البحث الثالث :

إستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة " دراسة تشخيصية "

إعداد :

د. آمنة عبد العزيز صالح أبا الخيل

أستاذ علم النفس التعليمي المساعد

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز /جده

إستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة " دراسة تشخيصية " ١

د / آمنة عبد العزيز صالح أبا الخيل

- **ملخص الدراسة:**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية الأكثر شيوعاً لدى الطالبات الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم والمتفوقات عقلياً والمتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم ، وكذلك التحقق من إمكانية وجود فروق دالة بين عينات الدراسة في استخدام استراتيجيات المواجهة ، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس (رافن) وقائمة السمات الشخصية للموهوبين ، وبطارية تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم ، ومقياس استراتيجيات المواجهة ، ودرجات التحصيل للطالبات . وتم تطبيق أدوات الدراسة على طالبات الصف الثاني المتوسط والبالغ عددهن (١٣٩٦) وبعد تطبيق أدوات تشخيص العينة تكونت (٤) عينات هي : (١٩) طالبة موهوبة ، و(٤٠) طالبة متفوقة عقلياً ، و(٨١) طالبه موهوبة من ذوات صعوبات التعلم ، و(٢٥٧) طالبة متفوقة عقلياً من ذوات صعوبات التعلم .وتوصلت الدراسة إلى أن أن استراتيجية الضبط البيئي هي الأكثر شيوعاً لدى الطالبات الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم ،والمتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم واستراتيجية طلب العون للطالبات المتفوقات عقلياً ، ، وكانت هناك فروق دالة إحصائياً بين عينات الدراسة في استخدام استراتيجيات المواجهة لصالح الطالبات الموهوبات ، حيث كانت الطالبات الموهوبات لديهن توجيه ذاتي وتركيز على التميز في الأداء والعمل بإتقان وإدارة الجهد والوقت والتركيز على المشكلة أكثر من التركيز على الانفعال .

Coping Strategies in a sample of Gifted students and Gifted with learning Disabilities in Intermediate Schools " Diagnostic Study"

Study abstract

This study aims to reveal the most common school coping strategies used by talented female students and talented female students with learning disabilities and the mentally gifted female students and the mentally gifted female students with learning disabilities. Another objective of the study is to verify the possible existence of significant differences between the study specimens in using coping strategies. The study tools included Raven Scale, list of personal characters of the talented, the behavioral characteristics assessment battery for people with learning disabilities, coping strategies scale, students grades. The study tools were applied on1396 female students at grade two, intermediate stage. Following the application of the specimen diagnosis tools , 4 specimens emerged namely 19 talented female students , 40 mentally gifted female students , 81 talented female students with learning disabilities and 257 mentally gifted female students with learning

١ بحث مدعم من جامعة الملك عبد العزيز – وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي .

disabilities. The study concluded that environment control strategy is the most common among talented female students and talented female students with learning disabilities and the mentally gifted female students with learning disabilities. Help seeking strategy was the most common among the mentally gifted .There were statistically significant differences among the study specimens in using coping strategies in favor of the talented female students. The latter were self-directed and concentrated on excellence in performance and worked with perfection , effort and time management while focusing on the problem rather than emotion.

- **المقدمة** :

ظاهرة التفوق العقلي وصعوبات التعلم ، أو ما يطلق عليها ثنائي الخصائص Twice- Exceptional (McEachern; Bornot 2001) أو ثنائيو غير العادية (الزيات ، ٢٠٠٦) تعتبر من أهم الظواهر النفسية والتربوية التي تعترض مسيرة تفعيل وتوظيف طاقات المتفوقين عقليا من أبناؤنا حيث تضم خاصتين متناقضتين هما :التفوق العقلي ، و صعوبات التعلم وتمثلان نهايات عكسية على متصل التعلم مما يجعل منها مشكلة بحثية منهجية يكتنفها العديد من المصاعب النظرية والمنهجية والتشخيصية والإرشادية والعلاجية (الزيات ، ٢٠٠٢) . فصعوبة تحديدها في المجتمع تعود إلى ظاهرة الطمس أو التقنيع فالأفراد الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لديهم نسبة عالية من القدرات العقلية ويعانون من صعوبات تعلم ، فمظاهر الموهبة تطمس مظاهر الصعوبة لديهم ، ومظاهر الصعوبة تطمس مظاهر التفوق (Bees ,1998; .McEachern; Bornot ;2001)

ومن هنا تضاربت التقديرات لتحديد نسبتهم في مجتمع الدراسة فقد أشار Bees(1998) إلى أنها تشكل (٢٥٪) من مجتمع الدراسة ،في حين ذكر Winner (1996) أن حوالي ١٠٪ من الطلبة مرتفعي الذكاء ، يكون مستواهم الدراسي أقل بمستويين أو أكثر من مستوى أقرانهم ، وأوضح (McEachern ; Bornot,2001) أن(٢٪ – ١٠٪)من الطلبة الملتحقين في برامج الموهبة لديهم صعوبات تعلم . وأكد Sah,2002)) أن فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم هي أكبر فئة فرعية ضمن فئات الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم . وأوضح (الخليفة ؛ وعطاالله ،٢٠٠٦) أن نسبة هؤلاء هي (٣٪) من مجتمع الدراسة في المرحلة الابتدائية . وكذلك دراسة (Tallent-Runnels &Sigler,1995) التي حاولت الكشف عن نسبة الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ولاية تكساس ، الذين لم يتم تحديدهم في المدارس ، وبالتالي حرموا من تلقي البرامج المناسبة لهم ، فتوصلت الدراسة إلى أنه منذ دراسة (Boodoo,1987) حيث تشابهت نتائج الدراستين في أن ما نسبته (١٠٪) من الطلبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم لم يلتحقوا ببرامج الموهوبين أو صعوبات التعلم ، وأن (٥٪) من الطلبة الموهوبين يعانون من صعوبات تعلم لم يتم الكشف عنها وبالتالي لم يتم تشخيصهم . وفيما يتعلق بالكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات

التعلم في السعودية ، لم تجد الباحثة لدى الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم أي بيانات إحصائية تخص هذه الفئة.

إن عدم اكتشاف هذه الفئة يؤدي لحرمانها من تقديم الخدمات التي تلبي احتياجاتها ، ويحدد (Robinsom,1999) عاملين أساسين يساعدان على نجاحهم في الدراسة وفي الحياة : الأول من حيث مساعدتهم على اكتشاف نقاط ضعفهم وقوتهم ، والثاني تغيير اتجاهاتهم وشعورهم نحو أنفسهم .حيث أن لديهم قدرات عقلية عالية لفهم كمية من المعلومات ومعالجتها على مستوى عالي ، ولكن يفتقدون الاستراتيجيات التي تساعدهم على تخطي صعوبات التعلم التي يعانون منها (Coleman, 2001) ، فهم يفتقدون لمهارات التذكر وتطبيق المعلومات التي يمتلكونها ، واستراتيجيات التنظيم التي تجعلهم مُفعلين لقدراتهم ، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف ، إلى جانب معاناتهم من مشكلة أو أكثر في مجال الكتابة أو القراءة أو الحساب ،مما يجعل مستوى أدائهم أقل من مستوى قدراتهم . وبالتالي يكونون معرضين بسهولة للإحباط ويعانون من انخفاض مستوى تقدير الذات ويصبحون منتقدين لأنفسهم وللآخرين (Baum; Cooper ; Neu ,2001) . وتذكر (Riem,1987) أن (١٠٪ - ٢٠٪) من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ممن يقعون في فئة مرتفعي الذكاء ، *يتسربون من المدرسة في المراحل العليا من الدراسة* . (في الخليفة ، وعطاالله ، ٢٠٠٦) ، وهذه الفئة لم تنل الحظ الكافي من الدراسة التي توضح طبيعة الخدمات التي يجب أن تقدم لهم في المدارس لتخطي الصعوبات التي يواجهونها ، (Davidson ; Smith,1990).

نلاحظ مما سبق عرضه *أن هذه الفئة تتسرب في المراحل العليا من المدرسة ، وهي مرحلة المراهقة* ، وهي من أكثر المراحل تغيرا في حياة الفرد ،حيث تتضمن تغيرات تسفر عن ضغوط.(Vondracek et al. ,1995) ، وطريقة مواجهة الفرد للضغوط في مرحلة المراهقة تؤثر في سلوكه في مرحلة الشباب . بالإضافة إلى أنها تؤثر في كل مجالات النمو لديه سواء النمو العاطفي والاجتماعي أوإنجازه الأكاديمي ، وانجازه في الحياة عموما (Plucker, 1997) ويرى (Lazarus ,1993) أن طريقة المراهقين في مواجهة المواقف الضاغطة تستحق اهتمام الباحثين ، ويمكن للمدرسة أن تلعب دورا ايجابيا في حياة المراهقين الاجتماعية ومساعدتهم على مواجهة المواقف الضاغطة ، إذا ما فهمنا حاجاتهم واستجبنا لها . حيث أن معرفتنا عن حاجات الطلبة الموهوبين له أثر ايجابي في تطوير إمكانياتهم ، وعدم تركيزنا على حاجاتهم يؤدي لإعاقة قدراتهم (Ross,1993) ، وهو مجال يفتقر كثيرا للبحث العلمي (Cioffi& Kysilk,1997).

يتضح من العرض السابق أن مشكلة ذوي ثنائي الخصائص Twice-Exceptional بالإضافة إلى ضعفهم في واحدة أو أكثر من مهارات القراءة أو الكتابة أو الحساب ،و افتقارهم إلى معرفة الاستراتيجيات التي تساعدهم في التغلب على نقاط ضعفهم ، أو اختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف . هذه الاستراتيجيات التي اصُطلح عليها Coping Strategies والتي أوضحها (Weiten &Lloyd,2006) بأنها أنماط السلوك والمهارات والعمليات التي يستخدمها

الأفراد في مواجهة المشكلات لكي يحدث توافق مع البيئة ، وتزداد حاجة الفرد لها بازدياد الضغوط ، وصنفها إلى الفئات التالية :

- إستراتيجيات التخمين Appraisal Focused Strategies : والتي يستخدمها الفرد عندما يعدل من طريقته في التفكير .
- استراتيجيات مرتكزة على حل المشكلة Problem- Focused Strategies : ويستخدمها الفرد حين يحاول التعامل مع الموقف من خلال البحث عن المعلومات ، أو تعلم مهارات جديدة ، أو التنظيم ، أو البحث عن المساعدة من المتخصصين .
- استراتيجيات مرتكزة على الانفعال Emotion Focused Strategies : مثل محاولة عمل استرخاء أو إدارة الانفعال العدائي

لذلك جاء اهتمام الدراسة الحالية بالتعرف على استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لدى عينة من الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة .

- **مشكلة الدراسة** :

أكدت البحوث في علم النفس المعرفي على ضرورة تزويد المتعلمين بكيفية استخدام الاستراتيجيات المناسبة ، بما فيها استراتيجيات ما وراء المعرفة والدافعية ، والاستراتيجيات الخاصة بالمعرفة النوعية في المجال وخصائص البيئات الدراسية ، واستراتيجيات ضبطها ، حيث أن التدريب على هذه المكونات المتعددة والمتفاعلة تساعد الفرد على توجيه ذاته أثناء حل المشكلات ومواجهة الضغوط ، ويزيد من مستوى التحصيل الدراسي (رشوان ٢٠٠٦)

وتشير (Graham,Harris ,2000) إلى أن تدريب التلاميذ على استخدام استراتيجيات المواجهة خلال الموقف الصفي يساعد التلاميذ على أن يكونوا فاعلين في عملية التعلم ، وموجهين لذواتهم من خلال اختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف ، مثل عمل الملخصات ، تدوين الملاحظات ، طلب العون ، إدارة الوقت ، ضبط المصادر المتاحة ضمن خطه فعالة ، ومراقبة التقدم مما يتيح للفرد تحديد الأولويات والتغلب على الإحباط والمثابرة حتى انتهاء المهمة .

و من العوامل المهمة في نجاح الفرد الإدارة الذاتية للنشاط المعرفي أو مايسمى الاندماج المعرفي والتحكم في العوامل الدافعية والانفعالية ، ، بحيث يتمكن من توظيف دافعيته بنجاح في ضبط سلوكه وتوجيهه أثناء أداء المهمة رغم ما يواجهه من عقبات أو صعوبات أو إحباط ، وهي ما يتميز به الأفراد المتفوقين حيث يختلفون في فهمم واندماجهم في التعلم إختلافا جوهريا عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة أو في اختيار وتطبيق للاستراتيجيات الفعالة والمناسبة للموقف (Butler , 1996; Glaser ,1996).

ويشير (Hishimuma,2000) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفتقرون إلى التنظيم وتوجيه الذات ، وضبط البيئة واستخدام الاستراتيجيات المناسبة للموقف ، وكذلك دافعيتهم ضعيفة ، مما يؤدي إلى إخفاقهم في مواقف التعلم ، وكذلك تدني مستواهم التحصيلي قياسا بمستوى قدراتهم

العقلية التي يملكونها (Shi,2005) وكذلك يفتقدون إلى المهارات اللازمة للتخطيط ، وتحديد الأهداف ومراقبة الأداء وتوظيف وتقييم فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة (Chung,2000) لذلك نجدهم يعانون من مشكلات مدرسية يصعب عليهم مواجهتها حيث تتزامن وتتفاعل لديهم العديد من المتناقضات : الطموح والإحباط ، التفوق العقلي وصعوبات التعلم لذلك يجب الاهتمام بهم والتعرف على الخبرات والمهارات والاستراتيجيات التي يجب أن يتدربوا عليها لكي يمكنهم مواجهة مشكلاتهم وضغوطهم المدرسية (الزيات ٢٠٠٢) ، فهم يحتاجون إلى تفريد التعليم وهذا ما أشار إليه (Kolatch, 2000) وذكر أنه من الصعب إيجاده في المدارس العادية ، وقد يكون الحل من خلال استخدام مهارات تعويضية وإثرائية لهؤلاء الطلاب ، باستخدام التعليم الالكتروني الذي تتنوع فيه الوسائل المعينة مثل الألعاب المنطقية والعقلية والرسوم والتدريب على النواحي التنظيمية واستراتيجيات حل المشكلات ،وبهذا تعزز جوانب ونواحي قوتهم ، وتنمي وتعدل نقاط ضعفهم ، ولكن هذه المعينات يجب أن ترتكز أولا على الاستراتيجيات المناسبة لهؤلاء الطلاب ، وهو ما نفتقر لمعرفته .

إن قضية التدريب على استراتيجيات المواجهة وتصميم البرامج الإرشادية المناسبة لتحقيق هذا الهدف من القضايا التي لم تحظ بعد بالدراسة والبحث الكافي بالرغم من أهميتها سواء كان ذلك للأفراد العاديين ليكونوا موجهين لذواتهم أثناء عملية التعلم ،أو صعوبات التعلم حيث يساعدهم اكتساب استراتيجيات المواجهة في التغلب على الصعوبات الأكاديمية التي يواجهونها في بيئة التعلم (Paris & Paris,2001) .

من هنا جاء اهتمام الدراسة الحالية في الكشف عن استراتيجيات المواجهة لدى فئة الموهوبين والمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم، وهي فئة مهمشة لم يتم الاهتمام بها من حيث الكشف عنها وتشخيصها ، وتقديم الخدمات التربوية والإرشادية لتساعدهم على الاستفادة مما يتمتعون به من قدرات ونقاط قوه في تخطي المشكلات الأكاديمية التي يواجهونها ، ومقارنة استراتيجياتهم باستراتجيات الموهوبين والمتفوقين عقلياً ، فمعرفة طبيعة هذه الفروق تساهم في إثراء الإطار النظري الخاص بكلأ من الفئتين وذلك بإلقاء الضوء على خصائصهم الشخصية ، أو على استراتيجيات المواجهة التي يستخدمونها في المواقف الضاغطة ، لتساعد في بناء البرامج الإرشادية والتربوية المقدمة لهم .

لذلك تتركز مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية :

- ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاُ لدى التلميذات الموهوبات ؟
- ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاُ لدى التلميذات المتفوقات عقليا ؟
- ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاُ لدى التلميذات الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم ؟

- ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلميذات الموهوبات والتلميذات الموهوبات ذواتٍ صعوبات التعلم والتلميذات المتفوقات عقلياً والتلميذات المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم في استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن :

- أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات ؟
- أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقلياً ؟
- أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم ؟
- أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقلياً من ذوات صعوبات التعلم ؟
- التحقق من إمكانية وجود فروق داله بين التلميذات الموهوباتٍ والتلميذات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم والتلميذات المتفوقات عقلياً والتلميذات المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم في استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ؟

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة من خلال: إلقاء الضوء على فئات الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم التي لم تنل حظا كافيا من البحث والدراسة في البيئة الأجنبية أو العربية . في حدود علم الباحثة . في محاولة للتعرف على خصائص هذه الفئة وخاصة في مجال مواجهة الضغوط المدرسية وهو مجال يفتقر إلى الدراسة أيضا – في حدود علم الباحثة.

- **الأهمية النظرية** :

- إثراء الأطر النظرية في البيئة السعودية على وجه الخصوص والبيئة العربية على وجه العموم وذلك في مجال الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم .
- إلقاء الضوء على ما اهتمت به الدراسات السابقة الأجنبية والعربية . على قلتها في حدود علم الباحثة . من اهتمام متزايد ببرامج التدخل التربوي والنفسي والعلاجي للتلميذات الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم .

