أبوأسعد و الضلاعين (٢٠١٤) إلى معرفة فاعلية برنامج ارشادي متعدد النماذج على مركز الضبط وفعالية الذات الأكاديمية لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة المتوسطة. وقد شملت العينة ٤٠ طالبا ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي. واستخدم الباحثون مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية (من اعداد الباحثين) ومقياس (نويكي–ستركلاند) لقياس مركز الضبط، بالإضافة للبرنامج المعد للدراسة. وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلاله احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية و مقياس وجهة الضبط قبل وبعد تنفيذ البرنامج ولصالح القياس البعدي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن التعقيب على الدراسات السابقة أنها جميعا حديثة كانت خلال الستة سنوات الماضية ماعدا دراسة (Alfawair, AlKhateeb and AL–Wreikat, 2012). جميع الدراسات أشارت إلى مصطلح صعوبات التعلم لعينها ماعدا (متولي،٢٠١٩) نعتتهم بضعيفي التحصيل ،ودراسة (محمد وأبوأسعد والضلاعين، ٢٠١٤) المتأخرين دراسيا. كانت كل العينات صغيرة (ثلاثون مشترك وأقل) ما عدا دراسة (Abdul Kader and Eissa،2015) ٦٠ مشترك ودراسة (عيسى،٢٠١٦) ٤٠ مشترك، ودراسة (Bergey, Parrila, Laroche and Deacon,2019). بلغت العينة (٢٩٧) مشترك. أشارت جميع الدراسات إلى وجود فروق بين المحموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعه التجريبية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية. إلا أن (شبيب، ٢٠١٩) و(خفاجي،٢٠١٧) و

(عيسى،٢٠١٦) أضافوا عدم وجود فروق بين القياس البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية.

ومن خلال الدراسات السابقة التي تم عرضها وتناولت موضوع فعالية برامج معدة في تحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية للطلبة ذوي صعوبات التعلم، يتضح الإهتمام الذي يتلقاه موضوع الفاعلية الذاتية الأكاديمية عالميا من الباحثين سعيا لتطوير العملية التعليمية وتحقيق اهدافها انطلاقا من الطالب. وقد اقتصرت معظم الدراسات العربية على الاردن، وقلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في الخليج العربي وخاصة في المملكة العربية السعودية. ولعل ندرة الدراسات التي تناولت البرامج وفعاليتها في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية في المملكة العربية السعودية يعطي هذه الدرساة ميزة. أضف إلى ذلك ما تشملة الدراسة من برنامج و أداة للقياس من إضافة جديدة للأدب التربوي. كما يمكن للدراسة الحالية أن تفيد القائمين على تطوير العملية التعليمية و تحسين مخرجاتها وخاصة للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

فروض الدراسة:

و تحاول الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلاله احصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسط اجابات المجموعه التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعه التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلاله إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسط إجابات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي لصالح القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق بين متوسط إجابات المجموعه التجريبيه في القياسين البعدي و التتبعي في الفاعلية الذاتية الأكاديمية و ذلك بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس.

منهجية الدراسة و اجراءتها:

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج شبة التجريبي في الدراسة الحالية، حيث تم اختيار (٢٠) طالبة من ذوات صعوبات التعلم واللاتي يحضرن برامج صعوبات التعلم من خلال غرفة المصادر.

وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهن تجريبية (١٠ متدربات) و الأخرى ضابطة (١٠ متدربات).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطالبات ذوات صعوبات التعلم واللاتي يحضرن غرفة المصادر التابعة لبرامج صعوبات التعلم في مدينة الخرج. هولاء الطالبات يدرسن في الصفين الخامس والسادس. وبلغت عينة الدراسة (٢٠) طالبة من ذوات صعوبات التعلم.

وصف خصائص عينة الدراسة

جدول رقم (١)
توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير الصف

الصف	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الخامس	٣	%١٥	٥	%٢٥	٨	%٤٠
السادس	٧	%٣٥	٥	%٢٥	١٢	%٦٠
المجموع	١٠	%٥٠	١٠	%٥٠	٢٠	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١) أن (١٢) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٦٠% من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالصف السادس منهن (٣٥%) بالمجموعة الضابطة و(٢٥%) بالمجموعة التجريبية. بينما (٨) منهن يمثلن ما نسبته ٤٠% من إجمالي مفردات عينة الدراسة بالصف الخامس منهن (١٥%) بالمجموعة الضابطة و(٢٥%) بالمجموعة التجريبية.

جدول رقم (٢)
توزيع مفردات عينة الدراسة وفق متغير العمر

العمر	المجموعة الضابطة				المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١١ سنة	٤	%٢٠	٥	%٢٥	٩	%٤٥
١٢ سنة	٦	%٣٠	٥	%٢٥	١١	%٥٥
المجموع	١٠	%٥٠	١٠	%٥٠	٢٠	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١١) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته ٥٥% من إجمالي مفردات عينة الدراسة أعمارهن ١٢ سنة منهن (٣٠%) بالمجموعة الضابطة و(٢٥%) بالمجموعة التجريبية. بينما (٩) منهن يمثلن ما نسبته ٢٠% من إجمالي مفردات عينة الدراسة أعمارهن ١١ سنة منهن (١٥%) بالمجموعة الضابطة و(٢٥%) بالمجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات تعلم (من إعداد الباحثة).

