فعالية التدريب على التخيل الموجه فى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

دكتور/ يسري أحمد سيد عيسى
أستاذ التربية الخاصة المشارك - جامعة الملك سعود

ملخص البحث:

هدف البحث إلى معرفة فعالية التدريب القائم على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة عرقة ومدرسة حي السفارات بمدينة الرياض خلال العام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تلقى أفرادها التدريب على استراتيجية التخيل الموجه ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة، تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث)، مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحث)، اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء، البرنامج التدريبي المقترح (إعداد الباحث). ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية اللابارامترية كاختبار مان ويتني واختبار ويلكوكسن. وتوصل البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوي ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدى على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح القياس البعدي، وكذلك توصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس البعدى ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبي، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية و متوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس البعدى على مقياس قلق الاختبار لصالح القياس البعدي، وكذلك توصلت أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية

فى القياس البعدى ومتوسطات رتب درجاتهم في القياس التتبعي على مقياس قلق الاختبار.

الكلمات المفتاحية: التخيل الموجه - الكفاءة الذاتية الأكاديمية - قلق الاختبار - ذوي صعوبات التعلم.

r ddr
d d
d
r

r rdd rr
d dr

The present research aimed at investigating the effectiveness of on guided imagery-based-training on the development of academic self-efficacy and its impact on test anxiety among students with learning disabilities. The sample of the research consisted of (40) 5th primary grade enrolled in learning disabilities programs in primary stage atKing Saud Educational Composite, Arka school and embassies neighborhoodschool in Riyadh in the academic year 1436-1437 AH. The students were divided into two groups: an experimental group that were trained on guided imagery strategy and a control group that did not receive any special treatment. Data collection was carried out by means of the Academicself-efficacy Scale (prepared by the researcher), test anxietyscale (prepared by the researcher), aven's Progressive Matrices intelligence test , and the suggested Training Program (prepared by the researcher). Data analysis was conducted using nonparametric statistical methods such as Mann-Whitney test, and Wilcoxon test. The results of the research revealed that there were significant statistical differences at (0.01) level of significance between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post measurement on the Academic self-efficacy Scale in favor of the experimentalgroup. There were also significant statistical differences at (0.01) level of significance between the average ranks of the scores of the experimental group in the pre and post measurements of the Academic self-efficacy Scale in favor of thepost measurement. In addition, the results have

shown that there was no significant statistical differencebetween the average ranks of the scores of the experimental group in the post and follow up measurements of the Academic self-efficacy Scale which indicates the effectiveness of the program. Moreover, the results of the study revealed that there were significant statistical differences at (0.01) level of significance between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post measurement on the test anxiety scale in favor of the experimental group.There were also significant statistical differences at (0.01) level of significance between the average ranks of the scores of the experimental group in the pre and post measurements of the test anxiety scale in favor of the post measurement. In addition, the results have shown that there was no significant statistical difference between the average ranks of the scores of the experimental group in the post and follow up measurements of the test anxiety Scale.

rd Guided Imagery - Academic Self-Efficacy - Test Anxiety - Learning Disabilities

مقدمة:

شهد العالم في الوقت الحاضر تغيرات سريعة ومتلاحقة في شتى الميادين، مما جعل أغلب المجتمعات تولى أهمية لميدان التعليم بجميع مستوياته الدراسية المختلفة بشكل عام ومجال التربية الخاصة بشكل خاص، باعتباره حق من حقوق الإنسان وتوفير له أفضل الخدمات التربوية والنفسية لتحقيق مستويات أفضل من النمو النفسي والانفعالي، والحرص على بذل الجهد لبناء مجتمع واعي ومثقف والاهتمام بالعنصر البشري والاستفادة من قدراته كثروة أساسية ودائمة والعمل على الارتقاء بمستوى الكفاءة الذاتية لديه حتى يتسنى له مواجهة التغيرات المتلاحقة من حوله.

وقد تكون الكفاءة الذاتية المرتفعة أحد مفاتيح النجاح التي يمتلكها التلميذ في تحقيق التحصيل الجيد والتوافق وفي مواجهة المشكلات التي يتلقاها في مواقف ولا سيما في البيئة المدرسية وبالمقابل الأفراد الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة تجعلهم عرضة للضغوط والصعوبات في الحياة اليومية مما يؤثر على أدائهم وتحصيلهم الدراسي (ميدون ومولود،٢٠١٤، ص ١٠٨)، لذا يرى (Bandura,1994) أن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تشكل محورًا أساسيًا في نظرية المعرفة الاجتماعية، وتتضمن أحكام المتعلمون حول قدراتهم على المتعلم، كما تشكل معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية أساسًا لدافعية المتعلمين وإنجازاتهم الشخصية، وعليه فإن إذا اعتقد الطلاب بإنهم قادرون على إنجاز المهام التعليمية الموكلة إليهم فإنه سيشكل لديهم دافع قوي للقيام بتلك المهام والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم أثناء التعلم.

ويعد النجاح الأكاديمي مطلب أساسي في كافة مراحل التعليم، حيث يعد النجاح الأكاديمي والتحصيل مؤشرًا لنجاح المؤسسة التعليمية، أو فشلها، ولذلك فإن التعرف على العوامل التي تؤثر على النجاح الأكاديمي مسألة مهمة تستحق البحث والدراسة (الشرنوبي، ٢٠٠٨).

وأشار (Schunk,1994) أن الطلاب الذين لا يثقون في قدرتهم على التعلم يختلفون تمامًا عن الطلاب الذين يشعرون بكفاءتهم في التعلم والأداء، حيث يكون

هؤلاء أكثر استعدادًا للمشاركة في المهام، كما أنهم يتمتعون بمستوى مرتفع من الطموح عند الطموح عند مواجهة الصعوبات، ويكون تحصيلهم عند مستوى مرتفع.

والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم يعانون انخفاضًا في التحصيل على الرغم من تمتعهم للقدرات والإمكانات العقلية (عبد الحميد، ١٩٩٨،٧٦)،وأن هناك خصائص تميز ذوي صعوبات التعلم من أهمها انخفاض الأداء الفعلي عن الأداء المتوقع في ضوء قدراته العقلية وعدم قدرته على التخطيط والتنظيم واختيار الاستراتيجيات الملائمة التي تساعده على التعلم، أو الفشل في استخدام تلك الاستراتيجيات رغم توافرها والقصور في مراقبة الذات والفشل في اكتشاف الأخطاء وتصحيحها، أو تقويم المهام التي انتهي منها (عواد،٢٠٠٠، ص ص ١٠١-١٠٣).

ويؤكد باندورا Bandura على عدة مصادر رئيسة تعمل على تدعيم الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الفرد، وهم الوالدان والمدرسون والأصدقاء. ولكن الوالدين من أهم المصادر التي تؤدي دورًا كبيرًا في تنمية وتطوير الكفاءة الذاتية في سنوات الطفولة، وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي نجح بها وإبراز أفضلها أي معرفة الخبرات الناجحة ثم عرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلاً من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع لتقوية القدرات التي ترفع من مستوى الكفاءة الذاتية للفرد (In Schultz, 1990).

وتعددت الأساليب التي تساعد الأفراد على تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم، ومن بين هذه الأساليب، أسلوب التخيل الموجه، حيث يعد من الأساليب الفاعلة في هذا المجال، فهو يساعد على إزالة المشاعر الانفعالية إلى أشياء أخرى بديلة، كما أنه يساعد الفرد على التعبير عن الذات بشكل فاعّل فيحسن من الكفاءة لديه.

وحول العلاقة بين التخيل الموجه والكفاءة الذاتية، فمن خلال التخيل الموجه يتبنى الفرد اعتقادًا بأنه يمتلك الكفاءة الذاتية لانجاز الأهداف المطلوبة منه، وهذه تعد خاصة أساسية يتسم بها الفرد المؤكد لذاته، فالتوكيد يعد محاولة للترجمة الفعلية لتخيلات الأفراد الإيجابية، أو السلبية عن الذات (Bandura, 1997).

ومن ناحية أخرى يعد قلق الاختبار شكلاً من أشكال المخاوف المرضية وعاملاً مهمًا من بين العوامل المعيقة للتحصيل الأكاديمى بين الطلاب في مختلف مستوياتهم الدراسية، وأشار حسين (٢٠٠٤) إلى أن القلق يسبب ضغوطًا نفسية على الأفراد في مختلف مراحل نموهم سواء كان ذلك في مراحلهم التعليمية، أو المهنية، أو الحياتية.