- **الأهمية التطبيقية** :

- إعداد أدوات نفسيه مقننة (صدق وثبات ودرجات معيارية) تساعد على تشخيص هذه الفئة في البيئة السعودية – فمن خلال اتصال الباحثة مع إدارة التعليم العام في جده ، أفادوا أن هذه الفئة غير مشخصة ، ولا يوجد لديهم أدوات نفسية مقننة لتشخيصها.

- مساعدة واضعي المناهج وطرق التدريس في وضع برامج تعليمية وطرائق تدريسية تتناسب مع احتياجات هذه الفئة ، التي تجمع بين نقيضين فلا تفي باحتياجاتها برامج الموهوبين ولا برامج ذوي صعوبات التعلم ، إذا لم يكن هناك تكامل بين هذه البرامج
- تلقي الدراسة الضوء على الاستراتيجيات التي تتناسب مع هذه الفئة فتساعد الأخصائيين والمرشدين النفسيين في بناء برامج إرشاد (علاجية وقائية)، تراعي خصائص هذه الفئة .مما يساعد على العناية بفئة تمثل ثروة اقتصادية بنائية فاعلة في المجتمع .
- يقع مجال الدراسة الحاليةٍ في إطار علم النفس الايجابي(عكس علم النفس المرضي)والذي يركز أساسا وتنطوي أهدافه على الاهتمام بالمميزات ونقاط القوة لدى الفرد وتعزيزها وتدعيمها لتساهم في رقي البناء النفسي له .
- قد تفيد نتائج الدراسة في تحديد القيمة التنبؤية لنماذج التباعد بين الاستعداد والتحصيل، في تحديد ذوي صعوبات التعلم وتشخيصهم ، حيث باتت هذه النماذج محل شك ، وذلك بناء على تحديد استراتيجياتهم في المواجهة (الزيات ، ٢٠٠٦ ، Ross,1993)
- إن معرفة الخصائص المختلفة للموهوبين من ذوي صعوبات التعلم . من بينها استراتيجيات المواجهة . يساعد في علاج افتقار محك التباعد إلى المنهجية في تحديد ذوي صعوبات التعلم الذين ينطبق عليهم محك التباعد وذوي صعوبات التعلم الذين لا ينطبق عليهم محك التباعد وهذا ما أشار إليه (filcher & Miller,1998)
- إن معرفة استراتيجيات المواجهة لدى الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم تمثل واحد من الحلول للمشكلات المنهجية والإجرائية التي نشأت عن الاعتماد على محك التباعد ، حيث تتجه البحوث والدراسات الآن نحو البحث عن آليات جديدة بديلة تعالج هذه المشكلات وتداعياتها في مجال تحديد وتشخيص ذوي صعوبات التعلم سواء من العاديين أو الموهوبين (الزيات ، ٢٠٠٦)
- إعداد توصيات ومقترحات في ضوء الاستراتيجيات التي توضحها نتائج الدراسة لإعداد البرامج (وقائية- علاجية) لكلا الفئتين

- **مصطلحات الدراسة** :

تشتمل الدراسة على المصطلحات التالية :

- **استراتيجيات المواجهة** :

هي العمليات التي يستخدمها الفرد في مواجهة المشكلات ، وتتضمن الاستجابات المعرفية والسلوكيه التي تستخدم في إدارة أو مواجهة الضغوط (Lazarus,1993). والتعريف الإجرائي لاستراتيجيات المواجهة في الدراسة الحالية هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة ضمن الأداء على اختبار استراتيجيات المواجهة المستخدم في الدراسة الحالية .

- **الموهوبين** :

هم الأفراد الذين يمتلكون استعداد أو قدرة غير عادية ، وتكون قدراتهم العقلية العامة فوق المتوسط ، ولديهم استعدادات خاصة تؤهلهم لإنتاج وأداء

متميز ، ويتميزون بخصائص شخصية مثل مستوى عال من المثابرة ، وتحمل مواقف الغموض ، وتحصيل أكاديمي مرتفع ، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدارس تقديمها لهم ضمن منهج الدراسة العادية (آل شارع ٢٠٠٠) . والتعريف الإجرائي للموهوبين في الدراسة الحالية ، هن أفراد عينة الدراسة اللاتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر ، و تنحرف مجموع درجات تحصيلهن الأكاديمي عن المتوسط بانحراف معياري (+١) فأكثر .، ويقعن في فئة الإرباعي الأعلى في استجابتهن على استبيان الخصائص الشخصية للموهوبين ، بالنسبة لزميلاتهن .

- **الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** :

هم الأفراد الذين يجمعون بين خصائص الموهبة وخصائص صعوبات التعلم Twice-Exceptional ، فهم يجمعون بين مؤشرات التفوق العقلي وعلامات صعوبات التعلم ، ويحتاج ثنائيو غير العادية إلى أنشطة تشخيصية وتقويمية وعلاجية غير عادية تجمع بين العلاج والتنمية (الزيات ، ٢٠٠٢). التعريف الإجرائي للموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الدراسة الحالية ، هن أفراد عينة الدراسة اللاتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر ، مع وجود قصور أو انحراف أو تباعد دال بين التحصيل الأكاديمي في (القراءة ، الكتابة ،الرياضيات) وبين مستوى الذكاء بانحراف معياري (+١) فأكثر ، وتم تشخيصهن كذلك بأنهن من ذوات صعوبات التعلم من قبل معلماتهن على بطارية الاستجابة للتدخل ، وكن من صاحبات الإرباعي الأعلى في أدائهن على استبيان الخصائص السلوكية للموهوبين .

- **المتفوقين عقلياً** :

يتم تعريف التفوق العقلي وفق محكات متعددة ، منها اختبارات التحصيل ، السجلات المدرسية ، اختبار القدرات ، ويعرف عبد السلام عبد الغفار التلميذ المتفوق عقليا بأنه " لديه معامل ذكاء مقداره ١٢٠ على أحد اختبارا ت الذكاء المقننة ، ومستوى تحصيلي مرتفع يضع التلميذ ضمن أفضل (١٥٪ . ٢٠٪) من أقرانه " (في الزيات ، ٢٠٠٢). والتعريف الإجرائي للمتفوقين عقليا في الدراسة الحالية : هن أفراد العينة اللاتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر ، و تنحرف مجموع درجات تحصيلهن الأكاديمي عن المتوسط بانحراف معياري (+١) فأكثر .

- **-المتفوقين عقليا وذوي صعوبات التعلم** :

أطلق عليهم مصطلح المتعلمون المتناقضون او المحيرون Paradoxical Learners ، فهم متفوقون عقليا وفقا لمحكات أو محددات التفوق العقلي ولديهم صعوبات تعلم نوعية دقيقة أو غامضة أو خفيه يصعب رؤيتها وبالتالي هم يستبعدون من فئات التفوق العقلي ، وفئات ذوي صعوبات التعلم بسبب أن كل خاصيه من هاتين الخاصيتين تطمس الأخرى (الزيات ، ٢٠٠٢؛ محمد ٢٠٠٧) . التعريف الإجرائي للمتفوقين عقليا من ذوي صعوبات التعلم في

الدراسة الحالية هن أفراد عينة الدراسة اللاتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر ، مع وجود قصور أو انحراف أو تباعد دال بين التحصيل الأكاديمي في (القراءة الكتابة ، الرياضيات) وبين مستوى الذكاء بانحراف معياري (+١) فأكثر وتم تشخيصهن كذلك بأنهن من ذوات صعوبات التعلم من قبل معلماتهن على بطارية الاستجابة للتدخل

- **الخصائص السلوكية للموهوبين** :

يشترك الأشخاص الموهوبين مع غيرهم في مجموعة من الخصائص المعرفية ، الشخصية والدافعية ، والتطورية ، ففي تحليل (Gardner,1993) لنماذج شخصيات مبدعة اعتبرها تمثل أنواع الذكاءات السبعة التي تضمنتها نظريته ، فيما يخص الخصائص الشخصية والدافعية توصل إلى مجموعة من الخصائص ، تطابقت إلى حد كبير مع ما توصل له معهد تقييم الشخصية في جامعة بيركلي بكاليفورنيا . ومن الخصائص التي تميز الموهوبين عن غيرهم هي التي تتمثل في " خصائص عامة ، خصائص دافعية ، خصائص الاستثارة الحركية- ا لحسية ، والاستثارة العقلية ، والاستثارة التخيلية ، خصائص التفكير ، الكمالية ، المثابرة ،الاستقلال الذاتي). والتعريف الإجرائي للخصائص السلوكية للموهوبين في الدراسة الحالية ، هي مجموعة الخصائص التي تضمنها استبيان الخصائص السلوكية للموهوبين والمستخدم في الدراسة الحالية

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

ظهرت قضية الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية في العقود الثلاثة الأخيرة وتركزت الأبحاث حول كيفية تشخيصهم ، وكان هناك اتجاهين ، اتجاه يركز على التشخيص الكمي واتجاه يركز على التشخيص الكيفي (الزيات ،٢٠٠٦) ومعرفة نسبتهم في المجتمع ، ومن الدراسات التي ركزت على التشخيص الكمي دراسة (Waldron & Saphire,2002) والتي هدفت إلى معرفة الأنماط العقلية لذوي ثنائية الخصائص لتحديد العوامل المعرفية لهم ، مقارنة بمجموعة من العاديين (ضابطة) وتم استخدام مقياس وكسلر للذكاء ، ومقياس التصنيف المعرفي ل Pannatyne ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين في الأداء على مقياس وكسلر اللفظي والعملي ، ولكن الفروق كانت في المقاييس الفرعية ، حيث تفوقت المجموعة التجريبية في الاستدلال وفهم المفردات .

والتشخيص الكيفي قائم على أساس نموذج الاستجابة للتدخل Responsiveness to Intervention حيث أثبتت الأبحاث التي أجريت حول هذا النموذج أنه نموذج فاعل في تعريف وتحديد ذوي صعوبات التعلم على نحو يقلص من عدد ذوي صعوبات التعلم بنسبة (٧٠٪) .(Butler & Nelson 2005) ،ومن الدراسات التي أظهرت فاعلية هذا المحك في التشخيص لذوي صعوبات التعلم (Butler,& Nelson 2005; Baker ,et al.2006; Baker & Baker 2008 ; الزيات ٢٠٠٦)

ومن هذا المنطلق تم استخدام كلا المحكين في الدراسة الحالية للكشف عن ذوي صعوبات التعلم من الموهوبين والمتفوقين عقلياً كما سيتضح ذلك في إجراءات الدراسة .

إن الاتجاه التربوي الحديث يؤكد على أهمية تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية ويعتبر توجيه المتعلم لذاته من أهم مخرجات علمية التعلم ، ومن أدوات توجيه الذات قدرة المتعلم على وضع الأهداف والتخطيط وتنظيم معارفه ودافعيته وسلوكه والبيئة المكانية التي يتم فيها التعلم ،واختيار الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف ، وبهذا نعد المتعلم لمواجهة ما يعترضه من ضغوط سواء كان ذلك في بيئة الفصل أو العمل أو في الحياة اليومية، (Paris& Newman,1990)

ومن أجل ذلك اهتمت النظريات المعرفية والاجتماعية والبنائية بالمتغيرات المختلفة التي تؤثر على عملية التعلم الفاعلة ومنها المتغيرات الذاتية (الوعي بالذات وإدارتها وتوجيهها) والمتغيرات الدافعية والبيئية والإجراءات والطرق المستخدمة في التدريس واستراتيجيات التعلم (مثل استراتيجية التفصيل ، وأخذ الملاحظات لتعميق الفهم ، واستراتيجية التسميع)وغير ذلك من المتغيرات التي تؤثر على علمية التعلم

ورغم أن مدارس علم النفس اختلفت في تحديد نوعية استراتيجيات المواجهة في الموقف الأكاديمى - فالاتجاه السلوكى أكد تأكيدا كبيرا على الاستراتيجيات النوعية الخاصة بالمادة قياسا بالاستراتيجيات العامة بينما ركز كلا الاتجاهين المعرفي والبنائى على الاستراتيجيات العامة مثل الاستراتيجيات المتعلقة بالذاكرة والانتباه والميتامعرفة. إلا أنها تتفق جميعا على أن القصور في الاستراتيجية المستخدمة يلعب دور أساسى في صعوبات التعلم ، وتؤكد على أهمية فهم الاستراتيجيات التى يستخدمها التلاميذ في حل المشكلات أو مواجهة الضغوط . (رشوان ، ٢٠٠٦)

وافترض (Lazarus , 1993) أن التعامل مع الضغوط يتضمن ثلاث عمليات : العملية الأولى هي عملية تقييم الموقف على أنه موقف ضاغط العملية الثانية تتضمن استحضار العقل للاستجابة الممكنة لموقف ما والعملية الثالثة تتمثل في المواجهة أي تنفيذ الاستجابة . وهذه العمليات غالبا ما تتم بشكل خطي ، ولا تحدث بشكل متدفق أو متصل ، وربما توجه عمليه واحدة العملية التي تليها .

وإذا اختار الفرد استراتيجية مناسبة لموقف التهديد الحالي ، فربما عند ظهور موقف التهديد مرة أخرى ، يدركه الفرد على أنه أقل تهديدا ، وإذا كانت استراتيجية المواجهة اقل فاعلية من المتوقع في مواجهة الموقف الضاغط فقد يعيد الفرد تقييم مستوى التهديد أو يختار استجابة مواجه أكثر مناسبة للتعامل مع الموقف الضاغط (Carver , Scheier,1989) .

ويتضح من هذه التفسيرات لكيفية التعامل مع الموقف الضاغط أن استراتيجية إدارة وتقييم الذات واستراتيجيات الميتامعرفه تلعب دور مهم في

مواجهة المواقف الضاغطة ، بحيث يقيم الفرد أداءه ويستفيد من التغذية المرتدة الناتجة عن تقييم الأداء مما يساعده على اختيار الاستراتيجيات المناسبة للموقف.

وتعددت النماذج التي فسرت استراتيجيات المواجهة ، فقد افترض كل من (Lazaus , Folkman,1984) وجود ثلاثة أنواع من استراتيجيات المواجهة هي الإستراتيجيات **المرتكزة على المشكلة** Problem- Focused، والتي يكون هدفها حل المشكلة أي القيام بفعل ما للتعامل مع مصدر التوتر وإستراتيجيات المواجهة المرتكزة على الانفعال Emotion- Focused ، والتي تهدف إلى التقليل من الانفعالات التي ترتبط بالموقف أو إدارة تلك الانفعالات . واستراتيجية **التخمين** Appraisal- Focused وهي تشير إلى تعديل الفرد لطريقة تفكيره عند حل مشكلة فقد يعدل أهدافه أو قيمه عندما يدرك المشكلة بطريقه جديدة ، ويعتقد (Weiten , Lloyd 2006) أن الأفراد قد يمزجوا بين هذه الأنواع عند مواجهة الضغوط .

كما ميز (Aldwin ,Revenson,1987) بين نوعين من استراتيجيات المواجهة ، استراتيجيات المواجهة الفاعلة وغير الفاعلة ، حيث تشير المواجهة الفاعلة إلى القيام بعمل من أجل التقليل من حدة الضغوط أو التقليل من أعراضها ، وتتطلب اتخاذ فعل مباشر أو زيادة الجهد أو تنفيذ فعل بشكل تدريجي ، والاستراتيجية غير الفاعلة والتي تهدف إلى التقليل من الضغوط دون مواجهة المشكلة . فمثلا قد نعتبر استراتيجية البحث عن الدعم الاجتماعي استراتيجية ذات حدين ، فإذا كان الهدف من البحث عن الدعم الاجتماعي هو لأخذ النصيحة أو المعلومات أو المساعدة في إيجاد حل تعتبر من الاستراتيجيات المرتكزة على حل المشكلة ، إما إذا كان البحث عن الدعم الاجتماعي من اجل التفهم أو المشاركة الوجدانية أو الحصول على التعاطف تعتبر هنا من الاستراتيجيات المرتكزة على الانفعال ، وإذا كان الفرد يلجأ للبحث عن الدعم الاجتماعي لتفريغ الانفعال وقام باللجوء لهذه الاستراتيجية فترة طويلة تصبح أقل فاعلية لمواجهة الضغوط .

من هنا نلاحظ أن التمييز بين الاستراتيجيات المرتكزة على حل المشكلة والاستراتيجيات المرتكزة على الانفعال يتم حسب الوظيفة التي تؤديها الاستراتيجية .

ووفقاً ل (Moos & Nichol,2002) فإن استراتيجيات المواجهة يمكن أن تصنف وفقا لمتغيرين هما : الدافعية والطريقة ، والدافعية تقع على متصل نفسي الإقدام ←→ الإحجام ، أما الطريقة فتصنف حسب أهي معرفية أم سلوكية ، واستراتيجيات الإقدام تشير إلى الجهود السلوكية والمعرفية المستخدمة في حل المشكلة أو مواجهة الضغوط . بينما استراتيجيات الإحجام تشير إلى المحاولات المعرفية والسلوكية التي تبذل لتجنب التفكير في الضغوط أو التأثيرات المرتبطة بها .