خطوات إعداد المقياس:

١. تم الإطلاع على بعض المقاييس و الأطر النظرية و التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمة.

٢. تم بناء المقياس بحيث احتوى على ١٨ عبارة والتي تقيس ثلاثة أبعاد للفاعلية الذاتية الأكاديمية. و هذه الأبعاد هي: آداء التكليفات، ومهارات ماوراء المعرفة، والمهارات والإستعدادات الدراسية.

٣. تم عرض المقياس على نخبة من أستاذة التربية الخاصة وعلم النفس لتحديد مدى ملائمة العبارات للبعد التي تنتمي إلية ومدى وضوح صياغة العبارات. وقد تم تعديل بعض العبارات من حيث الصياغه وتم حذف العبارات التي لم يصل الإتفاق عليها نسبة 90%. وهذه العبارات موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (٣) :

العبارات المحذوفة من المقياس في صورته الأولية.

رقم العبارة	العبارة
١٠	اتخذ قراراي اعتمادا على مميزات وعيوب كل اختيار.
١١	أجيب قبل أن أفكر
١٥	اتبع ما تختاره زميلاتي
١٨	أقسم المادة العلمية إلى أجزاء عند المذاكرة

وبذلك بلغت عبارات المقياس في صورته النهائية (١٤ عبارة) تقيس الأبعاد الثلاثة للفاعلية الذاتية الأكايديمة.

٤. فقرات المقياس جميعها إيجابية ومفتاح التصحيح: قطعا صحيح (٥)، وصحيح (٤)، وغير متأكدة (٣)، وغير صحيح (٢)، وقطعا غير صحيح (١).

٥. تم حساب الخصائص السيكومترية على مجتمع الدراسة عن طريق تطبيق المقياس على عينة من الطالبات ذوات صعوبات التعلم ، وذلك بهدف تقنين المقياس وقياس الخصائص السيكومترية (صدق وثبات المقياس).

صدق المقياس:

صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض ١٨ عباره لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية على مجموعه من الأساتذه في قسم التربية الخاصة وعلم النفس بجامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز و جامعة الملك سعود في المملكة العربية السعودية. و بعد التعديلات المدخلة من قبل المحكمين من حيث الصياغة وحذف بعض العبارات، اصبحت الصورة النهائية للمقياس عبارة عن ١٤ عبارة موزعه على الأبعاد الثلاثة للفاعلية الذاتية الأكاديمية و التي هي محل اهتمام الدراسة الحالية.

ثبات المقياس (Reliability):

تعد خاصية الثبات (Reliability) من أهم الخواص الواجب توافرها في المقياس العلمي، قبل الشروع في تطبيقه، وللتحقق من ثبات المفردات لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تم الآتي:

أ/الثبات بطريقة معامل ألفا لكرونباخ:

جدول رقم (٤)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات عبارات بعد (قدرات وإستعدادات دراسية)

رقم العبارة	معامل الثبات إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل الثبات إذا حذفت العبارة
١	٠.٦٧١	٩	٠.٦٩٥
٥	٠.٥٤٦	١٢	٠.٧٠١
٧	٠.٦٧٥	-	-

الثبات العام (٠.٧٠٩)

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات بعد (قدرات وإستعدادات دراسية) مقبول، حيث بلغ (٠.٧٠٩)، مما يدل على ثبات البعد، وصلاحيته للتطبيق الميداني، كما أن جميع العبارات المكونة لبعد (قدرات وإستعدادات دراسية) تساهم في زيادة الثبات لهذا البعد.

جدول رقم (٥)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات عبارات بعد (أداء التكليفات)

رقم العبارة	معامل الثبات إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل الثبات إذا حذفت العبارة
٢	٠.٨٠١	١١	٠.٨٠٥
٤	٠.٧٨٢	١٣	٠.٨٤٣
٨	٠.٧٨٤	-	-

الثبات العام (٠.٨٣٦)

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات بعد (أداء التكليفات) مقبول، حيث بلغ (٠.٨٣٦)، مما يدل على ثبات البعد، وصلاحيته للتطبيق الميداني، كما أن جميع العبارات المكونة لبعد (أداء التكليفات) تساهم في زيادة الثبات لهذا البعد.

جدول رقم (٦)
معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات عبارات بعد (مهارات ما وراء المعرفه)

رقم العبارة	معامل الثبات إذا حذفت العبارة	رقم العبارة	معامل الثبات إذا حذفت العبارة
٣	٠.٦٠٢	١٠	٠.٤٦٤
٦	٠.٥٤٧	١٤	٠.٦٢٢

الثبات العام (٠.٦٣٢)

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن ثبات بعد (مهارات ما وراء المعرفه) مقبول، حيث بلغ (٠.٦٣٢)، مما يدل على ثبات البعد، وصلاحيته للتطبيق الميداني، كما أن جميع العبارات المكونة لبعد (مهارات ما وراء المعرفه) تساهم في زيادة الثبات لهذا البعد.