ويعاني العديد من الأفراد ذوي صعوبات التعلم من بعض المشكلات النفسية والاجتماعية التي تؤثر على توافقهم النفسي، وتحصيلهم الأكاديمي، وتكيفهم الاجتماعي، ويعد القلق من أهم هذه المشكلات،ويذهب (Peleg 2009) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستويات أعلى من القلق ومستويات أدني من تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي مقارنة بأقرانهم العاديين.

وإن تعرض التلميذ للمشكلات والصعوبات التعليمية في البيئة المدرسية قد يساهم في رفع مستوى قلق الاختبار لديه ويجعله غير قادر اكتساب المعارف والأداء والتحصيل الدراسي المناسب وعليه أصبح من الضروري الاهتمام بالقدرات الذاتية للتلميذ وذلك بتنمية الكفاءة الذاتية لديه من أجل الاستغلال الأمثل للطاقات والقدرات التي يملكها وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

ومما سبق يتضح أهمية دراسة الكفاءة الذاتية الأكاديمية،كما يتضح فعالية أسلوب التخيل الموجه كأسلوب فاعّل في تحسين مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية وضرورة الاهتمام بذوي صعوبات التعلم، ومن هنا يحاول الباحث الحالي فى معرفة فعالية التدريب القائم على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة البحث:

تعد معتقدات الأفراد عن كفاءتهم الذاتية من العوامل التي تسهم بشكل فعّال في توجيه سلوكياتهم في المواقف اللاحقة، ولذا فقد عدّها علماء النفس من أهم قوى ومصادر توجيه السلوك الإنساني عبر المواقف المختفة، كما أنها تخضع لمبدأ الفروق الفردية بين الأفراد مثل كثير من السمات والخصائص الشخصية.

وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية أحد أبرز العوامل المؤثرة في الأداء والمثابرة واستخدام الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن التنبؤ من خلالها بالتحصيل (Pajares, 1996). ويرى (Bandura,1997) أن الشعور بنقص الكفاءة الذاتية الأكاديمية يرتبط بالاكتئاب والقلق والعجز وانخفاض التقدير الذاتي وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الانجاز والنمو الشخصي.

وأشار (Diehl, & Pront, 2002) إلى أن تحسين الكفاءة الذاتية يمثل المفتاح الأساسي في تدريب المتعلم على التحكم الذاتي بخفض حده القلق وتحفزه للتمسك بالدفاع عن حقوقه.

وأشارت نتائج العديد من البحوث أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يشعرون بانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم بسبب تكرار تعرضهم لخبرات من الفشل الأكاديمي مما يترتب عليه أن تكون علاقاتهم بمعلميهم وآبائهم وأقرانهم علاقة تنطوي على نوع من عدم التقدير الذي ينعكس سلبًا على كفاءتهم وتحصيلهم الأكاديمي، فقد أكدت دراسة بدوي، والمولى (٢٠١٣) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يظهرون مشكلات، أو صعوبات تعليمية تجعلهم غير قادرين على أداء نفس المهام التي يؤديها زملاؤهم العاديين، وتتنوع هذه المشكلات ما بين قصور في الانتباه، أو الإدراك، أو التذكر، أو غيرها من العمليات النفسية الأساسية اللازمة للتعلم.

وفي هذا الصدد يؤكد (Thomas & Rohwer, 1986) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمتلكون شعورًا منخفضًا بالفعالية الذاتية والكفاية الشخصية يتجنبون الأعمال الأكاديمية التي تتطلب التحدي الذهني ويستغرقون وقتًا أطول في فهم واستذكار دروسهم ولا يستطيعون ممارسة الاستراتيجيات التي تركز على عمليات عقلية عليا.

وعلى ذلك فإنهم بحاجة إلى برامج وأنشطة تساعدهم على التخلص من الصعوبات التي يعانون منها، والتخلص من الطرق السلبية في التعليم، وتجعلهم أكثر اندماجًا، وأكثر نشاطًا وانهماكًا في العملية التعليمية.

ومن خلال الزيارات الميدانية للباحث لبعض برامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، لاحظ أن هناك خللاً في طبيعة الأنشطة التعليمية المقدمة للتلاميذ حيث إنها تخلو من الأنشطة التخيلية التي تعد إحدى السمات الأساسية لمرحلة الطفولة بشكل عام، كما لاحظ تدنيًا في توظيف استراتيجيات التعلم المشوقة والمثيرة لخيال التلاميذ واقتصار التدريس على طرائق تقليدية تقوم على الحفظ والتلقين ولا تراعى الحماس والتشجيع لقدرات التلميذ والذي يؤدي إلى تسلل الملل والقلق إليه مما يؤدي إلى انخفاض مستوى كفاءته الذاتية ودافعيته نحو التعلم الفعّال. ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي بتفعيل استراتيجية التخيل الموجه كونها استراتيجية معرفية تقوم على تفعيل شقي الدماغ في العملية التعليمية وتحمل في طياتها مبدأ الإثارة الذهنية وتحسن من قدرات التلميذ المعرفية وتنمي تفكيره.

وبناءً على ما سبق، وتحديدًا تتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فعالية التدريب القائم على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

(١) إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على التخيل الموجه لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

(٢) التعرف على فعالية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التخيل الموجه لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

(٣) التعرف على أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على التخيل الموجه على قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث:

تتلخص أهمية البحث فيما يلى:

(١) يحاول البحث الحالي أن يلبي الحاجة الماسة إلى الاهتمام ببحوث تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وخاصة في المرحلة الابتدائية نظرًا لقلة هذا النوع من الدراسات في هذا الجانب.

(٢) إثراء تراث التربية الخاصة بتصور لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

(٣) تقديم الدعم والمساندة للمسئولين من واضعي ومخططي البرامج التربوية في مجال التربية الخاصة بشكل عام ومجال صعوبات التعلم بشكل خاص على أن يضعوا في الحسبان استخدام أسلوب التخيل الموجه الفعّال في بناء برامجهم التدريسية والعلاجية. قد تساعد نتائج هذا البحث في تفعيل دور معلمي صعوبات التعلم في استخدام التدريبات التطبيقية لأسلوب التخيل الموجه القائمة على الأساليب التعليمية واستخدام الوسائل المشوقة لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتخفيف مستوى قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتي تنعكس إيجابيًا على مستواهم الأكاديمي.

(٤) يفتح آفاق جديدة لتجريب استراتيجيات أخرى تساعد في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٥) قد يلفت البحث الحالي بما يخرج به من توصيات أنظار الباحثين إلى تصميم المزيد من البرامج العلاجية التي تخدم ذوي صعوبات التعلم في الجوانب النمائية والأكاديمية.

إطار نظري ودراسات سابقة:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية

وعي المتعلمون بكفاءاتهم الذاتية هي من أكثر الأمور أهمية وتأثيرًا في حياتهم،وتتضح أهمية الكفاءة الذاتية من خلال علاقتها بعدد من المفاهيم المؤثرة في فعالية الفرد وقدرته الفعلية على الإنجاز، فالمتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يضعون أهدافًا عالية المستوى، ويكونون أكثر مثابرة واجتهادًا في سعيهم لتحقيقها في حين أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية يضعون أهدافًا متدنية المستوى ويكونون أقل مثابرة وحماسًا لتحقيقها (الصمادي، والشرايدة،٢٠٠٨).

وتؤدي الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة دورًا بارزًا في التأثير في الأداء الأكاديمي للطالب، وتتبلور هذه الكفاءة في شكل أفكار ومعتقدات حول الذات بشأن مدى كفاءتها. فهذه الأفكار تتوسط بين ما لديه من معرفة ومهارات، وبين أدائه الفعلي في المواقف التعليمية. ويذهب بعض علماء المدرسة المعرفية الاجتماعية إلى

أن التحصيل السابق للطالب ومعرفته ومهاراته تعد عوامل ضعيفة من حيث مدى قدرتها على التنبؤ بالتحصيل المستقبلي؛ وذلك لأن معتقدات الكفاءة لديه تؤثر بقوة في سلوكه (Pajares, 1996). ويتفق كل من (Gottfried,1990; Kim & Park, 2000) على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي مجموعة الأحكام الصادرة عن المتعلم والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة،وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لانجاز المهام المكلف بها.

ويرى (Lauren, 2012) أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي اعتقاد المتعلم في قدرته على أداء وانجاز الأهداف الأكاديمية.

ويُعرَّف الباحث الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها: "معتقدات التلميذ حول قدراته على تنظيم وتنفيذ المهام لتحقيق النجاح والوصول للأهداف المرجوة".