إن استراتيجيات المواجهة التي تتطور خلال فترة المراهقة تؤثر على أساليب المواجهة في مرحلة الرشد ويتوقع أن المراهقين الذين يستخدمون

أساليب الإقدام في المواجهة هم أكثر ثقة بالنفس ، ويستفيدون من خبراتهم في حل المشكلات ، بينما المراهقون الذين يستخدمون استراتيجيات الإحجام هم أكثر عرضه للحصول على النتائج السلبية (Ireland, Boustead ,2005 Moos & Nichol,2002;) . كما وضع (Dansereau, 1985) إطار نظري لاستراتيجيات التعلم تشابهت مع ما أسماه (McKeachie et al.1986) المكونات المعرفية ، حيث تضمن ثلاث إستراتيجيات أساسية هي :

- الاستراتيجيات المعرفية وتضمنت استراتيجيات التسميع (تستخدم من قبل المتعلمين أثناء تجهيز المعلومات ، ليتم دمجها في البناء المعرفي للفرد استراتيجيات الإتقان (استراتيجية الإتقان هي العمليات التي من خلالها يبني المتعلم علاقة بين ما يتعلمه حالياً وبين ما سبق أن تعلمه من معلومات وتتضمن مهارات محددة مثل المراجعة ،وضع الملاحظات ، ووضع الأسئلة) إستراتيجيات التنظيم (وهي العمليات التي يستخدمها المتعلم لتنظيم وبناء ارتباطات بين المعلومات التي تصله في بيئة التعلم .
- استراتيجيات الميتامعرفة التخطيط ، المراقبة ، التوجيه ، حيث يقوم الفرد بالتخطيط للمهمة بتحديد الهدف والاستراتيجيات المناسبة لتحقيق الهدف ،ومراقبة أداءه وتوجيهه أثناء أداء المهمة
- واستراتيجيات إدارة المصادر (إدارة الوقت ، تنظيم بيئة التعلم ، إدارة الجهد البحث عن الدعم الاجتماعي)

ومن العوامل المهمة في مواجهة الضغوط في الموقف التعليمي معتقدات الفرد حول القدرة والأداء والجهد ، وهي سمه عامة تؤثر في الأداء والدافعية والتعلم ، ، فقد ارتأت (Dweck & Elliott,1983)أن هناك تصورين للأفراد حول قدراتهم: الأول يرى أن القدرة ثابتة نسبيا ، وأن الأفراد يختلفون فيما يمتلكونه من قدرات . وتسمى هذه المعتقدات **معتقدات القدرة – الأداء** حيث تتضمن نوعين من الأفراد : النوع الأول إذا كانت معتقداتهم بأن قدرتهم عالية فهم يبحثون عن الفرص التي تظهر بها تلك القدرات ، ويختارون المهام التي لا يوجد بها احتمال للفشل ، أما النوع الثاني والذين يعتقدون فيه أن قدراتهم منخفضة فهم يتجنبون مواقف التحصيل التي قد تظهر ضعفهم . وعندما يواجههم صعوبة تهبط فعالية الذات لديهم بصوره كبيره .

والتصور الثاني يرى أن القدرة متزايدة تبعاً للخبرات والممارسة ، وأن بذل الجهد ممكن أن يزيد من القدرة وبالتالي هم يزيدون من كفايتهم لفهم أو للتمكن من أداء شيء جديد ، وتسمى هذه المعتقدات **معتقدات القدرة . الإتقان** والأفراد من أصحاب هذا الاعتقاد يكونون بارعين في زيادة مستويات مهاراتهم ويختارون مهام من النوع متوسط الصعوبة ، ويشددون على الجهد لزيادة الإتقان ، باستخدام استراتيجيات فعاله ، ويثابرون عند مواجهة صعوبة وعندما يفشلون بأداء مهمة ما فإنهم يفترضون أن الممارسة والجهد سوف تزيد من فرصة نجاحهم بالمستقبل.(في زايد ، ٢٠٠٣) .

نلاحظ أن الأفراد الذين يرون القدرة على أنها إتقان للأداء هم يعتمدون على مدى الجهد المبذول فهم أكثر فهم لذواتهم ، وبالتالي يختارون مهام

يستطيعون أن يؤدوها بإتقان ، بينما الأفراد الذين يعتقدون بأن القدرة ثابتة ولا تتأثر بالممارسة ، تقل فاعليتهم الذاتية وبالتالي يقل مستوى الجهد المطلوب لأداء المهمة ، فما تأثير هذه المعتقدات على أداء الأفراد الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم عند مواجهة المواقف الضاغطة ؟

تم إجراء عدد من الدراسات للتحقق من الأطر النظرية التي تفسر استراتيجيات المواجهة منها دراسة (Tobin&et al ,1989) حيث توصلت الدراسة إلى ثلاثة عوامل رئيسية التي وضعها (Lazaus) تضمنت ثمانية عوامل رئيسية هي (حل المشكلات ، البناء المعرفي ، التعبير عن العواطف ،الدعم الاجتماعي تجنب المشكلة ، التفكير الرغبي[٢] Wishful Thinking ، انتقاد الذات ، والانسحاب الاجتماعي) ، وكذلك تدعم نتيجة هذه الدراسة النظريات التي ترى أن مواجهة الضغوط قد تكون استراتيجيات مواجهة إقدام أو مواجهة إحجام .

كما قام (Carver& Scheier ,1989) بدراسة على استراتيجيات المواجهة لدى الأفراد تضمنت استخدام مقاييس لقياس استراتيجيات المواجهة المواجهة المرتكزة على حل المشكلة والمرتكزة على الانفعال ، وإيجاد العلاقة بينها وبين عدد من مقاييس متنوعة لقياس المواجهة والتي انطلقت في بناءها من النظريات المختلفة في الشخصية ، وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الأفراد يواجهوا المواقف الضاغطة ضمن عدد من الاستراتيجيات المتنوعة ، وكانت أقوى الارتباطات الموجبة بين الاستراتيجيات المرتكزة على حل المشكلة (الاستراتيجيات الفاعلة والتخطيط والبحث عن الدعم الاجتماعي من المختصين) وبين سمات الشخصية مثل الثقة بالذات والصلابة ، والتحكم الداخلي ، وكان الارتباط بين هذه الاستراتيجيات واستراتيجية الإنكار وتناول الكحول دال وسالب وكذلك مستوى القلق .

ودراسة (Tomchin & Callahan 1996) التى فحصت العلاقة بين مفهوم الذات واستراتيجيات المواجهة لمشكلات أكاديمية وغير أكاديمية لدى عينه من الموهوبين أكاديميا بلغت (٤٥٧) تراوحت أعمارهم بين (١٠ـ ١٦) سنه توصلت إلى أنهم يواجهون الضغوط من خلال استخدام ستة استراتيجيات مرتبه حسب ارتباطها مع مفهوم الذات الايجابى (الاعتماد على الذات، العمل بجد وانجاز ، التركيز على حل المشكلة ، التركيز على الايجابية ، البحث عن المساعدة لدى المختصين ، طلب الدعم الاجتماعى) ، وأن المراهقين من الموهوبين الأكبر سنا اظهروا تحمل للمسؤولية أكثر من الأصغر سنا .

وفي دراسة (Sowa,&Ma,1997) على عينة من الطلبة الموهوبين الاستراليين بلغ عددهم (٢٢) طالبا وعائلاتهم ومدرسيهم ، تم القيام بدراسات حالة ، ثم جمعت نتائجها معا للخروج بإطار نظرى يتضمن معلومات نظريه وتطبيقية عن ميدان الموهوبين حول تكيفهم الشخصى مع التوتر، أظهرت نتائج الدراسة أن الموهوبين في تكيفهم مع محيطهم الاجتماعى سواء داخل المدرسة أو مع الأسرة ، يكونوا متأثرين ومؤثرين ، ويطوروا أساليب تفاعليه

[٢] التفكير الرغبي : هو اعتقاد الفرد بأن الشيء صحيح بناء على رغبته وليس بناء على الواقع .

معقده ، و تمتعهم بقدرات عقليه عالية يساعدهم على تطوير قدرتهم على التفكير المجرد مقارنة بذوى القدرات العقلية المتدنية، مما يساعدهم على فهم أفضل لمحيطهم الاجتماعى . والتكيف الاجتماعى والعاطفى لديهم مبنى على عمل توازن بين معتقداتهم وقيمهم وبيئتهم وتعديل معتقداتهم أو سلوكهم عندما لا تتوافق مع البيئة

أما دراسة (Tomchin & Callahan , 1996) فقد فحصت العلاقة بين استراتيجيات المواجهة ومفهوم الذات لدى عينه من الطلبة المراهقين الموهوبين أكاديميا ، وتوصلت الدراسة إلى أن أنهم يظهرون مسؤولية تجاه حل المشكلة ويواجهون الضغوط من خلال استراتيجيات التركيز على الفعل أكثر من إنكار وجود المشكلة ، وأن أكثر الاستراتيجيات استخداما كانت (التركيز على الايجابية ، العمل بجد والانجاز ، التركيز على حل المشكلة، طلب الدعم الاجتماعي) وقد فسرت ٢٧٪ من التباين

أما فيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بمعرفة استراتيجيات المواجهة لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم . فهي قليلة حسب علم الباحثة . ومن هذه الدراسات دراسة (Sally,et al.,2000) التي أجريت على طلبة ناجحين في المرحلة الجامعية من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، تضمنت الدراسة (١٢) طالب وطالبة ، وهؤلاء الطلبة تم تحديدهم في المدارس الابتدائية أو الثانوية على أنهم يعانون من صعوبات تعلم ، وتضمنت هذه الدراسة جمع للبيانات كمية وكيفية ، وتوصلت إلى أن هؤلاء الطلبة لم يتلقوا تدريبات للاستراتيجيات التي تساعدهم في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في المدرسة ، وكانت الخدمات المقدمة لهم هي مساعدتهم على انجاز المهام التي لم ينجزوها بالفصل الدراسي أو حل واجباتهم المنزلية ، وأبدوا ألمهم تجاه الخبرات المدرسية ، وفي الجامعة كانوا يأخذون مواد قليلة خصوصا إذا كان لها علاقة بطبيعة الصعوبات الأكاديمية لديهم ، وكانوا يسألون عن الأستاذ الذي يدرس المادة قبل أن يسجلوا فيها ، فيختاروا الأساتذة المتفهمين والمستعدين أن يقضوا معهم وقت أطول خارج قاعة الدرس .

تعقيب : لاحظت الباحثة . في حدود علمها . أن الدراسات التي أجريت على فئة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ، إما أنها ركزت على تشخيصهم ، أو معرفة نسبتهم بالمجتمع ونسبة من يتلقى منهم خدمات ، ولم يكن هناك دراسات حول استراتيجيات المواجهة التي يستخدمونها .

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

استخدم المنهج الوصفي المقارن للتعرف على نوعية استراتيجيات المواجهة ، ثم المقارنة بين الفئات الأربعة من المفحوصين الذين شملتهم الدراسة في نوع استراتيجيات المواجهة .

مجتمع البحث: هن جميع طالبات مدارس جده في المرحلة المتوسطة والمقيدات منهن في الصف الثاني المتوسط .

• **عينة البحث** :

تم اختيار (١٠) مدارس متوسطة من مدينة جده بطريقه عشوائية شملت المناطق الوسطى والجنوبية والشمالية من مدينة جدة ، وتم تطبيق أدوات الدراسة التشخيصية على طالبات الثاني المتوسط بهذه المدارس والبالغ عددهن (١٣٩٦) طالبة ، بمتوسط عمري قدره (١٤,١٠) سنه ، وانحراف معياري قدره (٠,٩٣)

وتم التشخيص الطالبات الموهوبات والمتفوقات عقلياً من خلال المعايير التالية :

- مستوى الذكاء : الطالبات اللواتي تنحرف درجاتهن عن المتوسط في الأداء على مقياس (المصفوفات المتتابعة رافن) بانحراف معياري (+١) فأكثر.
- تحصيل أكاديمي مرتفع (الطالبات اللواتي تنحرف مجموع درجات تحصيلهن الأكاديمي عن المتوسط بانحراف معياري (+١) فأكثر .
- قائمة السمات الشخصية للموهوبين . (الطالبات اللواتي كن ضمن فئة الإرباعي الأعلى في استجابتهن على قائمة (السمات الشخصية للموهوبين) وتم التوصل إلى فئتين هما : فئة الموهوبات وفئة المتفوقات عقليا.

وتم تشخيص عينة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم والمتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم بتطبيق المعايير التالية :

- محك التباعد القائم على انخفاض التحصيل الدراسي الفعلي عن الذكاء العام (يصبح التلميذ في عداد ذوي صعوبات التعلم عندما يمتلك القدرة العقلية العامة (نسبة الذكاء) التي تمكنه من النجاح في المدرسة (الاستعداد الدراسي) مع قصور أو انحراف أو تباعد دال في التحصيل الأكاديمي (القراءة ، الكتابة ، الرياضيات) (الزيات ، ٢٠٠٦) حيث تم تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة (رافن) وحساب معدل التباعد بين الذكاء العام والتحصيل الدراسي في المواد الدراسية الثلاث ، وتم التوصل إلى تحديد ذوي صعوبات التعلم بناء على محك التباعد .
- نموذج الاستجابة للتدخل والقائم على التحليل الكيفي للأداء المعرفي للمتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم (حيث تم تطبيق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة ، كتابة رياضيات) بناء على نوع صعوبة التعلم التي اتضحت من خلال محك التباعد . المذكور أعلاه . وتم تطبيقها من قبل معلمي تلك المواد الدراسية ونتيجة تحليل بيانات هذه المرحلة تم التوصل إلى عينة الطالبات المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم .
- مقياس الخصائص السلوكية للموهوبين حيث طبقت قائمة الخصائص السلوكية للموهوبين على عينة الطالبات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم وبهذا تم التوصل لعينتين من الطالبات ، الموهوبات ذوات صعوبات التعلم والمتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم.

وتم تطبيق هذه الإجراءات على عينة الدراسة من خلال ثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى : تطبيق مقياس المصفوفات المتتابعة " رافن " لمقياس الذكاء غير اللفظي على كامل أفراد العينة والبالغ عددهن (١٣٩٦) طالبة ، ويوضح الجدول رقم (١) نتيجة هذا التطبيق.

جدول (١) : يوضح توزيع أفراد العينة حسب مستوى الذكاء

نوع العينة	العدد	النسبة
مرتفعات الذكاء ومرتفعات التحصيل العام في نفس الوقت	٥٩	٤,٢٪
مرتفعات الذكاء ومنخفضات التحصيل في أحد المواد الثلاثة حسب محك التباعد	٤٣٣	٣١٪
الباقي (المستبعدات)	٩٠٤	٦٤,٨ ٪
المجموع	١٣٩٦	١٠٠ ٪

يتضح من الجدول السابق أن عينة الطالبات المرتفعات في نسبة الذكاء ونسبة التحصيل (٥٩) طالبة بمتوسط عمري قدره (١٤,٢٢) وانحراف معياري قدره (٠,٥٩) .

و بلغ عدد أفراد عينة الطالبات مرتفعات الذكاء ومنخفضات التحصيل (٤٣٣) طالبة بمتوسط عمري قدره (١٤,٠٩ وانحراف معياري قدره (٠,٩٧) واللواتي يعانين من صعوبات تعلم في أي من المواد الثلاث (قراءه / كتابه / رياضيات) **بناء على محك التباعد** ، كما هو موضح في الجدول رقم (٢)

جدول (٢) : نوعية صعوبة التعلم لدى الطالبات مرتفعات الذكاء ذوات صعوبات التعلم بناء على محك التباعد

نوعية صعوبة التعلم	العدد	النسبة المئوية
منخفضات التحصيل في المواد الثلاثة في الوقت نفسه	٨١	١٨,٧ ٪
منخفضات التحصيل في أكثر من مادة	٢٦١	٦٠,٣ ٪
منخفضات التحصيل في مادة القراءة فقط	٩٤	٢١,٧ ٪
منخفضات التحصيل في مادة الإملاء فقط	٤٨	١١,١ ٪
منخفضات التحصيل في مادة الرياضات فقط	١٠٣	٢٣,٨ ٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك نسبة (١٨,٧ ٪) من عينة الدراسة تعاني من صعوبات في المواد الثلاث ، وأن من يعانين من انخفاض في التحصيل في مادتين دراسيتين تشكل ما نسبته (٦٠,٣ ٪) ، وأعلى نسبة صعوبات تعلم كانت في مادة الرياضيات حيث بلغت (٢٣,٨٪) تلتها مادة القراءة ، ثم مادة الإملاء .

المرحلة الثانية : تم **تطبيق نموذج الاستجابة للتدخل** من قبل المعلمات لكل طالبة من طالبات عينة مرتفعات الذكاء منخفضات التحصيل . أي اللواتي شخصن على أن لديهن صعوبة تعلم حسب محك التباعد . وتم تطبيق عدد الاستبيانات على كل طالبة حسب نوع الصعوبة التي تعاني منها الطالبة ونتج عن التحليل الإحصائي للبيانات بهذه المرحلة تشخيص لعينة الطالبات مرتفعات الذكاء منخفضات التحصيل واللواتي شخصن على أن لديهم صعوبات تعلم بناء على **نموذج الاستجابة** ، ويوضح الجدول رقم (٣) نتائج التحليل لهذه المرحلة.