ويتضح من الجداول رقم (٥ ، ٦، ٧)، أن معاملات الثبات لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية تراوحت بين (٠.٦٣ – ٠.٨٤) وأن معامل الثبات العام لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية عال حيث بلغ (٠.٨٢)، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

ب/ ثبات التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية عن طريق التجزئة النصفية باستخدام معامل جتمان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد المقايس و للمقياس ككل

البعد	معامل جتمان	البعد	معامل جتمان
القدرات والإستعدادت الدراسية	٠.٦٨٩	مهارات ماوراء المعرفة	٠.٦٩١
آداء التكليفات	٠.٨٠١	المقياس ككل	٠.٨٧٦

من خلال النتائج الموضحة أعلاه، يتضح أن معامل جتمان بلغ (٠.٦٩) لبعد القدرات والإستعدادات الدراسية، في حين معامل جتمان بلغ (٠.٨٠) لبعد آداء التكليفات . كما بلغ معامل جتمان (٠.٦٩) لبعد مهارات ماوراء المعرفة، و بلغ (٠.٨٨) لمقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ككل. الأمر الذي يدل على ثبات المقياس ككل وصلاحيتة للتطبيق الميداني.

صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنائي) :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً وعلى بيانات العينة الاستطلاعية (٣٠ طالبة من ذوات صعوبات التعلم). قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة تنتمي لكل بعد والدرجة الكلية لهذا البعد الذي تنتمي إليه.

جدول رقم (٨)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بعد (قدرات وإستعدادات دراسية) بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
١	**٠.٧٠١	٩	**٠.٥٩٥
٥	**٠.٨٥٨	١٢	**٠.٦٣٧
٧	**٠.٦٣١	-	-

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات المكونة لبعد (قدرات وإستعدادات دراسية) وبين المجموع الكلي لهذا البعد دالة عند مستوى (٠.٠١).

جدول رقم (٩)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بعد (أداء التكليفات) بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
٢	**٠.٧٧٢	١١	**٠.٧٩٧
٤	**٠.٨٢٨	١٣	**٠.٧٠١
٨	**٠.٨٢٤	-	-

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات المكونة لبعد (أداء التكليفات) وبين المجموع الكلي لهذا البعد دالة عند مستوى (٠.٠١).

جدول رقم (١٠)
معاملات ارتباط بيرسون لعبارات بعد (مهارات ما وراء المعرفة) بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
٣	**٠.٦١٧	١٠	**٠.٧٨٤
٦	**٠.٦٩٢	١٤	**٠.٦٦٣

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات المكونة لبعد (مهارات ما وراء المعرفة) وبين المجموع الكلي لهذا البعد دالة عند مستوى (٠.٠١).

تكافؤ المجموعتين:

وقد روعي عند اختيار العينة تكافؤها، وللتأكدمن تكافؤ المجموعتين تم تحليل نتائج التطبيق القبلي،وذلك للتعرف على الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة،ومدى دلالة هذاالفرق،وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بإجراء اختبار مان ويتني للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل إجراء تطبيق البرنامج من حيث الصف والعمر. وقد اظهرت نتائج التطبيق القبلي مايلي:

جدول (١١)
توضيح دلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في الصف والعمر في التطبيق القبلي

	مجموعات الدراسة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	القيمة الحرجة (Z)	مستوى الدلالة
الصف	المجموعة الضابطة	١٠	١١.٥٠	١١٥.٠٠	٤٠.٠٠٠	٠.٨٩٠-	٠.٤٨١ غير دالة
	المجموعة التجريبية	١٠	٩.٥٠	٩٥.٠٠			
العمر الزمني	المجموعة الضابطة	١٠	١١.٠٠	١١٠.٠٠	٤٥.٠٠٠	٠.٤٣٨-	٠.٧٣٩ غير دالة
	المجموعة التجريبية	١٠	١٠.٠٠	١٠٠.٠٠			

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح ما يلي:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لدى طالبات المجموعة التجريبية وصفوف طالبات المجموعة الضابطة، مما يبين تكافؤ المجموعتين من حيث الصف وبالتالي صلاحيتهما لتطبيق البرنامج. بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين أعمار طالبات المجموعة التجريبية وأعمارطالبات المجموعة الضابطة، مما يبين تكافؤ المجموعتين في العمر الزمني وبالتالي صلاحيتهما لتطبيق البرنامج. كما قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف تحديد المستوى المعرفي المبدئي لعينة الدراسة، وللتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تقديم المعالجة التجريبية (البرنامج)، وللتحقق من ذلك قامت الباحثة بإجراء اختبار مان ويتني للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق البرنامج. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٢)
توضيح دلالة الفروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي

مجموعات الدراسة	عدد الطالبات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة (z)	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	١٠	١٠.٩٠	١٠٩.٠٠	٠.٣٠٣-	٠.٧٩٦ غير دالة
المجموعة	١٠	١٠.١٠	١٠١.٠٠		

التجريبية					

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في الفاعليةالذاتيةالأكاديمية. مما يبين تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي وبالتالي صلاحيتهما لتطبيق البرنامج.

ثانيا: البرنامج:

١. الهدف الرئيس من البرنامج: يهدف البرنامج إلى تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم.

٢. الأهداف الدقيقة (المحددة) من البرنامج: بعد أن اطلعت الباحثة على الأطر النظرية و الدراسات السابقة و المقاييس التي ركزت على الفاعلية الذاتية الأكاديمية. حددت الباحثة ثلاث أبعاد هامة تساعد على تنمية و تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. و هذه الأبعاد هي: آداء التكليفات والقدرات والإستعدادات الدراسية ومهارات ماوراء المعرفة. مما سيساهم في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمة لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم وبالتالي تحسين معتقدات واتجاهات هولاء الطالبات نحو المدرسة ومتطلباتها.