وقد أجريت العديد من الدراسات حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها ببعض المتغيرات منها: دراسة الحربي (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى معرفة الفروق بالشعور بالكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي المجموعتين صعوبات التعلم الأكاديمية (قراءة، رياضيات) في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح ذوي صعوبات في الرياضيات. أما دراسة الزق (٢٠٠٩) سعت إلى التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة الأردنية، والفروق في هذا المستوى تبعًا لمتغيرات الكلية والجنس والمستوى الدراسي والتفاعل بينها، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقًا للمستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة وفقًا للجنس،أما من حيث الكلية فكانت الفروق لصالح الكليات الإنسانية. أما دراسة (Kate,2012) حاولت الكشف عن فعالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين الدوافع الذاتية وانجاز مادة الرياضيات من خلال المشاركة في برنامج ما بعد الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن فعالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين الدوافع الذاتية،

وهذا يعني ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل إيجابي مع الدوافع الذاتية، بينما هدفت دراسة الديب وخليفة (٢٠١٣) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميًا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميًا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط (الخارجي والداخلي)وقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، أما دراسة عبد القوي والأقرع (٢٠١٤) حاولت التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين وتوصلت إلى وجود ارتباط دال عكسي بين إدراك ذوي صعوبات التعلم للكفاءة الذاتية الأكاديمية وشعورهم بقلق الاختبار، وارتفاع شعور ذوي صعوبات بالمرحلة المتوسطة بقلق الاختبار عن ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

التخيل الموجه:

أبدى علماء النفس المعرفيون أمثال Desety & Currie اهتمامًا كبيرًا بموضوع التخيل باعتباره نوعًا من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة العقلية كالأحلام والتفكير والتذكر وفهم اللغة وتكوين المفاهيم، وبالرغم من سهولة الحديث عن التخيل؛ إلا أن هناك صعوبة في إيجاد تعريف واضح ومحدد له.

ويعد التخيل عنصرًا مهمًا في التفكير على حل ما يواجه الفرد من مشكلات، ويتم ذلك ويتسنى عندما تكون المشكلة متصلة بالجوانب العقلية، فالفرد الذي قد تعود على تكوين صور عقلية من نوع معين يستطيع تصور تلك المشكلة وفق ما يناسب الحاسة التي اعتادها في نقل الصورة العقلية إليه. كما أن التخيل بحد ذاته قد يفضي إلى أنواع من التفكير والتصور المجسم، وأن التفكير والتخيل جوانب عقلية وثيقة الصلة بعضها ببعض (إبراهيم، ٢٠٠٥، ص ٣٠).

ويرى (Parker, 2004, p. 3) التخيل الموجه بأنه: "عملية تكوين صور عقلية إيجابية لتشجيع المتعلمين على إحداث تغيرات ذهنية لفهم طبيعة الموقف واستيعابه".

بينما يرى سعيدى وخميس، والبلوشي (٢٠١١،ص ٣٢٣) التخيل الموجه بأنه: "استراتيجية تقوم على صياغة سيناريو تخيلي ينقل المتعلمين في رحلة تخيلية، ويحثهم على صور ذهنية لما يستمعونه. ويُعرَّف الباحث التخيل الموجه بإنه مجموعة من الخطوات والإجراءات المنظمة والمتسلسلة لتدريب التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على مهارات التخيل والتصور الذهني وذلك بهدف تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم".

ويصف Merik & Merik استراتيجية التخيل الموجه بأنها: "تتطلب وجود قائد، أو موجه يقوم بتوجيه المتعلمين عبر عملية تفكير،حيث يقوم هذا الموجه بقراءة سيناريو معد مسبقًا ويحتوي على كلمات، أو أصوات تعمل كمحفزات لتساعد المتعلم على بناء صور ذهنية للمواقف والأحداث التي تقرأ عليه". وتهدف استراتيجية التخيل الموجه إلى:

(١) تنمية قدرات التخيل ثلاثي الأبعاد والتفكير الفراغي.
(٢) تقريب المفاهيم المجردة والعمليات الدقيقة للظواهر المختلفة.
(٣) زيادة القدرة على التفكير في الكثير من الظواهر بنظرة عميقة والبحث عن تفسير مبني بين التكوينات الدقيقة.
(٤) تنمية قدرات ما وراء المعرفة كالتحكم في الانتباه والتركيز والتفكير في التفكير.
(٥) تمرين للمتعلمين على صفاء الذهن والحد من القلق.
(٦) إثراء الصور الذهنية للمتعلمين والتي تعد أساسًا لعملية توليد الأفكار الإبداعية. تنمية دافعية المتعلمين للتعلم بتغيير الروتين وإعطائهم شعورًا بالمخزون الهائل للصور الذهنية التي يختزونها.
(٧) متعة حقيقية للمتعلمين وتغيير الروتين الصفي (في سعيدي وآخرون ، ٢٠١١، ص ٣٢٤).

وقد أجريت العديد من الدراسات حول استخدام استراتيجية التخيل الموجه كاستراتيجية تعلم فعالة لتحسين بعض المهارات والمجالات الأكاديمية المختلفة منها: دراسة (Heidi, 1993) هدفت إلى تحسين الكفاءة الذاتية المدركة من خلال استخدام برنامج إرشادي يعتمد على التخيل الموجه،ودلت النتائج إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي، ولم تجد فروقًا بين الجنسين،بينماا استهدفت دراسة (Mackiln,1997) تحسين الكفاءة الذاتية المدركة على عينة من الأطفال تعرضوا إلى الإساءة الجسدية من خلال برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التخيل الموجه، وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها برنامج التخيل الموجه. أما دراسة السيوف (٢٠٠٩) حاولت الكشف عن أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن، وأوضحت النتائج فعالية استراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أفراد المجموعة التجريبية. بينما هدفت دراسة أمين والمولى (٢٠١١) إلى معرفة أثر التدريب على حل المسائل الرياضية باستراتيجية مدعمة بالتخيل الموجه في حل المسائل الفيزيائية لطلاب المرحلة الإعدادية وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات، وعدم وجود فرق دال إحصائيًا بين مجموعتي البحث في اختبار حل المسائل الفيزيائية.

وفي البحث الحالي يتم تناول التخيل الموجه لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية مدمجًا في استراتيجية لتحسينها، إذ في استراتيجية التخيل الموجه يقوم المتعلم بتخيل، أو تصور جسم، أو موقف، أو حدث في مخيلته، وتقوم على صياغة سيناريو تخيلي ينقل المتعلمين في رحلة تخيلية، ويحثهم على بناء صور ذهنية لما يسمعون، وتوجيههم بأن تكون هذه الصور غنية بالألوان ومتنوعة الأحجام، ومتكاملة الحواس.

قلق الاختبار:

هو سمة في الشخصية في موقف محدد، ويتكون من الانزعاج والانفعالية وهما أبرز عناصر قلق الاختبار، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل (الطيب، ١٩٩٧).

وتعد ظاهرة القلق من الظواهر النفسية الشائعة التي اهتم بتعريفها علماء النفس في العصر الحديث، واعتبره كل من (الخطيب ٢٠٠٢؛ رضوان ٢٠٠٢؛ عكاشة ٢٠٠٣) حالة انفعالية نفسية شعورية غير سارة تحدث للأفراد في جميع

المستويات مستمرة لدى الفرد نتيجة شئ غير متوقع وغير موجود وغير ظاهر وغير معروف المصدر فهي شعور مكدر وعدم راحة واستقرار فيها بفقد الرغبة، أو الدافع للهدف ويمكن تشخيصه من خلال بعض الأعراض الجسمية والنفسية. ويُعرَّف الباحث قلق الاختبار بإنه سمة شخصية وحالة انفعالية نفسية شعورية غير سارة تحدث للتلميذ أثناء موقف الاختبار، وتتسم هذه الحالة الشعور بالتوتر والخوف من الفشل في تحقيق الأهداف المرجوة من الاختبار مما تؤدي إلى تدني الأداء الأكاديمي.