جدول (٣) : الطالبات اللواتي تم تشخيصهن بأن لديهن صعوبة في التعلم حسب تشخيص المعلمات على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم

تشخيص صعوبة التعلم حسب محك الاستجابة	العدد	النسبة المئوية
لديهن صعوبة في التعلم في إحدى المواد الدراسية الثلاث	٣٣٩	٨٠,٦ ٪
ليس لديهن صعوبة في التعلم	٨١	١٩,٤ ٪
المجموع	٤١٨	١٠٠,٠ ٪

يتضح من الجدول السابق **أن اتساق تشخيص صعوبات التعلم لدى المعلمات مع محك التباعد كان بنسبة (٨٠٪)** ، وتم استبعاد الطالبات اللواتي لم يشخصن من قبل المعلمات بأن لديهن صعوبات تعلم في أي من المواد الدراسية الثلاث ، **وبهذا تصبح عينة الطالبات اللواتي لديهن صعوبات تعلم في أحد المواد الدراسية الثلاث (٣٣٩) طالبة**

يلاحظ أن فئة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، أو المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم تشكل نسبة عالية ، فلقد بلغ عددهن في الدراسة الحالية بعد انتهاء عمليتي التشخيص حسب محك التباعد والاستجابة (٣٣٧) من مجموع عينة الدراسةٍ (١٣٩٦) أي ما نسبته (٢٤٪) من عينة الدراسة من الموهوبين والمتفوقين عقليا لم يلتحقوا بالخدمات التربوية المقدمة لهذه الفئة ، وإذا ما قورنت هذه النسبة بالنسب في المجتمعات الأخرى ، التي قدرت نسبة الموهوبين من ذوي صعوبات التعلم ، ولم تلتحق بالخدمات التربوية ،نجدها تتراوح بين (١٠.٣٪) ، ففي دراسة (Tallent-Runnels & Sigler ,1995) ، التي قامت على مسح للدراسات بهذا المجال في المجتمع الأمريكي منذ عام (١٩٨٧ ـ ١٩٩٥م) تراوحت نسبة هؤلاء (١٠٪) وفي دراسة (الخليفة ؛ وعطاالله ٢٠٠٦) أن نسبة هؤلاء هي (٣٪) من مجتمع الدراسة في المرحلة الابتدائية والتي أجريت في المجتمع السوداني

ولإلقاء الضوء على مستوى الصعوبة التي تعاني منها الطالبات المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم تم تحليل بيانات مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم ، الموضحة في الجدول رقم (٤)

جدول (٤) : تصنيف مستوى صعوبات التعلم لدى الطالبات مرتفعات نسبة الذكاء حسب معيار نموذج الاستجابة

المستوى / المادة	القراءة		الكتابة		الرياضيات	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
صعوبة تعلم خفيفة	٧٠	٤٣,٢٪	٥٥	٤٤,٤٪	٧٨	٣٢,٩٪
صعوبة تعلم متوسطه	٤٥	٢٧,٨٪	٣٩	٣١,٤٪	٨٧	٣٦,٧٪
صعوبة تعلم شديدة	٤٧	٢٩,٠٪	٣٠	٢٤,٢٪	٧٢	٣٠,٤٪
المجموع	١٦٢	١٠٠٪	١٢٤	١٠٠٪	٢٣٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن صعوبة التعلم الشديدة كانت في مادة الرياضيات حيث شكلت حوالي (٣٠٪) تلاها مادة القراءة حوالي (٢٩ ٪) ثم مادة الكتابة حوالي (٢٤٪) .

المرحلة الثالثة : هي مرحلة تشخيص الطالبات الموهوبات من أفراد عينتي الدراسة الطالبات المتفوقات عقليا ومرتفعات مستوى التحصيل الدراسي والطالبات المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم ، حيث طبق مقياس السمات الشخصية للموهوبين على أفراد العينتين والبالغ عددهن(٣٩٦) ، ويوضح جدول رقم (٥) نتائج تحليل هذه المرحلة.

جدول (٥) : يوضح عدد أفراد عينة الدراسة والنسبة المئوية بعد انتهاء مراحل التشخيص

نوع العينة	العدد	النسبة المئوية
الموهوبات	١٩	٤,٨ ٪
الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٨١	٢٠,٥ ٪
المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل	٤٠	١٠,١ ٪
المتفوقات عقلياً ولديهن صعوبات تعلم	٢٥٦	٦٤,٦ ٪
المجموع	٣٩٦	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول أعلاه أن عينة الدراسة هي عينه قصديه طبقية تمثلت في أربعة عينات ،هي عينة الموهوبات ، وعينة الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم ، وعينة المتفوقات عقليا ومرتفعات في التحصيل الدراسي ، وعينة المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم ، وهكذا أصبحت العينة مشخصة وجاهزة لتطبيق أداة الدراسة وهي مقياس استراتيجيات المواجهة .

- **أدوات البحث**:

من أجل تشخيص عينة الدراسة والإجابة على أسئلتها تم استخدام الأدوات التالية :

أولا: مقياس " رافن " للمصفوفات المتتابعة كمقياس للذكاء (إعداد وتعريب فؤاد حطب وآخرون ، ١٩٧٩) : حيث قام فريق بحث من جامعة أم القرى بمكة المكرمة بتقنين مقياس المصفوفات المتتابعة العادي على البيئة السعودية على عينات مثلت الأعمار من (٨ – ٣٠+) سنه ، وهو اختبار ذكاء غير لفظي يتكون من خمسة مجموعات من الأشكال ، وتحتوى كل مجموعة على (١٢) مفرده وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس من قبل فريق البحث ونظرا لضيق المساحة هنا فالأداة منشوره وتم استخدامها في العديد من الدراسات والبحوث ويمكن الرجوع لها فيما يتعلق بالصدق والثبات والمعايير .

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية عددها (١٢٧) بمتوسط عمري قدره (١٤,٧)وانحراف معياري قدره (٠,٩٧) طالبة باستخدام الطرق الإحصائية التالية :

١- صدق الاتساق الداخلي:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للتحقق من مدى الارتباط بين بنود اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، والدرجة الكلية للقسم المنتمي إليه والموضحة في الجدول (٦).

جدول (٦) : قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مقياس رافن للمصفوفات المتتابعة والدرجة الكلية للقسم المنتمي إليه(العينة الاستطلاعية: ن=١٢٧)

القسم	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
أ	أ- ١	٠,٣٨٩٢◆◆	أ- ٥	٠,٧٧٧٨◆◆	أ- ٩	٠,٦٨٤٠◆◆
	أ- ٢	٠,٦٥٦٠◆◆	أ- ٦	٠,٥٠٧٤◆◆	أ- ١٠	٠,٤٤٣٢◆◆
	أ- ٣	٠,٥٥٤٨◆◆	أ- ٧	٠,٥٤٨٦◆◆	أ- ١١	٠,٥٥٣٥◆◆
	أ- ٤	٠,٦٧٧٨◆◆	أ- ٨	٠,٤٦٤٦◆◆	أ- ١٢	٠,٥٥١٨◆◆
ب	ب- ١	٠,٣٩٠٥◆◆	ب- ٥	٠,٦٢٧٦◆◆	ب- ٩	٠,٥٧٢١◆◆
	ب- ٢	٠,٤٧٤١◆◆	ب- ٦	٠,٦٥٧١◆◆	ب- ١٠	٠,٦٠٧٩◆◆
	ب- ٣	٠,٥٠٦٥◆◆	ب- ٧	٠,٥٠٨٩◆◆	ب- ١١	٠,٥٩٨١◆◆
	ب- ٤	٠,٦٥٨٨◆◆	ب- ٨	٠,٧١١١◆◆	ب- ١٢	٠,٦١٠٢◆◆
جـ	جـ- ١	٠,٥٤٣٥◆◆	جـ- ٥	٠,٦٦٠٨◆◆	جـ- ٩	٠,٥١٩٠◆◆
	جـ- ٢	٠,٤٩٧١◆◆	جـ- ٦	٠,٦٢٤٩◆◆	جـ- ١٠	٠,٤٣٤٨◆◆
	جـ- ٣	٠,٦٥٢٧◆◆	جـ- ٧	٠,٦٧٤٧◆◆	جـ- ١١	٠,٤٣٥٥◆◆
	جـ- ٤	٠,٥٧١٠◆◆	جـ- ٨	٠,٥٠٧٤◆◆	جـ- ١٢	٠,١٦٢٩ -
د	د- ١	٠,٤٩٥٢◆◆	د- ٥	٠,٦٤٤٧◆◆	د- ٩	٠,٦١٤٤◆◆
	د- ٢	٠,٦٩٧٩◆◆	د- ٦	٠,٧٧٥٣◆◆	د- ١٠	٠,٧٢٦٨◆◆
	د- ٣	٠,٦٧٠٧◆◆	د- ٧	٠,٦٣٨٦◆◆	د- ١١	٠,٣٤٤٦◆◆
	د- ٤	٠,٧١٧٠◆◆	د- ٨	٠,٦٧٣٠◆◆	د- ١٢	٠,٢٦٧٩◆◆
هـ	هـ- ١	٠,٥٢٢٨◆◆	هـ- ٥	٠,٧١١٩◆◆	هـ- ٩	٠,٢٩٩٠◆◆
	هـ- ٢	٠,٥١٩٠◆◆	هـ- ٦	٠,٦٥٢٥◆◆	هـ- ١٠	٠,٢٦٢٩◆◆
	هـ- ٣	٠,٧١٠١◆◆	هـ- ٧	٠,٥٤٦٤◆◆	هـ- ١١	٠,١٧٧٧◆
	هـ- ٤	٠,٦١٣٧◆◆	هـ- ٨	٠,٢٥٠١◆◆	هـ- ١٢	٠,١٥٦٥

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباطٍ بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه دالة إحصائيا عند احد مستويات الدلالة المتعارف عليها في البحوث النفسية والتربوية مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي ، ما عدا الفقرات (ج ١٢، هـ ١٢).

٢- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين الدرجات على كل بند من بنود اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة، بالدرجة الكلية للاختبار، والموضحة في الجدول (٧)

جدول (٧) : قيم معاملات الارتباط بين درجات كل بند من بنود اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة والدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=١٢٧)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
أ- ١	٠,١٦٩٥	ب- ٤	٠,٥٨٤٥◆◆	جـ- ٧	٠,٦٢٣٣◆◆	د- ١٠	٠,٦٧٣٦◆◆
أ- ٢	٠,٣٨٨١◆◆	ب- ٥	٠,٤٦٨٦◆◆	جـ- ٨	٠,٣٥٦٥◆◆	د- ١١	٠,٢٤٧١◆◆
أ- ٣	٠,٣٤٢٧◆◆	ب- ٦	٠,٥٢٧٤◆◆	جـ- ٩	٠,٤١٥١◆◆	د- ١٢	٠,١٤٦١
أ- ٤	٠,٣٣٠٧◆◆	ب- ٧	٠,٤٣٨٤◆◆	جـ- ١٠	٠,٣٤١٢◆◆	هـ- ١	٠,٦١٦٦◆◆
أ- ٥	٠,٣٣٠٧◆◆	ب- ٨	٠,٦٢٢٢◆◆	جـ- ١١	٠,٣٧٠٢◆◆	هـ- ٢	٠,٤٥٧٧◆◆
أ- ٦	٠,٢٩٦٠◆◆	ب- ٩	٠,٤٦٨٦◆◆	جـ- ١٢	٠,٢٤٩٧ -◆◆	هـ- ٣	٠,٤١٥٦◆◆
أ- ٧	٠,٤٦٠٢◆◆	ب- ١٠	٠,٥٥٩٤◆◆	د- ١	٠,٤٣٠٠◆◆	هـ- ٤	٠,٣٨٩٣◆◆
أ- ٨	٠,٢٧٩٤◆◆	ب- ١١	٠,٤٥٢٧◆◆	د- ٢	٠,٦٦١١◆◆	هـ- ٥	٠,٤٨٢١◆◆
أ- ٩	٠,٤٧١٣◆◆	ب- ١٢	٠,٤٣١٩◆◆	د- ٣	٠,٦١٨٠◆◆	هـ- ٦	٠,٣٨٦٠◆◆
أ- ١٠	٠,٢٨٥١◆◆	جـ- ١	٠,٤٧٦٢◆◆	د- ٤	٠,٦٣٨٠◆◆	هـ- ٧	٠,٣٢٩٣◆◆
أ- ١١	٠,٤١٦٧◆◆	جـ- ٢	٠,٤٣٧٢◆◆	د- ٥	٠,٥٨٣٦◆◆	هـ- ٨	٠,١٠٦٣
أ- ١٢	٠,٣٢٨٩◆◆	جـ- ٣	٠,٥٥٦٧◆◆	د- ٦	٠,٦٧٩٦◆◆	هـ- ٩	٠,١٤٦٩
ب- ١	٠,٣٣٢٤◆◆	جـ- ٤	٠,٤٤٧٠◆◆	د- ٧	٠,٥٧٥٤◆◆	هـ- ١٠	٠,١٤٩٠
ب- ٢	٠,٤٢٤٥◆◆	جـ- ٥	٠,٥٨٨٦◆◆	د- ٨	٠,٦٣٢٤◆◆	هـ- ١١	٠,٠٢٧٧ -
ب- ٣	٠,٤٥٢٥◆◆	جـ- ٦	٠,٦٢١٢◆◆	د- ٩	٠,٥٥٦٥◆◆	هـ- ١٢	٠,٠٦٠٣ -

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع قيم معاملات الارتباطات بين فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ذات دلالة إحصائية ما عدا الفقرات ذات الأرقام (أ ١ ، ج ١٢ ، د ١٢ ، هـ ١ ، هـ ٩ ، هـ ١٠ ، هـ ١١ ، هـ ١٢) وبالتالي تم حذف هذه الفقرات من المقياس .

٢ – الصدق التمييزي :

تم إجراء اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المنخفضات (الحاصلات على درجة أقل من الارباعي الأدنى) و المرتفعات (الحاصلات على درجة أعلى من الارباعي الأعلى) في كل بند من بنود اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ، واتضح أن الفقرات ذات الأرقام (**أ١، أ٢،أ٣ ، أ٤ ، ج ١٢ ، د١٢ ، هـ ٨ ، هـ ١٠ ، هـ ١١ ، هـ١٢**) لا يوجد لها قدره تمييزية بين ذوات الإرباعي الأعلى وذوات الإرباعي الأدنى **وبالتالي تم حذف تلك العبارات ، أما باقي عبارات المقياس فقد ميزت بين مجموعتي الارباعي الأدنى والارباعي الأعلى عند أحد مستوي الدلالة** (٠,٠٥) و (٠,٠١) مما يعني أن لها قدرة تمييزية عالية . (ونظرا لضيق المساحة لم يتم إدراج الجدول الذي يحتوي على صدق المقارنة الطرفية) .

٣- صدق الاتساق الداخلي :

من أجل التحقق من **صدق المقياس** تم إجراء صدق الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٨) : يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس رافن للمصفوفات المتتابعة (العينة الاستطلاعية: ن=١٢٧)

القسم	معامل الارتباط
أ	٠,٦٤١٥ ❖❖
ب	٠,٨٢٥١ ❖❖
جـ	٠,٨٤٢٣ ❖❖
د	٠,٨٩٠٥ ❖❖
هـ	٠,٦٦٦٦ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الإرتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس

ثبات درجات المقياس :

تم تعيين ثبات التجزئة النصفية عن طريق تعيين معامل ثبات ألفا كرونباخ.

جدول (٩) : قيم معاملات ثبات أقسام المقياس(العينة الاستطلاعية: ن=١٢٧)

القسم	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
أ	١٢	٠,٧٠
ب	١٢	٠,٨٢
جـ	١٢	٠,٧٤
د	١٢	٠,٨٥
هـ	١٢	٠,٧٠
الثبات الكلي للاختبار	٦٠	٠,٩٢

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للأبعاد الخمسة للمقياس تراوحت بين (٠,٧٠) ، و (٠,٨٥) وللدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٢) وهي قيم معاملات ثبات فوق المتوسط وعالية وتعتبر مناسبة في مثل هذا النوع من المقاييس .

ثانيا : مقياس تقدير الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم(LDDRS)

قام بإعداد بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم فتحي الزيات ، وتحتوي على سبعة مقاييس ، اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام ثلاثة مقاييس منها وهي المتعلقة في صعوبات التعلم الأكاديمية في مواد (القراءة / الكتابة / الرياضيات) ، ويحتوي كل مقياس منها على (٢٠) فقرة يقوم بالاستجابة عليها المعلمين والآباء ، من خلال مقياس متدرج خماسي تتراوح قيم الاستجابة عليه من (٠ ـ ٤) وقد قام معد البطارية بالتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس . ويتم تشخيص صعوبة التعلم حسب مستوى الصعوبة من خلال تنصيفها إلى أربعة مستويات ، أقل من (٢٠) درجة لا يوجد صعوبة تعلم (٢١ـ ٣٩) بدرجة صعوبة تعلم خفيفة (٤٠ ـ ٦٠) بدرجة صعوبة تعلم متوسطه ، أكثر من (٦١) بدرجة صعوبة تعلم شديدة .

صدق المحتوى : تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقره ودرجة المقياس الفرعي الذي تنتمي إليه بين (٠,٣٥ – ٠,٦٥)

الصدق البنائي للمقياس : تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجات المقاييس الثمانية الفرعية المكونة للمقياس وكانت جميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) حيث تراوحت قيمها بين (٠,٦١) إلى (٠,٨٣) مما يشير الى اتساق المقاييس الفرعية في قياسها للخصائص السلوكية المتعلقة بموضوع المقياس وهو صعوبات التعلم

الصدق العاملي : أجرى معد المقياس تحليل عاملي للمقاييس الفرعية الثمانية للمقياس وتشبعت جميعها على عامل واحد بلغ جذره الكامن (٦,١٦٦) وساهم في تفسير (٧٧,٠٨٪) من التباين الكلي لدرجات المقياس ، وتشبع كل مقياس من المقاييس الفرعية الثمانية على عامل أحادي ، مما يدلل على الصدق العاملي للمقياس.