٣. مصادر بناء البرنامج: اعتمد البرنامج على النظرية المعرفية الإجتماعية وعلى الدراسات السابقة والأطر النظرية والأدبيات التي تناولت الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الأطفال وخاصة ذوي صعوبات التعلم.

٤. وصف البرنامج: المجموع الكلي لجلسات البرنامج هو١٥ جلسة. منها ١٢ جلسة من الجلسات الأساسية ستستغرق كل جلسة ٢٧ دقيقة لإكمال النشاطات الموصى بها. و هذه الجلسات تركز على الأبعاد الثلاثة للفاعلية الذاتية الأكاديمية. هذا بالإضافة إلى مقدمة لبرنامج التدخل و التي تستغرق ٣٥ دقيقة و جلستان التقييم قبل و بعد التدخل و كل جلسة منهن تستغرق ٢٠ دقيقة.

كانت الجلسة الأولى عبارة عن مقدمة تفصيلية لبرنامج التدخل . والجلسة الثانية إلى الخامسة لتنمية بعد آداء التكليفات والجلسة السادسة إلى التاسعة لتنمية القدرات والإستعدادات الدراسية. والجلسة العاشرة إلى الثالثةعشر لتنيمة بعد مهارات ماوراء المعرفة.

كل جلسة موزعه بين الترحيب والإغلاق ونشاطات ومعلومات متعلقة بموضوع الجلسة. تم تقديم البرنامج في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٠-١٤٤١ هـ على الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالخرج. يوجد ملفين للبرنامج الملف الأول ويحتوي على شرح تفصيلي لكل جلسة من الجلسات والأنشطة التابعة لها. وملف للملاحق ويحتوي على أوراق العمل والمعلومات المقدمة في الجلسات والمقياس. وقد استخدمت عدد من الفنيات بهدف تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم، وهذه الفنيات هي النمذجة واللعب والعصف الذهني وحل المشكلات والمناقشات. والجدول التالي يوضح مخطط تفصيلي لجلسات البرنامج.

جدول (١٣) مخطط لجلسات البرنامج

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	مدتها
قبل الجلسات	التقييم قبل البرنامج (القياس القبلي)	٢٠ دقيقة
الأولى	مقدمة لبرنامج التدخل	٣٥ دقيقة
الثانية إلى الخامسة	بعد آداء التكليفات	٢٧ دقيقة
السادسة إلى التاسعة	بعد القدرات والإستعدادات الدارسية	٢٧ دقيقة
العاشرة إلى الثالثة عشر	بعد ما وراء المعرفة	٢٧ دقيقة
بعد الجلسات	التقييم بعد البرنامج (القياس البعدي)	٢٠ دقيقة

٥. .صدق المحكمين: عرض البرنامج على محكمين من قسمي التربية الخاصة وعلم النفس وذلك لتوضيح مدى مناسبة الأنشطة للعينة وقدرتها على تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. بالإضافه إلى مدى وضوح العبارات وتحقيقها للأهداف المنشودة. و قد تم التعديل بناءا على آراء المحكمين من حيث وضع الأنشطة التي تعتمد على التلوين والحركة.

٦. قيم البرنامج من خلال تقديم مقياس الفاعلية الذاتية االأكاديمية للطالبات ذوات صعوبات التعلم (المعد من قبل الباحثة) والذي طبق على المجموعتين التجريبية والضابطة. ومن ثم قدم برنامج الدراسة للمجموعه التجريبيه ومن ثم أعيد تطبيق المقياس على المجموعتين التجريبية و الضابطة. كما أنه تم تقديم المقياس مرة أخرى للمجموعه التجريبية بعد مرور شهرين من أجل التعرف على مدى بقاء أثر برنامج التدريب.

أساليب المعالجة الإحصائية وربطها بفروض الدراسة:

كون الدراسة الحالية تستخدم المنهج شبه التجريبي، والذي يهدف إلى قياس الفرق بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للإجابة عن فروض الدراسة؛ فإنَّ الباحثة اعتمدت الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (مان ويتني) للعينات المستقلة ، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في رتب الطالبات بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة، للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في رتب الطالبات بالنسبة للمجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً، ثم التتبعي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

تم التحقق من هذا الفرض عن طريق اختبار مان ويتني، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٤)
توضيح دلالة الفروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي اجابات المجموعه التجريبية والضابطة في القياس البعدي

مجموعات الدراسة	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة الحرجة z( )	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	١٠	٣.٧٢	٦.٢٥	٦٢.٥٠	-٣.٢٢٧	**٠.٠٠٠ دالة لصالح التجريبية
المجموعة التجريبية	١٠	٤.٤٥	١٤.٧٥	١٤٧.٥٠		

** دالة عند مستوى (٠.٠١) فأقل

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح تفوق أفراد المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي في الفاعليةالذاتية الأكاديمية. حيث بلغ متوسط رتب إجابات المجموعة التجريبية (١٤.٧٥) والمتوسط الحسابي (٤.٤٥)، بينما بلغ متوسط رتب إجابات المجموعة الضابطة (٦.٢٥) والمتوسط الحسابي (٣.٧٢)، كما يتبين أن مستوى الدلالة