وأشارت الكثير من الدراسات إلى أن بعض الطلاب ذوي صعوبات التعلم ينجزون أقل من قدراتهم الفعلية في بعض المواقف التي تتسم بالضغط والتقويم كمواقف الامتحانات، فأطلق كل من (أبو العذب ٢٠٠٨؛ الداهري ٢٠٠٥؛ زهران ٢٠٠٠، الضامن ٢٠٠٣) على القلق في هذه المواقف تسمية «قلق الاختبار» باعتباره أشار إلى نوع من القلق العام الذي يظهر في مواقف معينة مرتبطة بمواقف الامتحانات والتقويم بصفة عامة، حيث تسلط لدى الطلاب بعض الأفكار الوسواسية قبيل وفي أثناء ليالي الاختبارات – اضطرابات العمليات العقلية كالانتباه والتركيز والتفكير – كثرة التفكير في الاختبارات والانشغال قبل وفي أثناء الاختبار في النتائج المترتبة عليها، تسارع خفقان القلب وجفاف الحلق والشفتين، وسرعة التنفس وتصبب العرق وألم البطن والغثيان – الشعور بالضيق النفسي الشديد قبل وفي أثناء تأدية الاختبار – الخوف والرهبة من الاختبار والتوتر قبل الاختبار. ونقص الاستقرار والأرق ونقص الثقة بالنفس – الرعب الانفعالي الذي يشعر فيه الطالب بأن عقله صفحة بيضاء وإنه نسى ما ذاكر بمجرد الإطلاع على ورقة أسئلة الامتحان.

ويرى الصفطي (١٩٩٥) أنه كلما ارتفع مستوى قلق الاختبار انخفض مستوى دافعية الطلاب للانجاز والعكس صحيح، كما أشارت رسلان (٢٠٠٥) إلى أن قلق الاختبار يعد قلقًا خارجي المنشأ، وتناوله كثير من علماء علم النفس بالدراسة نظرًا لأهميته البالغة لتأثيره في الأداء والإنجاز، ولذلك إذا ارتفع مستوى القلق أعاق قدرة الشخص على التحصيل، وإذا اعتدل مستواه يدفع صاحبه للأداء المميز في مواقف الاختبار.

ويرى الباحث أن قلق الاختبار يظهر لدى التلميذ الذي يعاني من صعوبات التعلم أثناء تأدية الاختبارات نتيجة بعض المخاوف التي ترتبط بانخفاض قدراتهم وفشلهم الأكاديمي وتبنيهم معتقدات وأفكار خاطئة بعيدة عن الواقع، تنعكس سلبًا على أدائهم للمهام الأكاديمية في الأوقات المسموح لهم إنجازها.

وقد أجريت بعض الدراسات لمحاولة الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار وبعض المتغيرات المختلفة منها: دراسة عبد الغفار (٢٠١٠) والتي حاولت الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار وكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وتلاميذ الصف الأول في كل من المرحلة الثانوية العامة والثانوية التجارية، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة دالة سالبة بين متغيرات التحصيل الدراسي والذكاء وكل من الانفعالية والقلق وقلق الامتحان.واستهدفت دراسة (Selami,2012) الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار بين المتعلمين الصغار الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية وبين تصوراتهم،وأظهرت نتائج الدراسة ارتباط تصورات المتعلمين مع بنود معينة مثل (تقنيات الاختبار، طول الاختبار، وضوح تعليمات الاختبار) في مقياس قلق الاختبار بشكل كبير. أما دراسة العواوي (٢٠٠٥) هدفت إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، وتوصلت أيضًا وجود أثر دال إحصائيًا للبرنامج الإرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات المرحلة الثانوية لصالح المجموعة التجريبية.

صعوبات التعلم:

تعد صعوبات التعلم من الموضوعات الحديثة في مجال التربية الخاصة التي شهدت نموًا متسارعًا واهتمامًا متزايدًا بحيث أصبحت محورًا للعديد من البحوث والدراسات، وكان للتقدم الذي أحرزه مجال صعوبات التعلم في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي بالغ الأهمية، فقد تحدد مفهوم صعوبات التعلم وتم إقراره،كما انتشرت وتوسعت وتنوعت برامج التربية الخاصة في المدارس العامة وتكاتفت الجهود لبناء وإعداد الأدوات والاختبارات وأساليب التشخيص والتقويم في هذا المجال.

ولقد ظهر مصطلح صعوبات التعلم لأول مرة في عام (١٩٦٣) من القرن الماضي وكان أول من استخدام هذا الاصطلاح هو صمويل كيرك، حيث اقترح كيرك Kirk الذي يعد من أشهر المختصين في هذا المجال حيث صاغ التعريف وقدمه في اجتماع لممثلي عدد من المجتمعات المهتمة بشؤون الأطفال الذين يعانون من تلف دماغي، أو صعوبات في الإدراك، وتمت الموافقة على التعريف بنصه الآتي "أشار مفهوم صعوبات التعلم إلى تأخر، أو اضطرابات، أو تخلف في واحدة، أو أكثر من عمليات الكلام، اللغة، القراءة، التهجئة والكتابة، أو العمليات الحسابية نتيجة لخلل وظيفي في الدماغ، أو اضطراب عاطفي، أو مشكلات سلوكية. ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم الناتجة عن حرمان حسي، أو إعاقة فكرية، أو حرمان ثقافي" (القمش،٢٠١٢، ص ٤٩).

ويمكن القول أن الأفراد الذين يظهرون صعوبات في التعلم لا تبدو عليهم أعراض جسمية غير عادية ؛ بل هم عاديون من حيث القدرة العقلية. ولا يعانون من أي إعاقات سمعية، أو بصرية، أو جسمية وصحية، أو اضطرابات انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية.

وأوضح العديد من الباحثين أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يوصفون بالمقارنة مع زملائهم العاديين بالقلق والخوف والكآبة والحزن وعدم التكييف وعدم القبول وعدم الاستمتاع بوقتهم.وغالبًا ما يتم رفضهم وتجاهلهم من قبل الطلاب العاديين، كما يصف الأهل الأطفال ذوي صعوبات التعلم أنهم قليلاً ما يضبطون اندفاعهم وهم غير قادرين على استقبال العواطف والمشاعر ولا يتحكمون بتعبيراتهم الانفعالية والحركية وإنهم متهورون وغير مبالين، وقد يظهرون عدم احترام لحقوق الآخرين، وغالبًا ما يتم رفضهم من قبل أقرانهم، أو معلميهم، والسبب يعود إلى مشكلات التواصل اللفظي وغير اللفظي لديهم، والنشاط والحركة الزائدة والمشكلات في التفكير والتطبيق للمهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على التحكم في عواطفهم، ومن هنا تظهر ضرورة الاهتمام بذوي صعوبات التعلم والتدخل المبكر سواء بالتشخيص أوالعلاج من خلال تقديم برامج علاجية متنوعة تقوم على استراتيجيات تلائم خصائصهم واحتياجاتهم الأكاديمية للحد من الصعوبات التي يعانون منها.

من خلال العرض السابق للإطار النظري و الدراسات السابقة يتضح ما يلى:

(١) اهتمت العديد من الدراسات بدراسة الفروق في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها ببعض المتغيرات ويتضح ذلك من دراسة الحربي (٢٠٠٦) والرشيدي (٢٠٠٩) والتي أشارت النتائج إلى وجود ارتباط بين الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والكفاءة الاجتماعية بالتحصيل الدراسي لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين، ودراسة الزق (٢٠٠٩) والتي توصلت وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية وفقًا للمستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى والكليات الإنسانية، والبعض الآخر من الدراسات اهتمت بتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية واعتمدت على مداخل علاجية مختلفة فحاولت دراسة (Heidi, 1993) تحسين الكفاءة الذاتية المدركة من خلال استخدام برنامج إرشادي يعتمد على التخيل الموجه،و واستخدمت أيضًا دراسة ماكلين (Mackiln, 1997) برنامج إرشادي مبني على التخيل الموجه في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة على عينة من الأطفال تعرضوا إلى الإساءة الجسدية ؛ وحاولت دراسة الديب وخليفة (٢٠١٣) الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميًا.

(٢) أن التخيل الموجه استراتيجية تعليمية فعّالة حيث أن التخيل يعد نواة عملية التفكير ويمكن استخدامه في تحسين مستوى الكفاءة الذاتية وحل المشكلات ومهارات الاتصال.