ثبات المقياس : طريقة الاتساق الداخلي للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ تراوحت قيم معاملات الثبات للمقاييس الثمانية ما بين (٠,٨٥) و (٠,٩٥) وهي قيم معاملات ثبات مرتفعه. وتم حساب قيم معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية ،للمقاييس الثمانية للبطارية حيث تراوحت بين (٠,٨٤) و (٠,٩٥) وهي قيم معاملات ثبات عالية (الزيات ، ٢٠٠٧).

إعداد المقياس للدراسة الحالية :

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس وثباته:

صدق المقياس : تم إجراء صدق الاتساق الداخلي ، بتعيين قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقره والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك

على عينة قوامها (١٠٤) طالبة بالصف الثاني المتوسط ، متوسط أعمارهن هو (١٤,١٨) وانحراف معياري هو (٠,٥٥)، والموضحة في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠) : قيم معاملات ارتباط بنود مقاييس تشخيص صعوبات التعلم بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي المنتمي إليه(العينة الاستطلاعية: ن=١٠٤)

مقياس صعوبات تعلم القراءة		مقياس صعوبات تعلم الكتابة		مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	◆◆٠,٨٥١٦	١	◆◆٠,٨٣٢١	١	◆◆٠,٣٣٥٠
٢	◆◆٠,٧٩٥٩	٢	◆◆٠,٦٨٧٦	٢	◆◆٠,٨٤٠٠
٣	◆◆٠,٩٠١١	٣	◆◆٠,٨٤٤٦	٣	◆◆٠,٨٤٩٦
٤	◆◆٠,٩١٢٣	٤	◆◆٠,٨٠٦١	٤	◆◆٠,٨١٧٩
٥	◆◆٠,٩٥٤٣	٥	◆◆٠,٨٨٧٩	٥	◆◆٠,٧٨٥٠
٦	◆◆٠,٨٨٨٥	٦	◆◆٠,٨٧١١	٦	◆◆٠,٨٩٩٩
٧	◆◆٠,٩٤٦٩	٧	◆◆٠,٨٦٦٧	٧	◆◆٠,٨٦٧١
٨	◆◆٠,٨٨٥٢	٨	◆◆٠,٨٤٨٤	٨	◆◆٠,٨٣١٦
٩	◆◆٠,٩٠٥٧	٩	◆◆٠,٨٠٩٨	٩	◆◆٠,٨٣١٧
١٠	◆◆٠,٩٢٩٩	١٠	◆◆٠,٧٩٠٩	١٠	◆◆٠,٧٥٥٤
١١	◆◆٠,٩١١٤	١١	◆◆٠,٧٩٥٦	١١	◆◆٠,٩٠٥١
١٢	◆◆٠,٨٦٤٥	١٢	◆◆٠,٨٣٤٣	١٢	◆◆٠,٨٧٧٨
١٣	◆◆٠,٨٩٩٤	١٣	◆◆٠,٨٥٢٨	١٣	◆◆٠,٩٠٢٨
١٤	◆◆٠,٨٧٦٢	١٤	◆◆٠,٨٣٢٨	١٤	◆◆٠,٨٧٥٩
١٥	◆◆٠,٨٦٦٧	١٥	◆◆٠,٩٢٢٣	١٥	◆◆٠,٨٠٦٣
١٦	◆◆٠,٨٨٣٥	١٦	◆◆٠,٨٨١٢	١٦	◆◆٠,٧٦٧٢
١٧	◆◆٠,٨٥٧١	١٧	◆◆٠,٨٥٣٩	١٧	◆◆٠,٩٢٨٨
١٨	◆◆٠,٩٢١٣	١٨	◆◆٠,٨٨٠٨	١٨	◆◆٠,٨٨٥٩
١٩	◆◆٠,٨٩٢٣	١٩	◆◆٠,٨٧٧٩	١٩	◆◆٠,٧٦٩٤
٢٠	◆◆٠,٨٩٠١	٢٠	◆◆٠,٨٥٤٨	٢٠	◆◆٠,٨٧٧٨

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) مما يدلل على صدق الاتساق الداخلي للمقياس .

الصدق البنائي (التكويني) للمقياس : لبيان العلاقات الارتباطية البينية للمقاييس الفرعية الثلاثة (القراءة / الكتابة / الرياضيات) تم حساب قيم معاملات الارتباط بين هذه المقاييس ، والموضحة في الجدول رقم (١١).

جدول (١١) : قيم معاملات ارتباط مقاييس تشخيص صعوبات التعلم (العينة الاستطلاعية ن = ١٠٤)

المقاييس	مقياس صعوبات تعلم القراءة	مقياس صعوبات تعلم الكتابة	مقياس صعوبات تعلم الرياضيات
مقياس صعوبات تعلم القراءة	١,٠٠٠٠	◆◆٠,٨٢٧٦	◆٠,٢٢٢٤
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	◆◆٠,٨٢٧٦	١,٠٠٠٠	◆٠,٢٧٠١
مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	◆٠,٢٢٢٤	◆٠,٢٧٠١	١,٠٠٠٠

◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ ◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول السابق يتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستويي الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) و (٠,٠١) وكانت قيم الارتباط عاليه بين مقاييس الصعوبات لمادتي القراءة والكتابة حيث بلغت (٠,٨٣) وكانت اقل بين مقاييس الصعوبات لمادتي القراءة والكتابة من ناحية والرياضيات من ناحية أخرى ، حيث تراوحت على التوالي (٠,٢٢) و (٠,٢٧) وهي تعتبر نتيجة منطقية . مما يدلل على الصدق التكويني للمقاييس الثلاثة .

الصدق المرتبط بمحك : تم التحقق منه عن طريق الإجراءات التالية :

الصدق المحكي : من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية للطالبات في مقاييس تقدير الخصائص التشخيصية للطالبات اللواتي لديهن صعوبات تعلم في القراءة أو الرياضيات أو الكتابة ، وبين كل من الدرجة الكلية للطالبة في التحصيل الدراسي و نسبة الذكاء ، والموضحة في الجدول رقم (١٢)

جدول (١٢) قيم معاملات الارتباط بين درجات تشخيص صعوبات التعلم مع درجة التحصيل ودرجة الذكاء

المقاييس	الدرجة الكلية للتحصيل	نسبة الذكاء
مقياس صعوبات تعلم القراءة	- ٠,٢٤٢٠ ❖❖	- ٠,٤٠١٣ ❖❖
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	- ٠,٢٩٠٧ ❖❖	- ٠,٤٣١٣ ❖❖
مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	- ٠,٢٣١٦ ❖❖	- ٠,٣٤٨٨ ❖❖

❖❖ *دالة عند مستوى ٠,٠١*

يظهر من الجدول رقم (١٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المحكات الثلاثة وهي مقاييس صعوبات التعلم في (القراءة / الكتابة / الرياضيات) ومحك الدرجة الكلية للتحصيل ونسبة الذكاء **سالبة** ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أن مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم لمواد (القراءة / الكتابة / الرياضيات) على درجة عالية من الصدق المحكي .

الصدق المحكي : من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين تشخيص المعلمات وتشخيص الأمهات ، لكل من المقاييس الثلاثة (قراءة / كتابة / رياضيات) والجدول رقم (١٣) يوضح عدد العينات وقيم معامل الارتباط.

جدول (١٣) : قيم معاملات الارتباط بين درجات تشخيص المعلمات ودرجات تشخيص الأمهات على مقاييس تشخيص صعوبات التعلم

المقاييس	عدد العينة	معامل الارتباط
مقياس صعوبات تعلم القراءة	٤٢	٠,٨٨٢٧ ❖❖
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	٢٩	٠,٨٠٥٣ ❖❖
مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	٣٩	٠,٦٥٣٣ ❖❖

❖❖ *دالة عند مستوى ٠,٠١*

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين تقييم المعلمات وتقييم الأمهات لصعوبات التعلم لدى نفس الطالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) مما يدلل على الصدق المحكي للمقياس .

ثبات درجات مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم :

تم حساب ثبات المقاييس الثلاثة باستخدام طريقتي معامل ثبات ألفا كرونباخ ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية والموضحة في الجدول رقم (١٤).

جدول (١٤) : قيم معاملات ثبات درجات مقاييس تشخيص صعوبات التعلم(العينة الاستطلاعية: ن=١٠٤)

المقاييس	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
مقياس صعوبات تعلم القراءة	٢٠	٠,٩٩	٠,٩٦
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	٢٠	٠,٩٨	٠,٩٣
مقياس صعوبات تعلم الرياضيات	٢٠	٠,٩٨	٠,٩٦

يتضح أن قيم معاملات الثبات للمقاييس الثلاثة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٩٨) و (٠,٩٩) وهي معامل ثبات عالية وكذلك ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان بروان تراوحت بين (٠,٩٣) و (٠,٩٦) مما يدلل على أن المقاييس الثلاث لصعوبات التعلم تتمتع بقيم ثبات عاليه جدا .

ثالثاً : مقياس تقدير الخصائص السلوكية لموهوبين :

قامت الباحثة بإعداد استبيان تقدير الخصائص السلوكية للموهوبين بإتباع الإجراءات التالية :

- استعراض الدراسات والأدب النفسي الذي عني بدراسة الخصائص السلوكية للموهوبين اتضح أن هذه الخصائص تتراوح بين الخصائص العامة ، خصائص الاستثارة الحركية ، والحسية ، والعاطفية ، والتخيلية ،الخصائص العقلية ، خصائص التعلم والخصائص الإبداعية ، ارتفاع مستوى الذكاء ، خاصية البحث عن الحقيقة ، والكمالية (المثالية) الانكفاء على الذات . (جروان ، ٢٠٠٢ ؛ الزيات ،٢٠٠٢؛ آل شارع ، ٢٠٠٠؛ Hallahan &Kauffman ,1991; Morelock & Feldman,1991; Rimm,1991;Clark,1992 Gardner, 1993)
- تم وضع قائمة تمثل الخصائص التي استقطبت إجماع الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال المتفوقين عقليا والموهوبين ، وهي عبارة عن قائمة تقدير ذاتي لمدى توفر الخصائص السلوكية المتعلقة بأنماط التفوق العقلي والموهبة ، يمكن أن يستجيب عليها الفرد من خلال مقياس ثلاثي (تنطبق نادرا ، تنطبق أحيانا ، تنطبق دائما) وتعطى الدرجات (١ ، ٢، ٣) .
- تم عرض المقياس على عينة استطلاعية من طالبات المرحلة المتوسطة بلغ عددها (٤٠) للتأكد من مدى فهم واستيعاب الطالبات لعبارات الاستبيان ،وتم إجراء التعديلات حسب ما أبدته الطالبات من ملاحظات .
- عرض المقياس على محكمين في مجال علم النفس ، وتم الآخذ بمقترحاتهم وأرائهم .
- تكون المقياس في صورته المبدئية من (٨٦) عبارة.

للتحقق من الخصائص السيكومتريه للمقياس تم تطبيقه على عينه استطلاعية من طالبات المرحلة المتوسطة بلغ عدد (١٢٧) طالبة.

- **صدق المقياس** :

صدق الاتساق الداخلي : تم تعيين قيم معاملات الارتباط بين كل فقره والدرجة الكلية للمقياس. واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند أحد مستويي الدلالة الاحصائية (٠,٠٥) و (٠,٠١) ما عدا الفقرات ذات الأرقام (٥ ، ١٧، ٢١، ٢٢، ٢٨، ٣٦ ، ٤٢، ٤٦ ، ٦٠، ٦٢ ، ٦٨ ، ٨٤) ، تم حذف هذه الفقرات لعدم اتساقها مع ما يقيسه المقياس ، وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس (٧٤) فقره . (رؤى عدم وضع الجدول لضيق المساحة هنا)

- **ثبات المقياس**:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ = (٠,٧٣) وهي قيمة ثبات فوق المتوسط .

رابعا: مقياس استراتيجيات المواجهة :

قام بإعداد المقياس ربيع رشوان (٢٠٠٦) بحيث تتضمن قسمين أحدهما خاص بقياس مكونات الدافعية (من حيث قياس الفاعلية الذاتية، القيمة الجوهرية وقلق الاختبار) بينما يقيس الجزء الثاني استراتيجيات التعلم (تضمن الاستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية) ، وتم اختيار هذا المقياس . من بين المقاييس المتوفرة . لأنه يشتمل ما ركزت عليه الأطر النظرية التي تناولت استراتيجيات المواجهة . وقام معد المقياس بالتحقق من الخصائص السيكومتريه للمقياس.

صدق المقياس : تم التحقق من صدق المقياس من خلال الطرق الإحصائية التالية :

7 التحليل العاملي التوكيدي : (الصدق البنائي) تم التوصل الى (١٧) عامل كامن تجمعها علاقة ارتباطيه قريبة من الواحد الصحيح ، وقيمة مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي قريبة جدا من الصفر (أقل من ٠,٠٥) ، وأصبح عدد العبارات للمقياس (٧٤) بعد حذف (٣٣) عبارة تشبعاتها غير دالة إحصائيا . والاستراتيجيات التي تم التوصل لها (استراتيجيات التسميع ، التفصيل ، التنظيم ، المراقبة ، التخطيط مكافأة الذات ، الضبط البيئي الدافعي ، حوار الذات عن الكفاءة ، تنشيط الاهتمام ، الضبط البيئي ،طلب العون ، تعلم الأقران ، البحث عن المعلومات الاحتفاظ بالسجلات ، إدارة الوقت ، القويم الذاتي) .

7 صدق الاتساق الداخلي : لحساب صدق أبعاد المقياس باستخدام صدق التجانس الداخلي ، من خلال حساب قيم الارتباطات البينية بين أبعاد المقياس ، واتضح أن قيم الارتباطات تتباين بين الاستراتيجيات حيث تمتد قيم معاملات الارتباط بين (٠,٠٣ إلى ٠,٠٩) وأقوى الارتباطات كانت بين استراتيجية المراقبة وباقي الاستراتيجيات . وتعتبر نتيجة منطقية كون استراتيجية المراقبة ، تعني توجيه الفرد لتفكيره خلال أداء المهام . بينما أضعف الارتباطات كانت بين استراتيجية طلب العون وباقي الاستراتيجيات .

ثبات المقياس : من خلال إجراء ثبات الاتساق الداخلي بحساب معامل كرونباخ ألفا للمقياس ككل ولأبعاده ، اتضح ان قيم معامل الثبات للمقياس

ككل (٠,٩٥) وأن قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس تراوحت بين (٠,٥٦ إلى ٠,٨٥) وهي قيم معاملات ثبات ما بين متوسطه وعاليه .

تم حساب الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار ، بفاصل زمني (٣٠) يوم، وتم التوصل إلى أن قيم معاملات الثبات للمقياس ككل (٠,٩٥) وأن قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس تتراوح بين (٠,٦٣ إلى ٠,٩١) وهي قيم معاملات ثبات متوسطه إلى عالية ، ومقبولة في هذا النوع من المقاييس (رشوان ، ٢٠٠٦).

إعداد الخصائص السيكومتريه للمقياس في الدراسة الحالية : تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (١١٩) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمتوسط عمري قدره (١٤,١٩) سنه وانحراف معياري قدره (٠,٥٦) للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس استراتيجيات المواجهة .

صدق المقياس : صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود مقياس استراتيجيات المواجهة،بالدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه ، واتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و تتراوح ما بين (٠,٥٣ إلى ٠,٨٦).

وبلغت قيم معاملات الارتباط بين بنود المقياس والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٢٥ إلى ٠,٧٢) وجميعها دالة عند أحد مستويي الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) و (٠,٠١).

وكذلك تم تعيين قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة، والدرجة الكلية للمقياس والموضحة في الجدول رقم (١٥).

جدول (١٥) : معاملات ارتباط أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة بالدرجة الكلية للمقياس (العينة الاستطلاعية: ن=١١٩)

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
استراتيجية التسميع	٠,٦٦٩٢ ❖❖	استراتيجية تنشيط الاهتمام	٠,٨٢٣٤ ❖❖
استراتيجيه التفصيل	٠,٧٨٧٠ ❖❖	استراتيجية الضبط البيئى	٠,٥٣٨٣ ❖❖
استراتيجية التنظيم	٠,٨٠٣٥ ❖❖	استراتيجية طلب العون	٠,٥٩٨٣ ❖❖
استراتيجية المراقبة	٠,٨٠٨٢ ❖❖	استراتيجية تعلم الأقران	٠,٦٨٠٦ ❖❖
استراتيجية التخطيط	٠,٨٠٢١ ❖❖	استراتيجية البحث عن المعلومات	٠,٧٣٠١ ❖❖
استراتيجية مكافأة الذات	٠,٦٦١٠ ❖❖	استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٠,٧٠١٦ ❖❖
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٠,٤٨٢٦ ❖❖	استراتيجية إدارة الوقت	٠,٧٦٥٤ ❖❖
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٠,٨٣٠٤ ❖❖	استراتيجية التقويم الذاتى	٠,٧٣٢٠ ❖❖
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	٠,٦٩٨٨ ❖❖	❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١	

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس دالة عن مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) .