(٠.٠٠٠). وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ≤ (٠.٠١)، مما يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ويمكن تفسير وجود الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعه التجريبية إلى تعرض الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المجموعه التجريبية للبرنامج التدريبي،وعدم تعرض الطالبات في المجموعة الضابطة له. مما يشير إلى أثر الأنشطة و التدريبات المقدمة في البرنامج على رفع تقييم هولاء الطالبات لذواتهن في الفاعلية الذاتية الأكاديمية. الأمر الذي يشير إلى أن هولاء الطالبات لديهن قصور في معرفة معتقداتهن حول الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهن نتيجة ما يتعرضن له من خبرات الفشل الدراسي. وهذا ما أشارت إلية البحوث بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون من كثير من مشاعر انخفاض عدم الكفاءة وانهم سيبقون على حالهم من الناحية الأكاديمية، مما يجعلهم عرضة للقلق والإكتئاب نتيجة للفشل الدراسي المتكرر الذي يتعرضون له . الأمر الذي يسهم في جعل معتقداتهم عن ذواتهم أكاديميا منخفضة (Panicker and Chelliah,2016)

وقد ساهمت الفترة الزمنية للأنشطة التطبيقية للأبعاد الثلاثة المستهدفة في الدراسة الحالية والمقدمة في البرنامج في زيادة الفاعلية الذاتية الأكاديمية. وأدت إلى إيجاد فروق بين المجموعتين التجريبية و الضابطة بشكل دال احصائيا ولصالح المجموعه التجريبية. وهذا ما أشارت إليه دراسة من انه يمكن تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم باستخدام تدخلات مناسبة وهذا يعني البرامج المعدة بشكل جيد و المناسبة لهم. والتي تعتمد على تقديم المعرفة وممارسة عدد من المهارات اللازمه للنجاح الدراسي. والتي ستعمل بدورها على زيادة معرفة هولاء الطلبة بذواتهم اكاديميا وتحسين من تقييمها (Bryan, 2003). وتتفق نتيجة هذا الفرض مع عدد من الدراسات ومنها: (شبيب،٢٠١٩)، و(صقر،٢٠١٧)،و(عيسى،٢٠١٦)

(Shakeri , Rahmati , Modabber , Eskandari, 2015) و (Alfawair,Alkhateeb and Alwreikat,2012)

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي استخدمت الباحثةاختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥)

اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة لدلالة الفروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي رتب إجابات المجموعةالتجريبية في القياسين القبلي والبعدي.

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة Zالحرجة(	مستوى الدلالة	حجم الأثر (ايتا^2)
القبلي	١٠	٣.٩٧	الرتب السالبة	٣.٠٠	٣.٠٠	٢.٥٠٥-	*٠.٠١٢	٠.٤١
البعدي		٤.٤٥	الرتب الموجبة	٥.٧٨	٥٢.٠٠			

*** دالة عند مستوى (٠.٠٥) فأقل**

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح تفوق أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي. حيث بلغ متوسط إجابات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤.٤٥)، بينما بلغ متوسط إجاباتهم في التطبيق القبلي (٣.٩٧). كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠.٠١٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ≤ (٠.٠٥). مما يوضح أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

ويمكن تفسير وجود الفروق الدالة احصائيا بين القياسين القبلي و البعدي للمجموعه التجريبية إلى تأثير البرنامج المعد في الدراسة على الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في هذه المجموعة. ويمكن الإشاره هنا إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يمتلكون فاعلية ذاتية منخفضة، مما يجعلهم يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب تحدي ذهني لأنهم يستغرقون وقت أطول في الإستيعاب والإستذكار،ويصعب عليهم تطبيق ممارسة الإستراتيجيات التي تحتاج عمليات عقلية عليا (الشرنوبي،٢٠٠٨). إلا أن تعرض

الطلاب ذوي صعوبات التعلم للبرامج المناسبة يساعدهم في التخلص من الصعوبات الأكاديمية التي يعانون منها والطرق السلبية في عملية التعلم. مما يجعلهم أكثر اندماجا ونشاطا في العملية التعليمية نتيجة تحسن فاعليتهم الذاتية الأكاديمية (Niehaus, Rudasill and Adelson, 2012). وتتفق نتيجة الفرض الثاني مع عدد من الدراسات ومنها: (عيسى،٢٠١٦)،و (شبيب،٢٠١٩)، (خفاجي،٢٠١٧)،و (متولي،٢٠١٩)،و(محمد وأبو أسعد و الضلاعين، ٢٠١٤) و (Bergey, Parrila, Laroche and Deacon,2019) و (Abdul Kader and Eissa, 2015).

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس).

وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعين استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٦)

اختبار (ويلكوكسون) للعينات المترابطة لدلالة الفروق في الفاعلية الذاتية الأكاديمية بين متوسطي رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي.

التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة Z)الحرجة(	مستوى الدلالة
البعدي	١٠	٤.٤٥	الرتب السالبة	٤.٨٠	٢٤.٠٠	-٠.٣٥٨	٠.٧٢٠
التتبعي		٤.٤٩	الرتب الموجبة	٦.٢٠	٣١.٠٠		

بالنظر إلى الجدول السابق يتضح عدم وجود اختلاف جوهري بين إجابات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي. حيث بلغ متوسط إجابات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤.٤٥)، بينما بلغ متوسط إجاباتهم في التطبيق التتبعي (٤.٤٩). كما يتبين أن مستوى الدلالة (٠.٧٢٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى ≤ (٠.٠٥). الأمر الذي يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي

رتب إجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الفاعلية الذاتية الأكاديمية، وذلك بعد مرور شهرين من تطبيق المقياس. ويمكن تفسير نتيجة الفرض الثالث على أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم المشاركات في المجموعه التجريبية حصلوا على معلومات جيدة من خلال البرنامج المقدم لهن. كما أنهن اصبحت لديهن معرفة باستراتيجيات آداء التكليفات، ومهارات ماوراء المعرفة وبقدراتهن الدراسية، مما جعل للبرنامج أثر عليهن حتى بعد مرور شهرين من تطبيقة. إن تعرض الطالبات ذوات الصعوبات للبرنامج التدريبي حسن الفاعلية الذاتية الأكاديمية لديهن،وذلك من خلال استخدام استراتيجيات وطرق فعالة لتنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية (الديب وخليفة،٢٠١٣). وتتفق نتيجة هذا الفرض مع عدد من الدراسات ومنها: (شبيب،٢٠١٩) و (خفاجي، ٢٠١٧) و (عيسى،٢٠١٦).

ويمكن مناقشة النتائج الثلاث للدراسة بشكل مجمل و أكثر تفصيلا، حيث أن التلاميذ ذوي الفاعلية الذاتية الأكاديمة المنخفضة عن ذواتهم يميلون إلى استخدام أساليب مواجهة غير مناسبة، و يشعرون بالإحباط وانخفاض الوعي عن ذواتهم نتيجة عدم التركيز على قدراتهم (Gidderns,2016) ، وقد لمس ذلك لدى الطالبات موضوع الدراسة أثناء تطبيق البرنامج. وعلية فإن تزويد هولاء الطالبات ببرامج لخفض الضغوط الأكاديمية و تقليل الإحباط والإستفادة من جوانب القوة لديهم يعمل على تحسين فعاليتهم الأكاديمية وبالتالي تحصيلهم الدراسي. ومن خلال استخدام الفنيات المعرفية يمكن تبصير الفئة المستهدفة بأخطائهم واختبارها واقعيا. وتوضيح أن تعميم الفشل من التجارب السابقة على التجارب المستقبلية لا يحقق لهم شيئا، ولكن بذل الجهد واتخاذ الأسباب واتباع أساليب ومهارات معينة من شأنه أن يعمل على تحسين الناتج المتوقع في المستقبل (نوفل، ٢٠١٦).

ومما سبق تعزى الباحثة نتائج فروض الدراسة وفعالية البرنامج المعد في تحسين الفاعلية الذاتية الأكاديمية في الدراسة الحالية إلى محتوى البرنامج التدريبي والإستراتيجيات المستخدمة والأنشطة المقدمة للطالبات و التي غطت أبعاد الفاعلية الذاتية الأكاديمية. هذا بالإضافة إلى التشجيع المتبع للوصول للإتقان وذلك باستخدام فنيات النمذجة والتغذية الراجعة والحوار والمناقشة والتدريب على مهارات آداء التكليفات و الإستعداد الدراسي و مهارات ما وراء المعرفة. اضف إلى ذلك اتسام الأنشطة باللعب لتكون محببة للطالبات و

التركيز على التشجيع المادي بعد كل جلسة (شوكلاته أو بطاطس) وفي نهاية الجلسات (هدية وشهادة)، أثر في مواظبة الطالبات على الحضور ومن ثم تحسن فعاليتهن الذاتية الأكاديمية. كما أن جلسات البرنامج هدفت إلى تدريب الطالبات على استخدام العبارات الإيجابية من أجل دعم ذواتهن، كما وتناولت الجلسات العديد من الأنشطة التي كانت تقدم في مجموعات وليس بشكل فردي. وذلك من أجل زيادة فرص التفاعل الإجتماعي و اللفظي بين الأفراد في كل مجموعه.

لقد عملت جلسات البرنامج على خلق مناخ تعليمي شعرت فيه الطالبات بالحرية في التعبير عن أفكارهن، مما زاد من فرص التفاعل الإيجابي و المناقشة واتباع التعليمات بين أفراد المجموعه الواحدة و المجموعات بشكل عام. كما أن البرنامج التدريبي بني على أسس علمية منبثقا من النظرية المعرفية الإجتماعية و مراعيا خصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلم النفسية والإجتماعية و الأكاديمية. كما أن الإعداد الجيد للبرنامج من حيث مدة الجلسات ونوعية الأنشطة و شرح التعليمات عند تطبيق البرنامج بشكل مفصل، كل ذلك من شأنه أن يساهم في توفير مناخ إيجابي عند تنفيذ البرنامج ومشاركة الطالبات فيه. الأمر الذي جعل الطالبات أكثر تقبلا لأفكار غيرهم واحترامها وأهمية الإنفتاح على الخبرات الجديدة من أجل أن يطور الإنسان نفسة ويدرك فاعليته من أجل الوصول للنجاح. وذلك من خلال بذل الجهد والمثابرة لتحقيق المزيد من التقدم الأكاديمي، لأنهم يملكون طاقات كامنة بداخلهم يستطيعون اظهارها والتغلب على المواقف والمشكلات التعليمية المختلفة.