(٣) أن ظاهرة القلق من الظواهر النفسية الشائعة التي شغلت بال الباحثين وترتبط بالأداء الأكاديمي بشكل واضح فسعت دراسة العواوي (٢٠٠٥) إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في خفض قلق الاختبار لدى طالبات بالمرحلة الثانوية، أما دراسة (Selami, 2012) حاولت الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار بين المتعلمين الصغار الذين يدرسون اللغة الانجليزية كلغة أجنبية وبين تصوراتهم العقلية، وصمم الديب وخليفة (٢٠١٣) برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميًا، وحاولت دراسة عبد القوي والأقرع (٢٠١٤) التعرف على كفاءة الذات الأكاديمية المدركة وعلاقتها بقلق الاختبار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

(٤) الدراسات التي تناولت التخيل الموجه كمدخل علاجي لتحسين الكفاءة الذاتية (Heidi, 1993, Mackiln, 1997) أجريت على طلاب وأطفال عاديين ولم يتوصل الباحث في -حدود اطلاعه - إلى أية دراسة على المستوى المحلي تناولت التخيل الموجه والكفاءة الذاتية الأكاديمية أجريت على التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، وهذا ما يميز البحث الحالي في إنه يتناول هذا الجانب.

(٥) ضرورة الاهتمام بتحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية خاصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

استفادت الباحث الحالي من الدراسات المرتبطة بمتغيرات البحث الحالي في إعداد الأدوات وتصميم وتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح واختيار أنشطته والفنيات العلاجية المناسبة.

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالي على النحو التالي:

(١) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح القياس البعدي.

(٣) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى و التتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

(٤) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

(٥) توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح القياس البعدي.

(٦) لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى و التتبعي على مقياس قلق الاختبار.

المنهجية والإجراءات:

ـ منهج البحث:

اعتمد الباحث في البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي ذو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة.

ـ مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بمجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة عرقة ومدرسة حي السفارات بمدينة الرياض خلال الفصل الدراس الأول في العام الدراسي ١٤٣٦-١٤٣٧هـ الموافق ٢٠١٥/٢٠١٦م، وكان عددهم (٤٠) تلميذًا.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذًا، ونظرًا لصغر حجم مجتمع البحث، فقد تم اعتبار مجتمع البحث هو نفسه عينة البحث، أي أنه تم اختيارهم بصورة قصدية، ومشخصين ومسجلين فعليًا ببرامج صعوبات التعلم بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية بمجمع الملك سعود التعليمي ومدرسة عرقة ومدرسة حي السفارات بمدينة الرياض، والجدول التالي يوضح توزيع عينة البحث على المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم.

جدول (١)

توزيع عينة البحث على المدارس الملحق بها برامج صعوبات التعلم

م	المدرسة	عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس
١	مجمع الملك سعود التعليمي الابتدائي	١٦
٢	مدرسة عرقة الابتدائية	١٤
٣	مدرسة حي السفارات الابتدائية	١٠
	المجموع	٤٠

قام الباحث الحالي بتقسيم العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك تمهيدًا لتطبيق البرنامج التدريبى المقترح القائم على التخيل الموجه على المجموعة التجريبية دون الضابطة لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومعرفة أثره على قلق الاختبار والتقليل من حدة الصعوبات التى يواجهونها.

كما حاول الباحث التأكد من التكافؤ بين مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة بقدر الإمكان في بعض المتغيرات، والتي قد تؤثر على نتائج الدراسة مثل العمر الزمني والذكاء ومتغيرات الدراسة الحالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار، وذلك عن طريق حساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين، وذلك باستخدام اختبار مان – ويتني Mann- Whitney، ويوضح الجدول (٢) مدى تكافؤ المجموعتين:

جدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة (العمر الزمنى والذكاء والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وقلق الاختبار)

المتغيرات	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	قيمة (W)	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٢٠	٢٠،٩٨	٤١٩،٥٠	١٩٠،٥٠٠	٤٠٠،٥٠٠	-٠،٢٦٠	٠،٧٩٥
	ضابطة	٢٠	٢٠،٠٣	٤٠٠،٥٠				
الذكاء	تجريبية	٢٠	١٩،٩٣	٣٩٨،٥٠	١٨٨،٥٠٠	٣٩٨،٥٠٠	-٠،٣١٨	٠،٧٥٠
	ضابطة	٢٠	٢١،٠٨	٤٢١،٥٠				
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	تجريبية	٢٠	٢٢،٤٣	٤٤٨،٥٠	١٦١،٥٠٠	٣٧١،٥٠٠	-١،٠٦٨	٠،٢٨٥
	ضابطة	٢٠	١٨،٥٨	٣٧١،٥٠				
قلق الاختبار	تجريبية	٢٠	٢١،٢٠	٤٢٤،٠٠	١٨٦،٠٠٠	٣٩٦،٠٠٠	-٠،٣٨٣	٠،٧٠٢
	ضابطة	٢٠	١٩،٨٠	٣٩٦،٠٠				

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب الأعمار الزمنية والذكاء والكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث إن قيمة "Z" الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) أكبر من قيمة "Z" المحسوبة مما يدل أن المجموعتين متكافئتين من حيث العمر الزمنى والذكاء والكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار.

- أدوات البحث وطرق بنائها:

١ـ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (إعداد الباحث)

يهدف هذا المقياس إلى قياس مستوى التلاميذ في إدراك الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وفي ضوء الإطلاع على الأدب النظري والبحثي والمقاييس المستخدمة لقياس الكفاءة الذاتية تم مراجعة مقياس الكفاءة الذاتية العامة لجروزلم وشواتزر (Schwarzer&Jerusalem1993) ومقياس الكفاءة الذاتية المدركة للأطفال لهارتز (Harter1982)، تكون المقياس من (٣٢) عبارة تقيس إدراك كفاءة الذات الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، ويتم الإجابة عن المقياس من خلال سلم استجابة ثلاثي (دائمًا، أحيانًا،نادرًا) وكانت الفقرات الإيجابية تعطي(٣، ٢، ١) على التوالي، أما الفقرات السلبية تعطي (١، ٢، ٣) على التوالي، وأشارت الدرجة المرتفعة على المقياس إلى إدراك الطالب لارتفاع كفاءته الذاتية الأكاديمية في المواقف والأنشطة التحصيلية والمدرسية، وكانت الدرجة الكلية التي يمكن أن يحصل عليها التلميذ تتراوح بين (٣٢- ٩٦).

قام الباحث الحالي بحساب صدق المقياس باستخدام صدق المحكمين، حيث تم عرضه على (٩) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، وتم تعديله في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، وقد تم اعتبار العبارة مقبولة التي حصلت على موافقة قدرها ٨٠٪ فأكثر من عدد المحكمين، كما تم حساب الصدق أيضًا من خلال الصدق التمييزي حيث كانت نتائج الفروق بين المرتفعين على المقياس والمنخفضين ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المرتفعين على المقياس، كما تم حساب الثبات للمقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على العينة الاستطلاعية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بفارق زمنى ١٥ يومًا وبلغ معامل الثبات (٠,٧٢)، وبلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٢) وهي معاملات ثبات مرتفعة ودالة على توفر مؤشرات قوية لثبات المقياس.

٢ـ مقياس قلق الاختبار (إعداد الباحث)

يهدف هذا المقياس إلى تحديد سلوك التلاميذ الذين يظهر عليهم أثناء أداء الاختبارات والمتمثل في عدم الاستقرار وسرعة الانفعال والخوف والتوتر الشديد من الاختبار، ممايؤدي إلى انخفاض أدائهم الأكاديمي في أثناء أداء الاختبار بسبب هذه المخاوف.

- استنادا إلى الإطار النظري والمفاهيم المرتبطة بقلق الاختبار، وإلى العديد من المقاييس المقننة مثل: مقياس قلق الاختبار للطيب (١٩٩٧) ومقياس قلق الاختبار لسيلامي (Selami,2012) والإطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة، قام الباحث بإعداد مقياس قلق الاختبار في ضوء ذلك بما يناسب عينة البحث.

- قام الباحث بتصميم المقياس في صورة عبارات تصف سلوكيات التلاميذ الذين يتميزون بقلق الاختبار، وتم عرض المقياس في صورته المبدئية على (٩) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك سعود، وتم تعديله في ضوء مقترحاتهم وآرائهم، حيث تكون المقياس من (٢٥) عبارة تعتمد الإجابة على التقدير الذاتي للمفحوص ويجاب على كل عبارة باختيار أحد الاختيارت الثلاثة (دائمًا، أحيانًا، نادرًا) وتعطى الدرجات (٣،٢، ١) على الترتيب للعبارات في الاتجاه الإيجابي، والدرجات (١،٢، ٣) على الترتيب للعبارات السلبية، وبذلك تتراوح مجموع درجات المقياس (٢٥-٧٥) درجة.