الصدق التمييزي : تم إجراء اختبار (ت) لتعيين لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المنخفضات (الحاصلات على درجة أقل من الارباعي الأدنى) و المرتفعات

(الحاصلات على درجة أعلى من الارباعي الأعلى) في بنود مقياس استراتيجيات المواجه ، واتضح أن جميع فقرات المقياس دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ما عدا الفقرة رقم (٤١) غير دالة إحصائيا ، وهي عائدة لاستراتيجية تعلم الأقران ، فتم حذفها من المقياس . **وبهذا أصبح عدد فقرات المقياس (٧٣) فقرة .**

ثبات درجات المقياس : تم حساب قيم معاملات الثبات كرونباخ . ألفا ، وقيم معاملات الثبات للتجزئة النصفية باستخدام معادلة

جدول (١٦) : معاملات ثبات أبعاد المقياس(العينة الاستطلاعية: ن=١١٩)

البعد	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ	ثبات التجزئة النصفية
استراتيجية التسميع	٣	٠,٤٨	٠,٤٠
استراتيجيه التفصيل	٤	٠,٦٧	٠,٦٨
استراتيجية التنظيم	٤	٠,٦٧	٠,٦٣
استراتيجية المراقبة	٦	٠,٦٩	٠,٦٦
استراتيجية التخطيط	٤	٠,٥٩	٠,٦٤
استراتيجية مكافأة الذات	٤	٠,٧٦	٠,٧٩
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٤	٠,٦٥	٠,٦٥
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٥	٠,٧٩	٠,٧٨
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	٤	٠,٦٦	٠,٦٣
استراتيجية تنشيط الاهتمام	٥	٠,٧٤	٠,٧٤
استراتيجية الضبط البيئى	٤	٠,٦٦	٠,٥٧
استراتيجية طلب العون	٤	٠,٧٤	٠,٧٧
استراتيجية تعلم الأقران	٥	٠,٥٩	٠,٥٦
استراتيجية البحث عن المعلومات	٤	٠,٧٧	٠,٧٧
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٤	٠,٦٧	٠,٧
استراتيجية إدارة الوقت	٥	٠,٦٩	٠,٥٨
استراتيجية التقويم الذاتى	٤	٠,٧١	٠,٦٩
الثبات الكلي للمقياس	٧٣	٠,٩٦	٠,٩٣

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ بلغ (٠,٩٦) وباستخدام طريقة التجزئة النصفية وتعديل سبيرمان . براون بلغ (٠,٩٣) وهي نسب معاملات ثبات مرتفعة .

خامسا : درجات التحصيل الدراسي الكلي لعينة مرتفعات نسبة الذكاء ومرتفعات التحصيل الدراسي ، ودرجات التحصيل الدراسي لكل من مواد القراءة والكتابة والرياضيات لعينة ذوات المتفوقات ذوات صعوبات التعلم ، من واقع السجلات المدرسية .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها :**

للتحقق من تساؤلات الدراسة قامت الباحثة بمعالجة بيانات أفراد العينة بنظام SSPS، وكانت:

السؤال الأول : ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات في ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات الطالبات الموهوبات على كل بند من بنود الإستراتيجيات ، كما يتضح في الجدول رقم (١٧) .

جدول رقم (١٧): توزيع عينة الموهوبات وفق استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لعينة (١٩) طالبة

الاستراتيجية	العدد	النسبة* المئوية	الترتيب
استراتيجية الضبط البيئى	١٢	٦٣,٢٪	١
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	١٠	٥٢,٦ ٪	٢
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٩	٤٧,٤ ٪	٣
استراتيجية التسميع	٧	٣٦,٨ ٪	٤
استراتيجية طلب العون	٧	٣٦,٨ ٪	٤
استراتيجية التقويم الذاتى	٦	٣١,٦٪	٦
استراتيجية التخطيط	٥	٢٦,٣٪	٧
استراتيجية تنشيط الاهتمام	٥	٢٦,٣٪	٧
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٤	٢١,١٪	٩
استراتيجية التنظيم	٣	١٥,٨٪	١٠
استراتيجية مكافأة الذات	٢	١٠,٥٪	١١
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٢	١٠,٥٪	١١
استراتيجية إدارة الوقت	٢	١٠,٥٪	١١
استراتيجيه التفصيل	١	٥,٣٪	١٤
استراتيجية تعلم الأقران	١	٥,٣٪	١٤
استراتيجية المراقبة	–	٠,٠٠٪	–
استراتيجية البحث عن المعلومات	–	٠,٠٠٪	–

*** النسبة لعدد العينة***

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن استخدام الطالبات الموهوبات لاستراتيجيات المواجهة تراوحت نسبتها بين (٦٣,٢ ٪ إلى ٥,٣ ٪) فكانت أعلى نسبة لاستراتيجية الضبط البيئي والتي تؤكد عباراتها على تجهيز المكان للمذاكرة بحيث يتوفر فيه إمكانية التركيز والانجاز ، تلتها إستراتيجيتي حوار الذات عن الأداء والكفاءة ، وتؤكد هاتين الإستراتيجيتين على أهمية الأداء المتميز والتفوق على الآخرين من خلال بذل مزيد من الجهد من أجل الفهم والإتقان والكفاءة العلمية وتحقيق الدرجات المرتفعة . وهذه الاستراتيجيات تعتبر من استراتيجيات الفهم العميق ، فكان استخدامها أكثر شيوعا لدى الطالبات الموهوبات من استخدام استراتيجية التسميع التي تركز على المستوى السطحي لا العميق في التعلم . وكلا المستويين السطحي والعميق يقعان على متصل نفسي وليسا مستقلين ، واستخدامهما معا يعتبر مستوى متكامل أو استراتيجي ، حيث المتعلم الاستراتيجي يسهل عليه استخدام استراتيجيات مناسبة للمهام موضوع التجهيز ويرتبط ذلك ارتباط عالي في الانجاز الأكاديمي (الزيات ، ١٩٩٥؛ الدردير ، ٢٠٠٤؛رشوان ، ٢٠٠٦) واستراتيجية طلب العون تعتبر استراتيجية فاعلة لطلب العون من المختصين أو الزملاء لمواجهة مشكلات عدم الفهم والصعوبة ، واستراتيجية التقويم الذاتي تتطرق إلى تقييم المتعلم لمدى استعداده للامتحان ، والأسئلة المتوقعة ، ووضع أسئلة والتأكد من الإلمام بكامل المقرر ، فهي في مضمونها تمثل استراتيجية ميتامعرفة بحيث يقيم الفرد مدى إلمامه بالمادة العلمية واستعداده للامتحان ،تلتها استراتيجية التخطيط والتي تعتبر أيضا من استراتيجيات الميتا معرفة وتتضمن وضع الأهداف والتنظيم للمذاكرة والانتهاء بالوقت المناسب .

وما يلفت الانتباه هو أن استراتيجية المراقبة وهي من استراتيجيات الميتامعرفة والتي تركز على كيفية مواجهة صعوبة الفهم أثناء المذاكرة ،لم تكن من ضمن الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الموهوبات ، فهل هذا يعود إلى أنهن لا يواجهن صعوبة في الفهم ، باعتبار امتلاكهن لقدرات عقلية عالية أو لأنهن عندما يجدن صعوبة يلجأن إلى المختصين كما ظهر من نتائج التحليل أنهن يستخدمن استراتيجية طلب العون بنسبة (٣٦,٨ ٪) وهي تعتبر استراتيجية فاعلة حيث يلجأ لها الطالب الباحث عن الإتقان عندما تواجهه صعوبة ما أثناء التعامل مع المهام بدل من الانسحاب من الموقف (Paris , Newman,1990) .

ويلاحظ أن استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات التي تشير إلى تقييم الفرد لأدائه بعد انتهاء المهمة من أجل الاستفادة من التجربة بالمواقف المشابهة بسلبياتها وايجابياتها تتشابه مع استراتيجية التقويم التي صنفها (Dansereau, 1985) ضمن استراتيجيات الميتامعرفة ، احتلت الترتيب الحادي عشر بما نسبته (١٠,٥٪) ، وهي تعتبر استراتيجية تنظيمية للوقت والجهد .

أيضاً استخدامهن لاستراتيجية التفصيل أخذت أقل نسبة (٥,٣ ٪) وهي أيضا تتعلق في كيفية مواجهة الصعوبة أثناء أداء المهام . وكذلك نفس النسبة لاستراتيجية تعلم الأقران والتي تشير إلى التعلم من خلال المناقشة والحوار مع الزملاء ومشاركة المعلومات وربما هذا يؤكد ما ذهب إليه (Kirton,1999) في نظريته عن أساليب التعلم للموهوبين الذين وصفهم بذوي الأسلوب التجديدي بأنهم يميلون للتعلم بشكل فردي ، وفي أداء المهام لا يحبون العمل ضمن فريق . كذلك لم تكن استراتيجية البحث عن المعلومات شائعة الاستخدام عند الموهوبات والتي تشير عباراتها إلى البحث عن مصادر المعرفة من غير الكتاب المدرسي ، ربما لأن طبيعة المهام الدراسية التي تكلف بها الطالبات لا تستلزم سوى الكتاب المدرسي ، وهذا يشير إلى خلل في العملية التربوية في عدم تفعيلها لدور المتعلم بحيث يكون دوره فاعل ومستكشف للمعرفة .

السؤال الثاني : ما أكثر إستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعا لدى التلميذات المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل ؟.. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات الطالبات الموهوبات على كل بند من بنود الإستراتيجيات ، كما يتضح في الجدول رقم (١٨) .

يتضح من الجدول رقم (١٨) أن استخدام الطالبات المتفوقات عقليا مرتفعات مستوى التحصيل لاستراتيجيات المواجهة تراوح بين ما نسبته (٣٥ ٪ إلى ٢,٥ ٪) وكانت استراتيجية طلب العون هي الاستراتيجية الأكثر شيوعا بينهن ، على العكس من الطالبات الموهوبات ، كانت ترتيبها لديهن الاستراتيجية الرابعة ، واستراتيجية الضبط البيئي كانت بالترتيب الثاني بينما لدى الموهوبات كانت في الترتيب الأول . مع ملاحظة أن استراتيجيات المراقبة والبحث عن المعلومات كانت أقل شيوع بينهن بما نسبته (٢,٥ ٪) والاستراتيجيات التي لم يكن لها شيوع بين الطالبات المتفوقات عقليا

ومرتفعات التحصيل تمثلت في استراتيجيات (تعلم الأقران ، إدارة الوقت التفصيل ، التنظيم)

جدول رقم (١٨): توزيع عينة المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل وفق استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية لعينة عددها (٤٠) طالبة

الاستراتيجية	العدد	النسبة* المئوية	الترتيب
استراتيجية طلب العون	١٤	٣٥,٠٪	١
استراتيجية الضبط البيئى	١٢	٣٠,٠٪	٢
استراتيجية التسميع	١٠	٢٥,٠٪	٣
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٩	٢٢,٥٪	٤
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	٨	٢٠,٠٪	٥
استراتيجية التقويم الذاتى	٧	١٧,٥٪	٦
استراتيجية مكافأة الذات	٥	١٢,٥٪	٧
استراتيجية التخطيط	٣	٧,٥٪	٨
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٢	٥,٠ ٪	٩
استراتيجية تنشيط الاهتمام	٢	٥,٠٪	٩
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٢	٥,٠٪	٩
استراتيجية المراقبة	١	٢,٥	١٢
استراتيجية البحث عن المعلومات	١	٢,٥٪	١٢
استراتيجية تعلم الأقران	–	٠,٠٠٪	–
استراتيجية إدارة الوقت	–	٠,٠٠٪	–
استراتيجيه التفصيل	–	٠,٠٠٪	–
استراتيجية التنظيم	–	٠,٠٠٪	–

* ***النسبة لعدد العينة***

إن عدم استخدام هذه الاستراتيجيات خلال مواجهة الضغوط المدرسية قد يرجع لعاملين هما :

- أن طلبة المرحلة الإعدادية والثانوية يواجهون صعوبات في تطوير بعض هذه الاستراتيجيات وتوظيفها بشكل فاعل (Chung, 2000) .
- من منظور علم نفس التعلم إن هذه الاستراتيجيات لا تنمو تلقائياً وإنما هي مكتسبة من خلال التفاعل بين الفرد وبيئته الاجتماعية ، ويتطلب إيجاد بيئة مدرسية تساعد على اكتساب هذه الاستراتيجيات (جابر ١٩٩٩) .

السؤال الثالث : ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم ؟.. للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات الطالبات الموهوبات على كل بند من بنود الإستراتيجيات ، كما يتضح في الجدول رقم (١٩) .

من الجدول رقم (١٩) يتضح أن استراتيجيات المواجهة الأكثر شيوعاً في الاستخدام بين الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم هي استراتيجية الضبط البيئي بنسبة (٣٢,١) ، وبهذا يتشابهن مع الطالبات الموهوبات ، إذ احتلت لديهن المرتبة الأولى ، تلتها استراتيجية التسميع ، وتشير إلى استخدام التكرار للمعلومات كاستراتيجية في معالجة وتجهيز المعلومات ، والتغلب على صعوبات الفهم والحفظ ، تلتها استراتيجية حوار الذات عن الأداء والتي احتلت المرتبة الثانية عند الموهوبات والخامسة عند المتفوقات عقليا ،استراتيجية التخطيط احتلت الترتيب الرابع بنسبة (٢٢,٢٪) وتتضمن وضع

أهداف لتنظيم عملية الاستذكار والبدء بوقت مبكر قبل الامتحان ومحاولة إنهاء المهام قبل الموعد المحدد ، يليها طلب العون والتقويم الذاتي ، وهي استراتيجيات تدل على التركيز في التغلب على الصعاب التي تواجه الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، بأنهن يحتجن إلى وقت أكثر في المذاكرة ، فلجأن إلى استراتيجيات تساعد على إنهاء المهام قبل الموعد المحدد ، وكانت الاستراتيجيات الأقل شيوع بينهن هي استراتيجيات التنظيم والبحث عن المعلومات وإدارة الوقت ، مع أنها استراتيجيات مكملة للإستراتيجيات الأكثر استخداما لتساعد على مواجهة صعوبة التعلم .

جدول رقم (١٩) : توزيع عينة الموهوبات من ذوات صعوبات التعلم وفق استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ، لعينة عددها (٨١) طالبة

الاستراتيجية	العدد	النسبة* المئوية	الترتيب
استراتيجية الضبط البيئى	٢٦	٣٢,١٪	١
استراتيجية التسميع	٢٢	٢٧,٢٪	٢
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	١٩	٢٣,٥٪	٣
استراتيجية التخطيط	١٨	٢٢,٢٪	٤
استراتيجية طلب العون	١٦	١٩,٨٪	٥
استراتيجية التقويم الذاتى	١٣	١٦,٠٪	٦
استراتيجية مكافأة الذات	١٣	١٦,٠٪	٦
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	١١	١٣,٦٪	٨
استراتيجية تنشيط الاهتمام	٩	١١,١٪	٩
استراتيجية المراقبة	٦	٧,٤٪	١٠
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٦	٧,٤٪	١٠
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٥	٦,٢٪	١٢
استراتيجية تعلم الأقران	٥	٦,٢٪	١٢
استراتيجيه التفصيل	٤	٤,٩٪	١٤
استراتيجية التنظيم	٣	٣,٧٪	١٥
استراتيجية البحث عن المعلومات	٢	٢,٥٪	١٦
استراتيجية إدارة الوقت	٢	٢,٥٪	١٦

*** النسبة لعدد العينة***

وكن اقل اهتمام في استراتيجية الكفاءة من حيث الاستخدام من الطالبات الموهوبات ، هل هذا عائد إلى أنهن يركزن على الأداء أكثر من تركيزهن على الكفاءة . وما يلفت النظر عند المقارنة في استخدام استراتيجية التفصيل بين الموهوبات والموهوبات ذوات صعوبات التعلم أن شيوع استخدامها بشكل قليل لدى الفئتين . على عكس ما توقعت الباحثة . فهي تشير إلى ربط المعلومات المتعلمة بالمعلومات الماثلة في البناء المعرفي للفرد ، وإيجاد العلاقات بين المواد الدراسية ، وإضافة تفصيلات لتساعد في الفهم . حيث أن هذه العمليات المعرفية هي ما يميز الأسلوب (التجديدي) الإبداعي حسب نظرية (Kirton,1999) فهل هذا عائد إلى أن طريقة التعليم المتبعة في المدارس لاتركز على هذه المهارات .

السؤال الرابع : ما أكثر استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية شيوعاً لدى التلميذات المتفوقات عقليا من ذوات صعوبات التعلم ؟ .. للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات الطالبات الموهوبات على كل بند من بنود الاستراتيجية ، كما يتضح في الجدول رقم (٢٠) .

جدول رقم (٢٠): توزيع عينة المتفوقات عقليا من ذوات صعوبات التعلم وفق استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية عدد العينة (٢٥٦) طالبة

الاستراتيجية	العدد	النسبة❖ المئوية	الترتيب
استراتيجية الضبط البيئى	٦٢	٢٤,٢٪	١
استراتيجية التسميع	٥١	١٩,٩٪	٢
استراتيجية الضبط البيئى الدافعى	٥٠	١٩,٥٪	٣
استراتيجية طلب العون	٣٩	١٥,٢٪	٤
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	٣٥	١٣,٧٪	٥
استراتيجية التقويم الذاتى	٣٤	١٣,٣٪	٦
استراتيجية مكافأة الذات	٢٨	١٠,٩٪	٧
استراتيجية التخطيط	١٣	٥,١٪	٨
استراتيجية تنشيط الاهتمام	١٣	٥,١٪	٨
استراتيجية إدارة الوقت	١٠	٣,٩٪	١٠
استراتيجية تعلم الأقران	٩	٣,٥٪	١١
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	٩	٣,٥٪	١١
استراتيجيه التفصيل	٧	٢,٧٪	١٣
استراتيجية التنظيم	٦	٢,٣٪	١٤
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	٥	٢,٠٪	١٥
استراتيجية المراقبة	٤	١,٦٪	١٦
استراتيجية البحث عن المعلومات	٤	١,٦٪	١٦

❖ ***النسبة لعدد العينة***

من خلال الجدول رقم (٢٠) يتضح أن الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً لدى الطالبات المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم هي استراتيجية الضبط البيئي (٢٤٪) وأقلها هي استراتيجية البحث عن المعلومات . فمواجهة للضغوط المدرسية تتركز في ضبط بيئة التعلم والتي تشير إلى تغيير المكان أو طريقة الجلوس أو المشي لمواجهة الملل أثناء المذاكرة ، يلاحظ أنهن يركزن على استراتيجية مرتكزة على تقليل الانفعال ، أكثر من استراتيجيات المرتكزة على المشكلة ، وهي استراتيجية فاعلة في تقليل الانفعال لمواصلة الأداء ، فهي ليست انسحابيه، ولكنها لا تركز على تحسين الأداء والفاعلية ، بعكس ماتضح لدى الطالبات الموهوبات في إنهن يركزن على الأداء والفاعلية وكانت الاستراتيجيات الأقل استخداما لديهن هي استراتيجيات الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة ، وهي استراتيجيات توجه الأداء واستراتيجية البحث عن المعلومات ،وتشابهت جميع عينات الدراسة بعدم استخدام هذه الاستراتيجية.