كما وتعزو الباحثة الأثر الإيجابي للبرنامج على الفاعلية الذاتية الأكادية لدى أفراد المجموعه التجريبية و استمراريتة إلى طبيعة مفهوم الفاعلية الذاتية الأكاديمية وأسليب دعمها، حيث أن اكتساب الفرد للمهارات الإيجابية التي تعزز ثقتة بنفسة وبقدرتة على النجاحأدى إلى تعديل المعتقدات السلبية إلى إيجابية من خلال العديد من الأنشطة المقدمة للطالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد استمر أثر البرنامج المقدم حتى بعد مضي شهرين من تطبيقة نتيجة متابعة هولاء الطالبات ومساعدتهم وتشجيعهم على التعاون مع بعضهم من أجل آداء اكاديمي أفضل.

التوصيات:

١. ضرورة تطبيق البرنامج المعد في هذه الدراسة على الطالبات ذوات صعوبات التعلم اللاتي يدرسن في الصفين الخامس و السادس الإبتدائي.

٢. ضرورة عمل برنامج متخصص يسعى لتنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لمادة معينة مثل الفاعلية الذاتية في الرياضيات أو الفاعلية الذاتية في القراءة.

٣. عمل برامج لتنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية بشكل عام لكافة الطلاب و الطالبات ذوات صعوبات التعلم على اختلاف مراحلهم الدراسية.

المراجع:

أبو نيان،إبراهيم (٢٠١٥). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية*. دار الناشر الدولي للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الباز، إيمان و رباح، محمود و السكيتي، محمد (٢٠١٦) *استراتيجيات التدريس لذوي صعوبات التعلم*. دار الزهراء، الرياض: المملكة العربية السعودية.

البطاينه، أسامه و الرشدان، مالك و السبايله، عبيد و الخطاطبة، عبدالمجيد (٢٠١٢) *صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر و الإعلان و التوزيع، عمان: الأردن.

بوقفه، ايمان (٢٠١٣) *الكفاءة الذاتية الاكاديمية و استيراتيجيات التعلم المنظم ذاتي لدى المراهقين ذوي الصعوبات التعلم والاسوياء*. جامعة سطيف الجزائر .رسالة ماجستير، كلية العلوم و الدراسات الاجتماعية.

حمادنة، برهان و عاصي، خالد و الحمادنة، كرم (٢٠١٧). صعوبات التعلم في القراءة والإملاء و الكتابة وطرق واستراتيجياتتدريسها.مكتبة الرشد. الرياض: المملكة العربية السعودية.

خفاجي، دينا محمد عرفة (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي في تنمية فاعلية الذات لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*،٢١ (٢)، ٦٧٣-٧١٧.

الديب،محمد مصطفي و خلفة، وليد السيد أحمد (٢٠١٣) أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الإختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،٣٥(١)، ١١٩-١٧٨.

السرطاوي،زيدان والسرطاوي، عبدالعزيز (٢٠١٢) *صعوبات التعلم الأكاديمية و النمائية*. دار المسيرة للنشر و الإعلان و التوزيع، عمان: الأردن.

السرطاوي،زيدان والسرطاوي، عبدالعزيز وخشان، أيمن وأبو جودة، وائل (٢٠١١) *مدخل إلى صعوبات التعلم*. دار الزهراء للنشر و التوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية.

شبيب، أحمد محمد (٢٠١٩) فعالية برنامج تدريبي في رفع مستوى ما وراء المزاج وأثره في الكفاءة الذاتية الكاديمية لدى التلميذ ذوى صعوبات التعلم. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. ١٦ (١)،٣٤١-٣٧٦ .

الشرنوبي،نادية السيد (٢٠٠٨) بعض الخصائص المعرفية والشخصية والإنفعالية اللميزة للمتلكئين وغير المتكلئين أكاديميا من طلاب وطالبات الجامعة (جامعة الأزهر). *مجلة كلية التربية*، ١٣٧ (١) ، ٢٧٠-٣٦٣.

صقر، السيد أحمد محمود (٢٠١٧) فعالية برنامج تدريبي معرفي سلوكي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بالصف الخامس الإبتدائي. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، ٥٠ (١)، ١١٥-١٧٥.

الظفيري، نواف (٢٠١٥). دراسة مقارنة للحاجات النفسية بين أطفال الروضة من ذوي صعوبات التعلم النمائية والعاديين. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (٣)، ٥٤٣-٥٥٦.

عبدالقوي، رانيا و الأقرع، السيد (٢٠١٤) كفاءة الذات الأكاديمية المدركة و الشعور بقلق الإختبار بين ذوي صعوبات التعلم و العاديين. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*.١٥ (٤)، ٥١٦ – ٥٣٩.

عسكر، علي (٢٠٠٣). ضغوط الحياة و أساليب مواجهتها. الكويت: دار الكتاب.

عيسى، يسري أحمد سيد (٢٠١٦) فعالية التدريب على التخيل الموجة في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض قلق الإختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*، ٤ (١)، ٣٥٧-٤٠٣.