- قام الباحث الحالي بالتأكد من صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين كما سبق القول، وبناء على آراء ومقترحات محكمي المقياس، تم إجراء التعديلات المناسبة، حيث تم استبعاد بعض العبارات التى رأى المحكمون عدم ملاءمتها، وقد تم اعتبار العبارة مقبولة التي حصلت على موافقة قدرها ٨٠٪ فأكثر من عدد المحكمين، كما قام الباحث بحساب صدق التجانس الداخلي للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عباراته والدرجة الكلية له، وقد تراوحت معاملات ارتباط عبارات المقياس بين (٠,٦٢، ٠,٧١) وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠،٠١

- قام الباحث بحساب معامل الثبات لمقياس قلق الاختبار بطريقة إعادة الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية بفارق زمنى (١٥) يومًا حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع ودال عند مستوى مستوى دلالة ٠,٠١، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان براون حيث بلغ معامل الثبات (٠,٧٣) وهو معامل ثبات مرتفع ودال عند مستوى مستوى دلالة ٠,٠١

٣ـ اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven للذكاء:

اعتمد الباحث فى هذا البحث على اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن من أجل تحديد المستوى العقلي العام للتلاميذ وذلك لتثبيت معامل ذكاء العينة.

وقد أعد هذا الاختبار رافن Raven وعالم الوراثة بنروز L. Penrose، ويعد هذا الاختبار من النوع الذي يطلق عليه الاختبارات غير المتحيزة للثقافة Culture-Fair Tests، وفى الدراسة الحالية قام الباحث بحساب ثباته بطريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بفارق زمنى ١٥ يومًا، وقد كان معامل الثبات مساويًا ٠,٧٥وهى دالة عند مستوى ٠,٠١.

٤ـ البرنامج التدريبي المقترح القائم على التخيل الموجه لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومعرفة أثره على قلق الاختبار لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم (إعداد الباحث).

ـ هدف البرنامج:

من خلال الإطلاع على بعض الدراسات السابقة والبحوث والبرامج التدريبية التي تناولت فى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتخيل الموجه مثل دراسة هيدي (Heidi,1993) ماكلين(Mackiln,1997) ودراسة الديب وخليفة (٢٠١٣) تم تحديد هدف البرنامج إلى هدف رئيس هو تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتأكيد وعي التلميذ بذاته وتشجيع التلاميذ على التأمل بالخبرات التخيلية التي مرت بهم وإتاحة الفرصة للتعاون والإخاء والتفاعل الإيجابي فى الأنشطة التعليمية ومواقف التواصل الفعال للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ومعرفة أثره على قلق الاختبار لدى التلاميذ موضع الدراسة.

ـ جوانب بناء البرنامج:

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة تتحدد فيما يلي:

الجانب المعرفي: يتمثل في المعلومات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن طبيعة ومفهوم الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومصادرها وعن مفهوم التخيل الموجه وفنياته وأساليبه والتي تسهم في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتقديم معلومات عن كيفية إنجاز المهمة من شأنها أن تجعل التلاميذ قادرين على الاستجابة بشكل أفضل، كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادرات اللازمة لإجراء التدريب.

الجانب المهاري: يتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة التخيلية والمهام والمهارات التي يجب أن يتقنها التلميذ الذي يعانى من صعوبات التعلم لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومكوناتها ؛ لأن المعلومة وحدها لا تكفي لتعديل السلوك بصفة عامة وسلوك ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة، بل ينبغي تقديم النماذج التي يجب على التلاميذ محاكاتها.

الجانب الوجداني: ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسيًا بالنسبة للتلميذ، بحيث يشعر فيها بالإطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد، والاستماع الجيد لما يبديه من آراء، وأخذ أفكاره مأخذ الجد وتشجيعه التخيل و طرح الأسئلة التي تجول بخاطره، واتاحة الفرص لطرح الأسئلة والنقاش.

ـ محتوى البرنامج:

قام الباحث بإعداد محتوى البرنامج التدريبي المقترح في ضوء التخيل الموجه وتعريفات الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم. وتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناء على الأهداف التى تم تحديدها مسبقًا، ولقد اشتمل البرنامج على مجموعة من التمارين والأنشطة التخيلية لمواقف متنوعة لاستخدامها بعد التهيئة والتعريف بنشاط التخيل وبيان أهميته في تنمية الوعي بكفاءة الذات الأكاديمية، وتتمثل في صورة جلسات تدريبية يكون كل منها إطار لمجموعة من المهارات المختلفة وتتمثل: في مهارة الثقة بالنفس ومهارة المثابرة ومهارة تحمل المسؤلية ومهارة الفعالية الاجتماعية ومن المهارات

التي تم التدريب عليها أيضًا القدرة على مواجهة الزملاء ومهارة التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم والتحاور والمناقشة مع الآخرين وحل المشكلات وأنشطة لغوية تخيلية، وصور توضيحية، وتتسم هذه الأنشطة بالتفاعل فلا يتم دراسة مهارة بمعزل عن المهارات الأخرى، كما أن كل نشاط يخدم أكثر من هدف تعليمى بحيث يسمح للتلميذ بتحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديه.

ولاشتقاق مادة البرنامج وموضوعاته تم الاعتماد على المصادر التالية:

- الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة التى أجريت في مجال التخيل الموجه والكفاءة الذاتية الأكاديمية وصعوبات التعلم، وبناء البرامج التدريبية التى أجريت في هذه المجالات.
- الكتب المتخصصة في أسلوب التخيل، وكذلك بعض المجلات والنشرات والصحف المدرسية، وقد تم تقديم محتوى البرنامج في (١٦) جلسة تدريبية موضحة بالجدول الآتى:

جدول (٣)

الجلسات التدريبية التى شملها البرنامج

رقم الجلسة	اسم الجلسة	الأهداف
الأولى	تعارف وتعريف بالبرنامج.	محاولة التعرف على تلاميذ المجموعة التجريبية وشرح طريقة العمل وأهداف البرنامج وشرح خطة تنفيذ البرنامج
الثانية	كيف تتخيل؟	توضيح مفهوم التخيل الموجه وفنياته وأساليبه
الثالثة	تعرف على كفاءتك الذاتية الأكاديمية وكيفية تحسينها	تعريف التلاميذ المفاهيم المختلفة للكفاءة الذاتية الأكاديمية
الرابعة	تعرف على مستوى ثقتك بنفسك أثناء القراءة	تدريب التلاميذ على الثقة بالنفس أثناء أداء مهام القراءة
االخامسة	تحمل المسؤلية	توضيح المقصود بتحمل المسؤلية والتدريب على المواجهة والقيام بالمهام المتنوعة بنجاح
السادسة	توظيف الثروة اللغوية المكتسبة في القراءة.	تدريب التلاميذ على التوظيف الأمثل للثروة اللغوية مما يساعدهم على تحقيق النمو النفسي والاجتماعي

رقم الجلسة	اسم الجلسة	الأهداف
السابعة	طرق الاستذكار الفعالة	توضيح المقصود بطرق الاستذكار الفعالة والتي تسهم بقدر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي وتدريب التلاميذ عليها
الثامنة	كيف تثابر؟	التعرف على تدعيم المثابرة لدى التلاميذ وتدريبهم عليها
التاسعة	التفاعل والحوار مع الآخرين	تدريب التلاميذ على التفاعل والحوار مع الآخرين
العاشرة	تقديم المساعدة للآخرين	توضيح مفهوم مساعدة الآخرين وأهميته وحث التلاميذ اكتساب هذا المفهوم
الحادية عشرة	كيف تواجه المشكلات أثناء القراءة ؟	توضيح المقصود بحل المشكلة والمهارات المستخدمة في حل المشكلات أثناء القراءة بصورة جيدة
الثانية عشر	ما أمنياتك ؟	التعرف على حاجات وأمنيات التلاميذ التي يرغبون في تحقيقها وتقديم الدعم والمساندة لهم
الثالثة عشر	الأحلام	تدريب التلاميذ على انتاج صورعقلية تخيلية لأحلام اليقظة
الرابعة عشر	نعمة الإبصار	توضيح للتلاميذ أهمية حاسة البصر والحفاظ عليها
الخامسة عشر	اتخاذ القرار	مساعدة التلاميذ على اتخاذ القرار والتدريب عليه
السادسة عشر	الختامية	قام الباحث بشكر التلاميذ على حسن تعاونهم وتجاوبهم معه أثناء تطبيق البرنامج

كفاءة البرنامج:

وللتأكد من كفاءة البرنامج قام الباحث الحالي بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين فى مجال علم النفس والتربية الخاصة والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية، وذلك للتأكد من مدى ملائمة البرنامج ومحتواه للتطبيق على عينة الدراسة، وهل يحقق هذا المحتوى الهدف الموضوع من أجله أم لا ؟ وقد تم تعديل البرنامج فى ضوء آراءهم ومقترحاتهم، كما قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبى على بعض أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية بشكل تجريبى، وذلك بهدف:

- التأكد من وضوح الجمل والتدريبات والأنشطة المستخدمة فى البرنامج لعينة الدراسة.
- الوقوف على أنسب الطرق والوسائل التي تلاءم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم - الوقوف على الصعوبات التي قد تعترض تنفيذ البرنامج.
- تحديد الفترة الزمنية اللازمة لاتمام القياسات ولتنفيذ البرنامج.