من خلال ما سبق مناقشته هل نستدل على أن الطالبات الموهوبات لديهن توجيه ذاتي وتركيز على التميز في الأداء والعمل بإتقان ، وإدارة الجهد والوقت ، من أجل الأداء المتميز والأفضل أكثر من باقي عينات الدراسة .

السؤال الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات **الموهوبات** والتلميذات **الموهوبات ذوات صعوبات التعلم** والتلميذات **المتفوقات عقليا** والتلميذات **المتفوقات عقليا ذوات صعوبات التعلم** في استخدامهن لاستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ؟ .. للإجابة على هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في درجة استخدام استراتيجيات المواجهة الضغوط ، والموضحة في الجدول رقم (٢١).

جدول رقم (٢١)اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية باختلاف نوع العينة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
استراتيجية التسميع	بين المجموعات	١١.٨٣	٣	٣.٩٤	٦.٥٣	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٦.٨٥	٣٩٢	٠.٦٠			
استراتيجيه التفصيل	بين المجموعات	٢٧.٠٩	٣	٩.٠٣	١٥.٦٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٥.٨٦	٣٩٢	٠.٥٨			
استراتيجية التنظيم	بين المجموعات	٢٧.٠٤	٣	٩.٠٢	١٥.٥٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٧.٣٣	٣٩٢	٠.٥٨			
استراتيجية المراقبة	بين المجموعات	٢٦.٦٣	٣	٨.٨٨	١٩.٩٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٧٤.١٧	٣٩٢	٠.٤٤			
استراتيجية التخطيط	بين المجموعات	٢٦.٤٧	٣	٨.٨٢	١٦.٣٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١١.٢٥	٣٩٢	٠.٥٤			
استراتيجية مكافأة الذات	بين المجموعات	١٧.٣٥	٣	٥.٧٩	٧.٢٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣١١.٣٣	٣٩٢	٠.٧٩			
استراتيجية الضبط البيئي الدافعي	بين المجموعات	٧.٨٠	٣	٢.٦٠	٣.٧٣	٠.٠١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٧٣.٣٥	٣٩٢	٠.٧٠			
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	بين المجموعات	٣٨.٠٨	٣	١٢.٦٩	٢١.٢٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٤.٧٦	٣٩٢	٠.٦٠			
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	بين المجموعات	٢٤.٠١	٣	٨.٠٠	١٤.٨٤	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢١١.٣٦	٣٩٢	٠.٥٤			
استراتيجية تنشيط الاهتمام	بين المجموعات	٢٩.٢٨	٣	٩.٧٦	١٥.٣٢	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٤٩.٧٩	٣٩٢	٠.٦٤			
استراتيجية الضبط البيئي	بين المجموعات	١٣.٠٤	٣	٤.٣٥	٧.٦٢	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٢٣.٥٠	٣٩٢	٠.٥٧			
استراتيجية طلب العون	بين المجموعات	٢٤.٧٥	٣	٨.٢٥	١٢.٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٦٣.٠٩	٣٩٢	٠.٦٧			
استراتيجية تعلم الأقران	بين المجموعات	٢٠.١٢	٣	٦.٧١	١٤.٠٦	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٨٧.٠٥	٣٩٢	٠.٤٨			
استراتيجية البحث عن المعلومات	بين المجموعات	٣٩.٣٩	٣	١٣.١٣	١٦.١٠	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٣١٩.٧٧	٣٩٢	٠.٨٢			
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	بين المجموعات	٢٢.١٧	٣	٧.٣٩	١١.٠٧	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٦١.٦٦	٣٩٢	٠.٦٧			
استراتيجية إدارة الوقت	بين المجموعات	١٧.٢١	٣	٥.٧٤	٩.٣٨	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣٩.٨٦	٣٩٢	٠.٦١			
استراتيجية التقويم الذاتي	بين المجموعات	١٨.٥٨	٣	٦.١٩	٩.٥٦	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٥٣.٩١	٣٩٢	٠.٦٥			
الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط	بين المجموعات	٢١.٩٣	٣	٧.٣١	٢٦.٢٩	٠.٠٠٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٠٨.٩٦	٣٩٢	٠.٢٨			

يتضح من الجدول رقم (٢١) أن قيمة (ف) دالة عند مستوى ٠,٠١ في جميع الأبعاد: (استراتيجية التسميع، استراتيجيه التفصيل، استراتيجية التنظيم، استراتيجية المراقبة، استراتيجية التخطيط، استراتيجية مكافأة الذات، استراتيجية الضبط البيئي الدافعي، استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة، استراتيجية حوار الذات عن الأداء، استراتيجية تنشيط الاهتمام،استراتيجية الضبط البيئي، استراتيجية طلب العون، استراتيجية تعلم الأقران، استراتيجية البحث عن المعلومات، استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، استراتيجية إدارة الوقت، استراتيجية التقويم الذاتي)، وفي الدرجة

الكلية للاستراتيجيات، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة الأربعة: (الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم، المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم، المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل، الموهوبات)، في درجة استخدامهن لتلك الاستراتيجيات.

وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق والموضح في الجدول رقم (٢٢)

جدول رقم (٢٢)اختبار شيفيه لاتجاه دلالة الفروق في درجة استخدام استراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية باختلاف نوع العينة

البعد	نوع العينة	المتوسط الحسابي	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	الموهوبات	الفرق لصالح
استراتيجية التسميع	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤,١٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٨١					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٤,٠٠					
	الموهوبات	٤,٤٦		❖			الموهوبات
استراتيجية التفصيل	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٦٤		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,١٦					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٥٤		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤,٠٧		❖			الموهوبات
استراتيجية التنظيم	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٦٠		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,١٣					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٤٤					
	الموهوبات	٤,٠٧		❖	❖		الموهوبات
استراتيجية المراقبة	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤,٠٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٤٦					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٧٣					

	الموهوبات	٤,٢٢		❖			الموهوبات
استراتيجية التخطيط	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤,٠٦		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقلياً ولديهن صعوبات تعلم	٣,٥٥					
	المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل	٣,٨٩					
	الموهوبات	٤,٣٨		❖			الموهوبات
استراتيجية مكافأة الذات	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٩٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقلياً ولديهن صعوبات تعلم	٣,٥٠					
	المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل	٣,٥٣					
	الموهوبات	٤,١٨		❖			الموهوبات
استراتيجية الضبط البيئي الدافعي	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٩٤					
	المتفوقات عقلياً ولديهن صعوبات تعلم	٣,٧٥					
	المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل	٣,٨١					
	الموهوبات	٤,٣٦		❖			الموهوبات
استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٨٧		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقلياً ولديهن صعوبات تعلم	٣,٣٨					
	المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل	٣,٧٧		❖			المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤,٥٩	❖	❖	❖		الموهوبات
استراتيجية حوار الذات عن الأداء	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤,١٧		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقلياً ولديهن صعوبات تعلم	٣,٧٥					
	المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل	٤,١٣		❖			المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤,٦٤		❖			الموهوبات
استراتيجية تنشيط الاهتمام	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤,٠٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم

	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٥٣					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٧٢					
	الموهوبات	٤,٥٣		❖	❖		الموهوبات
استراتيجية الضبط البيئي	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤,٢٨		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٩٨					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٤,٢٢					
	الموهوبات	٤,٦٦		❖			الموهوبات
استراتيجية طلب العون	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤,٠٣		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٦٧					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٤,١٩		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤,٥٣		❖			الموهوبات
استراتيجية تعلم الأقران	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٧٢		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٣٨					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٨١		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤,٢٠		❖			الموهوبات
استراتيجية البحث عن المعلومات	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,١١		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٢,٥٦					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٠٨		❖			المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٣,٦٧		❖			الموهوبات
استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٦١		❖			الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,١٩					
	المتفوقات عقليا	٣,٣٥					

	ومرتفعات التحصيل						
	الموهوبات	٤,٠٨		❖	❖		الموهوبات
استراتيجية إدارة الوقت	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٧٧			❖		الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٣٨					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٦٨					
	الموهوبات	٤,٠٨			❖		الموهوبات
استراتيجية التقويم الذاتي	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٤,٠٧			❖		الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٦٥					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٩٥					
	الموهوبات	٤,٣٧			❖		الموهوبات
الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط	الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم	٣,٨٨			❖		الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم
	المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم	٣,٤٥					
	المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل	٣,٧٥			❖		المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل
	الموهوبات	٤,٣٠	❖	❖	❖		الموهوبات

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (٢٢) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ على النحو التالي:

- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي جميع الأبعاد عدا بعد: (استراتيجية الضبط البيئي الدافعي) بين الطالبات (المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم)، وبين الطالبات (الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي الأبعاد: (استراتيجيه التفصيل، استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة،استراتيجية حوار الذات عن الأداء، استراتيجية طلب العون، استراتيجية تعلم الأقران، استراتيجية البحث عن المعلومات) بين الطالباتٍ (المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم)، وبين الطالبات (المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة

الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل).

- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي بعد: (استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة) بين الطالبات (الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم)، وبين الطالبات (الموهوبات) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (الموهوبات).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي جميع الأبعاد بين الطالبات (المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم)، وبين الطالبات (الموهوبات) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (الموهوبات).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لاستراتيجيات مواجهة الضغوط وفي بعد: (استراتيجية التنظيم، استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة استراتيجية تنشيط الاهتمام، استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات) بين الطالبات (المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل)، وبين الطالبات (الموهوبات) في درجة استخدامهن تلك الاستراتيجيات لمواجهة الضغوط المدرسية، وذلك لصالح الطالبات (الموهوبات).

من النتائج المعروضة في جدول رقم (٢٢) يتضح أن الطالبات الأكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة هن الطالبات الموهوبات ، حيث كان قيمة المتوسط الحسابي لدرجاتهن على الدرجة الكلية لمقياس استراتيجيات المواجهة أعلى متوسط ، وكانت دلالة الفروق لصالحهن ، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من (Butler , 1996; Glaser ,1996) أن الأفراد المتفوقين يختلفون في فهمهم واندماجهم في التعلم اختلافا جوهريا عن أقرانهم الذين يواجهون صعوبات في الدراسة أو في اختيار وتطبيق للاستراتيجيات الفعالة والمناسبة للموقف .

وأن الطالبات المتفوقات عقلياً ومرتفعات التحصيل كن أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة من الطالبات المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم . وهذا يتفق مع ما ذهب إلية Coleman(2001)من أنهم يفتقدون لاستخدام الاستراتيجيات التي تساعدهم على تخطي صعوبات التعلم التي يعانون منها . مما يوضح مدى حاجة هؤلاء إلى تدريبهم على استراتيجيات المواجهة لتساعدهم على تخطي نقاط ضعفهم وتفعيل استخدامهم للقدرات العقلية المرتفعة التي يملكونها .

كما يتضح من النتائج أن الطالبات الموهوبات ولديهن صعوبات تعلم يستخدمن استراتيجيات المواجهة أكثر من الطالبات المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم وهي استراتيجيات (استراتيجية التسميع، استراتيجيه التفصيل، استراتيجية التنظيم، استراتيجية المراقبة، استراتيجية التخطيط،استراتيجية مكافأة الذات، استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة استراتيجية حوار الذات عن الأداء، استراتيجية تنشيط الاهتمام،استراتيجية الضبط البيئي، استراتيجية طلب العون، استراتيجية تعلم الأقران استراتيجية

البحث عن المعلومات، استراتيجية الاحتفاظ بالسجلات، استراتيجية إدارة الوقت، استراتيجية التقويم الذاتي) ما عدا استراتيجية الضبط البيئي الدافعي ، مما يدلل على أن الطالبات من الموهوبات ذوات صعوبات التعلم هن فعلا يجمعن بين الخصائص الثنائية Twice- Exceptional أي يجمعن ما بين خصائص الموهبة وخصائص صعوبات التعلم ، فقد تمايزن في استخدمهم لاستراتيجيات المواجهة عن الطالبات مرتفعات نسبة الذكاء وذوات صعوبات تعلم ، ما عدا في استخدامهن استراتيجية الضبط البيئي الدافعي والتي تشير إلى قيام المتعلم بتغيير بيئة المذاكرة عندما يشعر بالملل أو بتغيير طريقةٍ الجلوس أو يغير المكان ، وحيث أن الطالبات من هاتين الفئتين يشتركن معا في المعاناة من صعوبات التعلم ، لم يكن هناك فروق بينهما في استخدام هذه الاستراتيجية ، والتي تعتبر استراتيجية مرتكزة على الانفعال ، أكثر منها مرتكزة على حل المشكلة ، فعند مواجهة الضغوط خلال المذاكرة لوجود صعوبات التعلم كلا من الفئتين تحاول تخفيف مستوى الضغوط لرفع الدافعية والاستمرار في المذاكرة .

وبالمقارنة بين استخدام الطالبات المتفوقات عقليا ومرتفعات مستوى التحصيل والطالبات المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم ، كانت الطالبات المتفوقات عقليا أكثر استخداما لإستراتيجيات (التفصيل، حوار الذات عن الكفاءة ، استراتيجية حوار الذات عن الأداء ، استراتيجية طلب العون،استراتيجية تعلم الأقران، استراتيجية البحث عن المعلومات)

وفي تحليل لعبارات هذه الاستراتيجيات نجد أنها جميعها تهدف إلى مستوى الأداء والكفاءة الأفضل والمتميز ، حيث استراتيجية التفصيل احتوت على عبارات مثل عمل ملخصات للمساعدة على الفهم . والتي تتطلب مهارات تفكير مثل التحليل ، وتحديد النقاط المهمة وغير المهمة . و ربط المعلومات الحالية بالمعلومات المتوفرة لدى الفرد ، أو إجراء بعض التعديلات أو الإضافات لزيادة عملية الفهم . كما أن استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة تشير عباراتها إلى محاولة المتعلم رفع دافعيته خلال مذاكرة مادة مملة ، من خلال إقناع نفسه بأهمية المعلومات له ، وأهمية الإتقان ، وأهمية التميز ، وضرورة بذل الجهد لتحقيق ذلك. واستراتيجية الحوار عن الأداء تركز على رفع الدافعية من خلال دفع الفرد لنفسه لأداء أفضل ، واستراتيجيات البحث عن المعلومات من مصادر مختلفة غير الكتاب المدرسي من أجل الفائدة والكفاءة والفهم ، وإستراتيجيتي طلب العون وتعلم الأقران ، جميعها إستراتيجيات فاعلة. ومن استراتيجيات دافعية الإقدام المبنية على السلوك والمعرفة ، حسب ما وصفها (Moos & Nichol,2002) ، تميزت بها الطالبات المتفوقات عقليا وتحصيليا على الطالبات ذوات صعوبات التعلم . وهذا يؤكد على ما دعا إلي (Robinsom,1999) من ضرورة مساعدة ذوي صعوبات التعلم من خلال التركيز على عاملين هما اكتشاف نقاط ضعفهم وقوتهم ، والثاني تغيير اتجاهاتهم وشعورهم نحو أنفسهم .حيث لديهم قدرات عقلية عالية لفهم كمية من المعلومات ومعالجتها على مستوى عالي ، حتى لا يكونون معرضين بسهولة للإحباط و انخفاض مستوى تقدير الذات ، وبالتالي التسرب من المدرسة .