متولي، محمد عبد القادر علي (٢٠١٩). أثر برنامج علاجي معرفي سلوكي قائم على تعديل التشوهات المعرفية في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى عينة من طلاب جامعة سطام ذوي التحصيل المنخفض .*مجلة العلوم التربوية و النفسية*،٢٠ (٣) ، ٦٤٥-٦٨٥.

محمد، محمد درويش و أبو أسعد، أحمد و الضلاعين، أنس صالح (٢٠١٤) . فاعلية برنامج ارشادي متعدد النماذج على مركز الضبط وفعالية الذات الأكاديمية لدى المتأخرين دراسيا من تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة الأردنية الهاشمية. *الجمعية العربية للإستشارة العلمية والتنمية البشرية*، ١٥ (٤٨)، ١٧-٤١.

المطيري، سعود (٢٠١٥) *الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالطموح لدى فائقي ومتوسطي وذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير جامعة الخليج العربي.

نوفل، فاطمة علي (٢٠١٦) العلاج المعرفي السلوكي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الإنجلو.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

Alfawair, A; AlKhateeb, J and AL-Wreikat, Y. (2012). Developing the Concept of Perceived Competence among Students with Learning Disabilities. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 2 (2), 127-133.

Abdul Kader , F and Eissa , M (2015). The effectiveness of Time Management Strategies I nstruction on students' academic time management and academic self efficacy. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 4 (1), 43-50.

Adeyemo, D and Adeleye, A (2008) Emotional Intelligence religiosity and self-efficacy as predictors of Psychological Well-being among Secondary School Adolescents in Ogbomoso, Nigeria. *Europe's Journal of Psychology*, 4 (1), 80-120.

Bandura, A (1993) Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control liberty of congress cataloging in publication data*. New York: McGraw-Hill, INC.

Ben-Namin, S; Laslo-Roth,R ; Einav, M and Biran, H (2017) Acdemic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32 (1), 18-34.

Bergey, W; Parrila, R; Laroche, A and Deacon, S (2019) Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 25-39

Boekaerts, M., and Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Education Psychology*, 18, 199–210.

Bryan, T. (2003).The Applicability of the Risk and Resilience Model to Social Problems of Students with Learning Disabilities: Response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18 (2), 94-98.

Chodkiewicz, A and Boyle, C (2017) Positive psychology school-based interventions: A reflection on current success and future directions. *Education Review*, 5 (1), 60-86.

Davis, A (2006) *Social cognitive theory*. Retrieved March 21, 2020 from http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html

Eccles, J and Wigfield, A(2002) *Development of Achievement Motivation*. Academic Press Cambridge, Massachusetts U.S.A.

Gidderns, N (2016) *Perceptions on Interventions Impacting the Self-Efficacy of At-Risk Students*. Walden Dissertations and Doctoral Studies, Walden University.

Habel, C. (2009). Academic self-efficacy in ALL: Capacity-building through self-belief.

Journal of Academic Language & Learning, 3, 94-104.

Hande, S (2009). Understanding the Perceptions of Self-Efficacy of Students with Learning Disabilities: A Review and Critique of the Current Literature, MA, University of Cincinnati, Education : Educational Studies

Kirk, K (2013) *Self-efficacy: helping students believe in themselves. On the Cutting Edge*. Retrieved March 16, 2020 from http://serc.carleton.edu/NAGTWorkshops/affective/efficacy.html

Klassen, R (2002). A question of calibration. A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88-102.

Klassen, R (2010). Confidence to Manage Learning: Self-efficacy for Self-regulated Learning of Early Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33 (1), 19-30.

Komarraju, M., and Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning Individual Differences*, 25, 67–72

Lackaye, T; Margalit,M ; Ziv, O and Ziman, T (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD- Matched Peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 111–121.

Lamport, M., Carpenter-Ware, K and Harvey, D (2012) Learning disabilities: the important of social interaction on educational outcomes for learner with 507 emotional and behavioural disabilities. *European Journal of Business and Social Science*, 1(8), 67-77.

Learner, J and Johns, B (2009). *Learning Difficulty and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies and new directions.* Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.

Lienemann, T and Reid, R. (2006) Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29 (1), 3-11

Luszczynska, A. Gutierrez-Dona, B and Schwarzer, R (2005) General self-efficacy in various domains of human functioning: evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80-89.

Niehaus, K ; Rudasill, K and Adelson, J (2012) Self-Efficacy, Intrinsic Motivation, and Academic Outcomes Among Latino Middle School Students Participating in an After- School Program. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, 34 (1), 118–136.

Panicker, N and Chelliah, A (2016) Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 17-23 ·

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychology*, 26, 207- 231.

Seyed, S; Salmani, M; Nezhad, F and Noruzi, F (2017) Self-efficacy, Achievement Motivation, and Academic Progress of Students with Learning Disabilities: A Comparison with Typical Students. *Middle East Journal Rehabilitation Health*, 4 (2), 1-6.

Shakeri, M; Rahmati , L; t Modabber,A and Eskandari, M (2015). The Effectiveness Social Skills Training on Self-Assertiveness and Academic Self- Efficacy of Dyslexic Students. *International Journal of Academic Research in Psychology*, 2 (1) 64-57.

Williams, s (2003) *Education in Arab states: five million girls still denied access to school. United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*. Retrieved April 18, 2020 from, http://portal.unesco.org/en/ev.phpURL_ID

Zimmerman, B (2000) Self-efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.