وقد روعي عند تطبيق البرنامج ما يلي:

- مراعاة الحالة النفسية للتلميذ أثناء تنفيذ البرنامج وملاحظة أي تغيير في تعبيراته ومحاولة فهم احتياجاته ورغباته نظرًا لسرعة شعوره بالملل.
- ليس من الضروري أن يتقن التلميذ الأداء ؛ بل يؤدي وفقًا لقدراته وإمكاناته.
- أن تكون هناك إيجابية للتلاميذ بحيث يشارك الكل بفعالية في إجراءات البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- أن تقدم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفي على التلاميذ جوًا من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل: صياغة محتوى الجلسة وعرضها من مقاطع من شاشات العرض باستخدام الحاسب الآلي.
- ضرورة أن تتسم بيئات التلاميذ بالثقة بالنفس والابتعاد عن القلق والتوتر حيث إن المستويات المرتفعة من القلق والتوتر ترتبط بانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- أن تتعدد مواقف التدريب على المهارة الواحدة بما يضمن تثبيتها وصقلها كالتدريب على التحدث بثقة أمام الزملاء عند القيام بشرح محتوى الجلسة، وإبداء الرأي في بعض المسائل المتعلقة بهذا المحتوى والحوار والمناقشة، واقتراح الحلول للمشكلات التي تعرض أمامه.
- أن تتنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مثل التعزيز الفوري والتغذية الراجعة والنمذجة مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة، ويدفع عنهم الملل ويحقق أهداف كل جلسة، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله.
- استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من اتقان التلاميذ لأنشطة البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستخدام التقويم النهائي، واستمارة تقويم أهداف الجلسات في نهاية البرنامج التدريبي.

- أن يتضمن البرنامج جزءً خاصًا بالمعرفة وبالتدريب وبالممارسة الفعلية وذلك من خلال تقديم معلومات عن المهارات اللازمة للتدريب، ثم تدريب التلاميذ على هذه المهارات في أثناء الجلسات، ثم الممارسة الفعلية للتلاميذ لهذه المهارات.

ـ زمن تطبيق البرنامج:

بعد التأكد من صلاحية البرنامج تم تنفيذه وامتد لفترة زمنية مقدارها ٦ أسابيع بداية من يوم الأحد الموافق ٢١ /١٢ /١٤٣٦هـ واستمر التطبيق حتى يوم الخميس الموافق ٣٠ /١ / ١٤٣٧هـ حيث اشتمل البرنامج على (١٦) جلسة بواقع ثلاث جلسات تدريبية، واستغرقت الجلسة مدة زمنية تراوحت ما بين (٤٠ – ٦٠) دقيقة، وكل جلسة مخصصة لتحقيق هدف من الأهداف الفرعية للبرنامج والتى بدورها تحقق الأهداف العامة للبرنامج والتي تتمثل في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية موضع الدراسة.

ـ خطوات السير في البحث:

سار البحث الحالي في الخطوات التالية:

(١) تم إجراء دراسة استطلاعية على مجموعة من تلاميذ الصف الخامس بمجمع الملك سعود التعليمي بالمرحلة الابتدائية ومدرسة عرقة الابتدائية ومدرسة حي السفارات الابتدائية بمدينة الرياض، وذلك للتحقق من كفاءة كل من مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن للذكاء و مقياس قلق الاختبار والبرنامج التدريبى المقترح، ومن خلال هذه الخطوة تم التأكد من صدق وثبات المقاييس والاختبارات المستخدمة ومن مدى ملائمة البرنامج التدريبى.

(٢) التأكد من تكافؤ العمر الزمني والذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك باستخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney لمعرفة الفروق بين المجموعتين في العمر الزمني والذكاء.

(٣) تم تطبيق القياس القبلي لأفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة وذلك بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس قلق الاختبار، وذلك بهدف الوصول إلى تصور لنقطة البداية عند تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٤) تم تطبيق البرنامج التدريبى العلاجى المقترح لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية على تلاميذ المجموعة التجريبية دون الضابطة.

(٥) تم تطبيق القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتطبيق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومقياس قلق الاختبار عليهم وذلك بعد تطبيق البرنامج التدريبى على تلاميذ المجموعة التجريبية.

(٦) تم عمل المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة على الكفاءة الذاتية الأكاديمية وقلق الاختبار بعد تطبيق البرنامج للوقوف على مدى فعالية البرنامج التدريبى العلاجى المقترح.

(٧) تم إجراء قياس تتبعي لأفراد المجموعة التجريبية بعد انقضاء ستة أسابيع من تاريخ تطبيق القياس البعدى، وذلك للتأكد من مدى الحفاظ على استخدام الاستراتيجيات والأنشطة وتعميمها لأفراد المجموعة التجريبية، والتعرف على مدى استمرارية البرنامج في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وخفض مستوى قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

(٨) التوصل للنتائج ومعالجتها إحصائيًا ومناقشتها وتفسيرها.

(٩) التقدم بالتوصيات والمقترحات.

ـ الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فروضه ولمعالجة النتائج تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

(١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

(٢) معاملات الارتباط.

(٣) اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب فروق المتوسطات ودلالتها الإحصائية.

(٤) اختبار مان – ويتني Mann-Whitney لحساب فروق المتوسطات ودلالتها الإحصائية.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول:

والذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين في القياس البعدي كما هو مبين بجدول (٤)

جدول (٤)

قيمة النسبة الحرجة(Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية.

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U	w	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٣٠,٥٠	٦١٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢١٠,٠٠	٥,٤٢٩ -	٠,٠٠٠
الضابطة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح مدى تأثير البرنامج المستخدم في البحث في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ، وهذا يثبت صحة الفرض الأول.

نتائج الفرض الثاني:

والذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية لصالح القياس البعدي ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو مبين بجدول (٥)

جدول (٥)

قيمة النسبة الحرجة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		Z قيمة	مستوى الدلالة
	السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
٢٠	٠,٠٠	١٠,٥٠	٠,٠٠	٢١٠,٠٠	- ٣,٩٢٥	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.... وهذا يثبت صحة الفرض الثاني.

يتضح من نتيجة هذا الفرض تحسن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح مما يؤكد فعالية استراتيجية التخيل الموجه والذي نتج عنه اكتساب التلاميذ مهارات ساعدتهم على تحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ووعيهم بقدراتهم المعرفية وضبط ذواتهم والتفكير بشكل إبداعي في المهام المكلفين بها.

وللتأكد من استمرار أثر البرنامج فى تحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه بحوالى ستة أسابيع، قام الباحث بإجراء قياس تتبعي للكفاءة الذاتية الأكاديمية بعد هذه الفترة للتأكد من استمرار أثر البرنامج بعد الانتهاء من تقديم جلساته وأنشطته بفترة كافية، وأن أثره لم يكن فقط أثرًا وقتيًا، وقد افترض الباحث الفرض التالى:

نتائج الفرض الثالث:

والذي ينص على أنه « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية «.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو مبين بجدول (٦)

جدول (٦)

قيمة النسبة الحرجة(Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		Z قيمة	مستوى الدلالة
	السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
٢٠	٤,٥٠	٦,٧٥	٣١,٥٠	١٣,٥٠	- ١,١٥٥	٠,٢٤٨

ويوضح الجدول (٦) نتائج هذا الفرض ومنه يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي تحسين قدرتهم على الوعي بمهاراتهم المعرفية والإدراكية و التفكير الجاد والفعال، وهذا يثبت صحة الفرض الثالث.