كما أن الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، مع اشتراكهن مع الطالبات الموهوبات في خصائص الموهبة والتفوق العقلي ، إلا أن الموهوبات كن أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة . حسب قيمة متوسط دراجاتهن على الدرجة الكلية للمقياس . وفي استراتيجية حوار الذات عن الكفاءة ، من الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم . وهذا دليل آخر على أنهن يجمعن ما بين سمات الموهبة وصعوبات التعلم ، حيث معاناتهن من صعوبات التعلم انعكست على اتجاههن نحو كفاءة الأداء . وهذه النتيجة تتفق مع وجهة نظر كل من (Dweck & Elliott,1983) حول معتقدات القدرة – الإتقان ،إذا اعتقد الفرد أن القدرة متزايدة بزيادة الممارسة ، فهم يزيدون من كفايتهم لفهم أو للتمكن من أداء شيء جديد ، والأفراد من أصحاب هذا الاعتقاد يكونون بارعين في زيادة مستويات مهاراتهم ، ويشددون على الجهد لزيادة الإتقان ، باستخدام استراتيجيات فعاله ، ويثابرون عند مواجهة صعوبة ،وعندما يفشلون بأداء مهمة ما فإنهم يفترضون أن الممارسة والجهد سوف تزيد من فرصة نجاحهم بالمستقبل مما يزيد من مستوى دافعتيهم وثقتهم بأنفسهم (في زايد ، ٢٠٠٣). وهذا ما أوضحه أيضا (رشوان ، ٢٠٠٦) أن العلاقة غير المباشرة بين تقدير الذات على الانجاز الأكاديمي ، يتمثل في مثابرة الفرد عند مواجهة الفشل أو صعوبات التعلم ، على عكس الأفراد الذين يعتقدون أن القدرة ثابتة ، وبالتالي لا يعقدون بزيادة الجهد ، ويستسلمون للفشل . فهل الأفراد من ذوي صعوبات التعلم هم من ذوي معتقدات القدرة الثابتة ، فلا يزيدون من مستوى الجهد المبذول ؟

والطالبات الموهوبات كن أكثر استخداما لإستراتيجيات (التنظيم وحوار الذات عن الكفاءة ، وتنشيط الاهتمام ، والاحتفاظ بالسجلات) من الطالبات المتفوقات عقليا ومرتفعات مستويات التحصيل . فهل هذه السمات هي ما يميز الموهوبين ؟ . واللواتي صنفن أنفسهن على مقياس خصائص وسمات الموهوبين بأنهن موهوبات . عن الطالبات المتفوقات عقليا ومرتفعات التحصيل الأكاديمي واللواتي لم يصنفن أنفسهن على أنهن موهوبات ، مع اشتراك الفئتين في خصائص الذكاء والتحصيل . هذا يعتبر دليل على أن الموهبة متعددة الجوانب القدرات العقلية والشخصية والدافعية .

فعند تحليل عبارات هذه الاستراتجيات التي قدمت سمات فارقه للموهوبات عن المتفوقات عقليا وأكاديميا ، نجد أن استراتيجية التنظيم تركز عباراتها على أهمية الفهم الجيد من خلال إعادة تنظيم وترتيب المادة والتركيز على النقاط المهمة ، واستراتيجية حوار الذات عن الكفاءة ، تشترك معها في التركيز على الفهم من أجل الأداء بكفاءة وتميز عن الآخرين ،واستراتيجية تنشيط الاهتمام تصب في أهمية جعل مادة التعلم ممتعه وشيقة وجذابة مع التأكيد على أهمية الموضوع الدراسي لمستقبل الطالبة . واستراتيجيه الاحتفاظ بالسجلات ، تركز في عباراتها على الاستفادة من الخبرة بسلبياتها وايجابياتها ، وعدم الوقوع مره أخرى بالخطأ ، وتعميم الخبرة للمواقف المتشابهة ، وتسجيل الصعوبات التي تواجه الفرد من اجل التغلب عليها .

وتعتبر هذه الاستراتيجيات ضمن استراتيجيات المراقبة الذاتية ، التي تساعد المتعلم على التركيز والتمييز بين الأداء الفعال وغير الفعال ،وكذلك تدل على أن هذه الاستراتيجيات تمكن المتعلم من أن يكون أكثر وعيا بعملية تعلمه مما يمكنه من تخطيط أنشطته في ضوء ذلك الوعي (رشوان ، ٢٠٠٦) فهل الطلبة الموهوبين هم طلبةٍ موجهين ذاتيا لأنفسهم خلال عملية التعلم أكثر من الطلبة المتفوقين عقليا وتحصيليا ؟

وهل امتلاكهم لاستراتيجيات المراقبة الذاتية يساعدهم على إدارة اهتماماتهم المتنوعة ، حيث تعتبر أحد السمات التي وردت في استبيان " سمات وخصائص الموهوبين " الذي استخدم بالدراسة الحالية؟

- **توصيات الدراسة** :

من خلال معايشة الباحثة لبيئة المدرسة خلال تطبيق أدوات ، واحتكاكها بالمدرسات والطالبات وإدارة المدرسة ، ومن خلال نتائج الدراسة سواء كان ذلك في مرحلة تشخيص العينة أو مرحلة تحليل النتائج ، تقدم الباحثة عدة توصيات لهذه الدراسة من خلال التجربة المعاشة ، نلخصها فيما يلي :

- الحاجة إلى توعية المعلمات بطبيعة صعوبات التعلم وعلاقتها بالموهبة والتفوق العقلي ، حيث تم ملاحظة تعجب المعلمات من نتائج الدراسة في مرحلة التشخيص ، عندما طلب منهن تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالبات اللواتي شخصن في محك التباعد بأن لديهن صعوبات تعلم، وتم التوضيح بأن الطالبات متفوقات عقليا ولكنهن يعانين من صعوبات التعلم فقد أبدت المعلمات استغراب – وصل لدى بعضهن لدرجة التهكم ، وهذا عائد إلى اعتقادهن أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم منخفضات في القدرات العقلية.
- الحاجة إلى وجود أخصائية موهبة وأخصائية صعوبات تعلم للكشف عن هذه الفئات ، وتقديم الخدمات التربوية المناسبة لهن ، بالإضافة لمتخصصة في الإرشاد النفسي لتقديم الخدمات الإرشاد النفسي ، وبالتالي تشكل مجموعةٍ المتخصصات فريق عمل يعمل مع هذه الفئات من الطالبات خصوصا وأن الدراسة قد أوضحت كبر هذه العينة من الطالبات الموهوبات أو المتفوقات عقليا ولديهن صعوبات تعلم ضمن مجتمع عينة الدراسة .
- أهمية وجود غرفة مصادر لصعوبات التعلم داخل المدارس فكما خلت المدارس من وجود أخصائيات ، خلت كذلك من وجود غرف مصادر تعلم .
- يلاحظ أن فئة الطالبات الموهوبات ذوات صعوبات التعلم ، أو المتفوقات عقلياً ذوات صعوبات التعلم تشكل نسبة عالية في المجتمع السعودي ، فلقد بلغت نسبتهن في الدراسة الحالية (٢٤٪) . مما يدلل على أهمية الاهتمام بهذه الفئة من خلال وضع خطة استراتيجية للكشف عنهم وتشخيصهم وتقديم البرامج التربوية المناسبة لهم ، حيث عدم الاهتمام بهم وتسربهم يعتبر فاقد للعملية التربوية ، إضافة إلى معاناتهم لعدم تقديم الخدمات المناسبة لخاصية الثنائية الموجودة لديهم .
- كذلك تقديم خدمات تربوية اثرائيه للطلبة الموهوبين والمتفوقين عقلياً تساعد على الاستخدام الأمثل لقدراتهم العقلية ، مما لهذه الفئة من أهمية

في تطور المجتمع ورقيه ، خصوصاً وان الحكومة السعودية أعلنت أنها تهدف إلى تحويل المجتمع السعودي إلى مجتمع المعرفة .

- **دراسات مقترحة** :

توصي الدراسة الحالية القيام بإجراء الدراسات التالية :

- العلاقة بين استراتيجيات المواجهة وبين مفهوم الذات لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- العلاقة بين استراتيجيات المواجهة ومفهوم الضبط متعدد الأبعاد لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- العلاقة بين استراتيجيات المواجهة وتوجهات أهداف الانجاز لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم
- فاعلية برنامج يهدف إلى التدريب على استراتيجيات المواجهة وأثرها على التحصيل لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم .
- استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالأساليب المعرفية لدى الموهوبين والموهوبين ذوي صعوبات التعلم .

This Project was funded by the deanship of Scientific Research (ESR), King Abdulaziz University, Jeddah, Under grant no (21-005-H/429) The author, Therefore, Acknowledge with thanks DSR support for Scientific Research.

Principal Investigator

- **المراجع**:

١. أبو حطب ، فؤاد ، وآخرون (١٩٧٩) ٠ تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية " المنطقة الغربية " - مكة المكرمة : كلية التربية : مطبوعات مركز البحوث التربوية والنفسية .

٢. الدردير ، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٤) دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي ٠- القاهرة : عالم الكتب ، الجزء الأول

٣. الزيات ، فتحي مصطفى (١٩٩٥) الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ٠- المنصورة : دار الوفاء للطباعة والنشر ، ط١ .

٤. الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠٢) المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم " قضايا التشخيص والتعريف والعلاج " ٠- القاهرة : دار النشر للجامعات .

٥. الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠٦) القيمة التنبؤية لتحديد وتشخيص صعوبات التعلم بين نماذج التحليل الكمي ونماذج التحليل الكيفي .- المؤتمر الدولي لصعوبات التعلم- وزارة التربية والتعليم ، الرياض ١٩- ٢٢ نوفمبر .

٦. الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠٧) دليل بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ٠القاهرة : دار النشر للجامعات .

٧. الخليفة ، عمر هارون ؛ عطاالله ، صلاح الدين فرح (٢٠٠٦) الكشف عن الموهوبين متدنين التحصيل ٠ المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة – مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله ،جدة ٢٦- ٣٠/٨.

٨. آل شارع ، عبدالله الناقع ؛ وآخرون (٢٠٠٠) برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم ٠ الرياض : مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية .

٩. جابر ، عبد الحميد جابر (١٩٩٩) استراتيجيات التدريس والتعلم ٠ القاهرة : دار الفكر العربي .

١٠. جروان ، فتحي (٢٠٠٢) أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم ٠ الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر .

١١. رشوان ، ربيع (٢٠٠٦) التعلم المنظم ذاتيا وتوجهات أهداف الانجاز ٠ القاهرة : عالم الكتب .

١٢. زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٣) مقياس القدرة والأداء والجهد ٠ القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

١٣. محمد ، عادل عبدالله (٢٠٠٧) صعوبات التعلم ٠الأردن : دار الفكر ، ط١ .

1. Aldwin , C. & Revenson (1987) Does Coping Help ? A reexamination of the relation between coping & mental health . Journal of Personality & Social Psychology, 53 337-348
2. Baker, S., Gersten R., Haager, D., & Dingle,M. (2006). Teaching practice and the reading growth of first-grade English learners: Validation of an observation instrument. Elementary School Journal,107(2), 199–219
3. Baker, S. K., & Baker, D. L. (2008). English learners and response to intervention:
4. Improving quality of instruction in general and special education. In E. L. Grigorenko (Ed.), Educating individuals with disabilities: IDEA 2004 and beyond. New York: Springer.
5. Baum, S. M. ; Cooper, C. R. & Neu, T. W. (2001) Dual differentiation : An approach for meeting the curricular needs of gifted Ability students with learning disabilities , Psychology in the Schools, 38 , 477-490
6. Bees ,c. (1998) The gold program : A program for Gifted learning adolescents , Roeper Review , 21, 155-161 .
7. Brody,L. E. & Mills, C. J. (1997) Gifted Children With learning disabilities : A review of the issues. Journal of learning Disabilities ,30, 282-296.
8. Butler , D.(1996) The Strategic Content Learning Approach to Promoting Self-Regulated Learning : An Introduction to the Coordinated Symposium.Paper Presented at The Annual Meeting of American Educational Research Association , New York.
9. Butler, K., & Nelson, N. (Eds.) (2005). Responsiveness to intervention and the speech-language
10. pathologist [Special issue]. Topics in Language Disorders, 25(2). (See six articles on RTIand SLPs.)

11. Carver, C.S. & Scheier, M.F.(1989) Assessing Strategies : A theoretically Based Approach . Journal og Personality & Social Psychology ,56,2,267-283.

12. Chung, M. (2000) The Development of Self-Regulated Learning . Asia Pacific Education Review. 1,1,3-19.

13. Cioffi, D. H. & Kysilka, M. L.(1997) Reactive behavior patterns in gifted adolescents .The Educational Forum , 61 , 260 – 268.

14. Clark, B.(1992) Growing up giftedness . New York : Macmillan Publishing Company .

15. Coleman, M. R. (2001) Surviving or Thriving , Gifted child today , 24, pp 56-63

16. Carver, C.; Scheier, M. (2000) Action , Emotion , & Personality : Emerging Conceptual Intergration. Personality & Social Psychology Bulletin, 26,6,741-751.

17. Dansereau ,D.(1985) Learning Strategy Research Thinking & Learning Sills : Relating instruction to research ,1 pp209-239.

18. Davidson, G. V., & Smith, P. L. (1990). Instructional design considerations for learning strategies instruction. International Journal of Instructional Media, 17, 227–244

19. Filcher ,C.&Miller,G.(2000)learning Strategies for Distance Education Students . Journal of Agricultural Education,41,1,60-68 .

20. Fletcher, J., Francis, D., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Foorman, B. R.,Fetzer, E. A.(2000) The gifted /learning –disabled child.Gifted Child today,23,44-50.

21. Gardner,H.(1993) Frames of Mind : The Theory of multiple intelligences , New York: Basic Book.

22. Glaser, R. (1996) Assessment & Education : Access & Achievement Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association . New York.

23. Graham, S.& Harris, K.(2000) The Role of Self-Regulation & Transcription Skills in Writing & Writing Development . Educational Psychology ,35,1,3-12

24. Hallahan , D.P. & Kauffman, J. M. (1991) Exceptional children : Introduction to special education Needham Heights , MA : Allyn & Bacon .

25. Hishinuma , E. S.(2000) Parent attitudes on the importance and success of integrated self-contained services for students who are gifted , learning disabilities,& gifted/learning disabled. Review,22,241-250.

26. Ireland,J.L.&Boustead,R.(2005) Coping Styles & Psychological health Among Adolescent Prisoners : A study of young & Juvenile offenders. Journal of Adolescence ,28(3), 411-423

27. Kirton , M. J. (1999) Kirton Adaptors-Innovation Inventory feed back booklet . UK: Occupational Research Center.

28. Kolatch,E. (2000) Designing for Users With Cognitive Disabilities , http://www.otal.umd.edu/UUGuide/Erica, 14/4/ 2010.

29. Lazarus, R. & Folkman, S. (1984) Stess, Appraisal & Coping . New York: Mcgraw-Hill.

30. Lazarus, R. (1993) Form Psychological Stress & Emotions : A history of changing . Annul Review ol Psychology , 44,1-21.

31. McEachern, A. G. & Bornot, J. (2001) Gifted students with learning disabilities : Implications and strategies for school counselors. Professional School Counseling , 5 , 24-31

32. Mecheachie W. J. et al (1986) Teaching & Learning in the college classroom. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching & Learning ,University of Michigan.

33. Moos,R. H. & Nichol,A.C. (2002) Global Assessment of Functioning Rating & the allocation of mental health services . Psychiatric Services ,53,6,730-737.

34. Morelock, M.J. &Feldman, D. H. (1991) Hand book of gifted education . Needham Heights , MA : Allyn & Bacon.

35. Paris , S. & Newman, R. (1990) Development Aspects of Self-Regulated Learning . Educaional Psychologist, 25,1,87-102

36. Paris,S.& Paris, A.(2001)Classroom Application of Research on Self-Regulated Learning .Educaional Psychologist, 36,2,89-101

37. Plucker , J. A. (1997) Psychometric characteristics of the adolescent coping scale with academically gifted adolescent .Journal of Secondary Gifted Education ,9 , Issue 1

38. Rimm S.B.(1991) Underachievement and superachievement : flip Sides of the same psychological coin, In Colangelo ,N ; Davis (EDs.) Handbook of gifted education (pp. 328-343) Needham Hights , MA: Allyn & Bacon.

39. Robinson, ,S . M. (1999) Meeting the needs of students who are gifted and have learning disabilities , Intervention in School & Clinic ,10534512, 34 , Issue 4 ..

40. Ross, E. O. (1993) National excellence : A case for developing America's talent , Washington , Office of Educational Research & Improvement .

41. Sah ,K.J. (2002) The effect of structural home plan on the home & school behaviors of gifted learning- disabled student with deficits in organizational skills . Roeper Review,21,155-161

42. Sally , M.R.& McGuire, J. M. ; Terry , W. N. (2000) Compensation Strategies used by High-Ability students with learning disabilities who succeed in college , National Association of Gifted Children , 44,No.2 ,pp123-134

43. Shi, X.(2005) A Study of Cognitive Characters & Cognitive Strategy Training of Learning Disabilities. US-China Education Review ,2 ,,3(serial No.4)

44. Sowa,C.J.& May, K. M.(1997) Expanding Lazarus & Folkman's Paradigm to the Social & Emotional adjustment of gifted children & adolescent . Gifted Child Quarterly,41,36-43.

45. Stuebing, K.K., (1998). Intelligent testing and the discrepancy model for children with learning disabilities. Learning Disabilities Research & Practice, 13, 186-203.

46. Tallent-Runnels ,M. & Sigler , E. (1995) The status of the selection of gifted student with Learning Disabilities for gifted programs Roeper Review ,17 , Issue 4 .

47. Tobin, D. L.& et al (1989) The Hierarchical Factor Structure of Coping Strategies Inventory. Cognitive Therapy & Research, 13 , 4, pp 343-361 >

48. Tomchin , E.M. & Callahan , C. M. (1996) Coping & Self-Concept . Journal of Secondary Gifted Education , vol. 8 , 1.

49. Vondracek , E. W. & et al (1995) The relationship of identity status to career indecision during adolescence .Journal of Adolescence, 18,17-29.

50. Weiten, W. & Lloyd, M. A. (2006) Psychology Applied to Modern Life. Thomson Wadsworth; Belmont California. ISBN 0-534-60859-0 http://www.copingwithcrisis.com15- Winner , E. (1996) Gifted children : Myths and realities . New York: Basic Books

51. Waldron , K . A. & Saphire , D. G. (2001) An Analysis of WISC-R Factors for Students with Learning Disabilities , Journal of Learning Disabilities , 23,No. 8 .

******