نتائج الفرض الرابع:

والذي ينص على أنه: « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان – ويتني Mann-Whitney للوقوف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين في القياس البعدي كما هو مبين بجدول (٧)

جدول (٧)

قيمة النسبة الحرجة(Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية و الضابطة في القياس البعدي لمقياس قلق الاختبار

نوع المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل U	W	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠٠	٢١٠,٠٠٠	- ٥,٥٠١	٠,٠٠٠
الضابطة	٢٠	٣٠,٥٠	٦١٠,٥٠				

ويوضح الجدول السابق نتائج هذا الفرض، ومنه يتضح وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب المجموعة الضابطة على مقياس قلق الاختبار المستخدم لصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح مدى تأثير البرنامج المستخدم في البحث في خفض مستوى قلق الاختبار لدى التلاميذ، وهذا يثبت صحة الفرض الرابع.

نتائج الفرض الخامس:

والذي ينص على أنه « توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي على مقياس قلق الاختبار لصالح القياس البعدي ».

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو مبين بجدول (٨)

جدول (٨)

قيمة النسبة الحرجة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس قلق الاختبار

ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		Z قيمة	مستوى الدلالة
	السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
٢٠	١٠,٥٠	٠,٠٠٠	٢١٠,٠٠	٠,٠٠٠	٣,٩٣١ -	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠،٠١ بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس قلق الاختبار في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي وهذا يثبت صحة الفرض الخامس.

يتضح من نتيجة هذا الفرض انخفاض حدة قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح مما يؤكد فعالية استراتيجية التخيل الموجه والذي نتج عنه اكتساب التلاميذ مهارات إيجابية ساعدتهم على تقدير المواقف الاختبارية على كونها مواقف طبيعية وغير مقلقة وتحسين تقديرهم المعرفي لمستوى مهاراتهم وكفاءتهم التحصيلية والأكاديمية.

وللتأكد من استمرار أثر البرنامج فى خفض حدة قلق الاختبار لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد الانتهاء من تطبيقه بحوالى ستة أسابيع قام الباحث بإجراء قياس تتبعي لقلق الاختبار بعد هذه الفترة للتأكد من استمرار أثر البرنامج بعد الانتهاء من تقديم جلساته وأنشطته بفترة كافية، وأن أثره لم يكن فقط أثرًا وقتيًا، وقد افترض الباحث الفرض التالى:

نتائج الفرض السادس:

والذي ينص على أنه « لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية فى القياسين البعدى و التتبعي على مقياس قلق الاختبار «.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon لدلالة الفروق بين المتوسطات كما هو مبين بجدول (٩)

جدول (٩)

قيمة النسبة الحرجة(Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس قلق الاختبار

ن	متوسط الرتب		مجموع الرتب		Z قيمة	مستوى الدلالة
	السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة		
٢٠	٧,٩٠	٧,٢٨	٣٩,٥٠	٦٥,٠٠	- ٠,٨٨١	٠,٣٧٨

ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا الفرض ومنه يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب الدرجات التي حصل عليها أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على مقياس قلق الاختبار، مما يدل على استمرار فعالية البرنامج التدريبي المقترح في خفض حدة قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وفي تحسين ثقتهم بأنفسهم ودافعيتهم نحو التعلم، وهذا يثبت صحة الفرض السادس.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتبين لنا من خلال النتائج الموضحة في الجدوال (٤،٥،٦) الخاصة بالفرض الأول والثاني والثالث أن التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم على التخيل الموجه قد أظهروا تفوقًا على أداء التلاميذ في المجموعة الضابطة في القياس البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما دلت النتائج على تفوق أداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أدائهم قبل تدريبهم مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبى المقترح القائم على التخيل الموجه فى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما أظهرت النتائج أيضًا أنه لا توجد فروق دالة في أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، مما يدل على استمرار أثر البرنامج بعد فترة من الانتهاء من جلساته واستمر تأثيره ورسوخه في سلوك التلاميذ، مما يدل على أن البرنامج الحالي يعتبر برنامج مناسبًا لتحسين مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما عبرت عنه النتائج السابقة.

وربما تعود أسباب هذه النتائج الإيجابية إلى طبيعة البرنامج التدريبي المبني على التخيل الموجه ومدى ارتباط أنشطة التخيل بالعمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة العقلية مثل: التفكير والتذكر وفهم اللغة وتكوين المفاهيم وإدراك المواقف وتخيل الحلول للمشكلات واتخاذ القرارات وزيادة القدرة على التركيز، والتي يركز مقياس الكفاءة الذاتية المدركة على قياسها (الخطيب، ٢٠٠٢).

كما يمكن عزو التحسن في الكفاءة الذاتية الأكاديمية إلى طبيعة الموضوعات التي تناولها البرنامج التدريبي المبني على التخيل الموجه، والذي يساهم في تخيل ما سيكون عليه المستقبل، والتأمل في هذه الأخيلة، بالإضافة إلى القدرة على التعامل مع الأشياء غير الموجودة ضمن حواسهم. ومناقشة التلاميذ بهذه التخيلات الواقعية منها والمبتكرة، ومن تحسين قدراتهم على تخيل مواقف عديدة وتنظيم أفكارهم وزيادة حب الاستطلاع لديهم والتواصل مع العالم الخارجي من حولهم،حيث يعد التخيل عنصرًا مهمًا في التفكير في حل ما يواجه الفرد من مشكلات، ممازاد من قدرتهم على إدراك الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.

وهذا ما أشار إليه (Flwing&Weallem2004) بأن التخيل له دور واضح في التفكير وتكوين المعنى في مواقف حل المشكلات والاستقصاء والبحث والتجريب، كما أن التخيل يزود العقل بأشياء ليفكر بها، بينما المعارف والمفاهيم تزوده بأدوات لوصف نواتج ذلك التخيل ونمذجتها وتحويلها وفحصها وتقويمها وفهمها واستخدامها (الأمين والمولى،٢٠١١، ١١٤).

وتتفق نتائج البحث الحالي مع بعض نتائج بعض الدراسات التي استخدمت التخيل الموجه كمدخل علاجي واستراتيجية لتحسين الكفاءة الذاتية،ويتضح ذلك من دراسة كل من Heidi,1993، ودراسة Mackiln,1997 حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج التدريبي القائم على التخيل الموجه. حيث تحسنت الكفاءة الذاتية المدركة لديهم مقارنة مع المجموعة الضابطة والتي لم يطبق عليها البرنامج.

وربما تعود أسباب هذه النتائج الإيجابية أيضًا إلى التدريب الجيد في جلسات البرنامج على فعالية الذات والتي تعني المناقشة والحوار الجماعي المفتوح والتعاون بين التلاميذ للتعرف على آرائهم، كما تم التركيز بكفاءة على توقعات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتي تعني معتقدات التلميذ عن قدراته على انجاز المهمة بكفاءة عالية، وتوقعات النتائج والتي تعني تقديرات خاصة يعطيها التلميذ لنفسه عن النواتج التي يسعى لتحقيقها، كما تم التدريب على مستويات الثقة بالنفس والتي تتنوع من حيث كونها سمة وجدانية، أو انفعالية، أو معرفية، أو ماوراء معرفية وترتبط بالثقة بالنفس إما بذاتية وكيان المتعلم، أو ترتبط بالموقف التعليمي وظروفه.

ومما ساعد أيضًا فى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وتحسين البرنامج واستمرار أثره لدى التلاميذ قيام الباحث بتقديم التعزيز الفورى لهم المادي والمعنوي بعد كل نجاح يحرزونه مع العمل على زيادة ثقة التلاميذ بأنفسهم والتخفيف من حده التوتر والانفعالات التى يعانون منها، كما تم معالجة أخطاء التلاميذ باستخدام التغذية الراجعة والتدعيم الإيجابى على ألا يترك أية جلسة من جلسات البرنامج التدريبية والتي تحقق أهدافه الخاصة حتى يتم التأكد من أن كل تلميذ فهم الجلسة وتحقق الهدف من وراء الجلسة التدريبية.

كما أن تعليمات تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على التخيل الموجه، ساهمت إلى حد كبير في توفير أجواء إيجابية ومريحة من الناحية النفسية للتلاميذ أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي مما أدى إلى توفير حرية التفكير والتعبير عن أفكارهم وتخيلاتهم مهما كانت غريبة، مع ضرورة احترام الفروق والاختلافات بين التلاميذ في هذه التخيلات، وضرورة الانفتاح على الخبرات الجديدة أيضًا، التي ساهمت في تطوير الثقة بالنفس وإدراك الكفاءة الذاتية لديهم بنجاح.

كما يتبين لنا أيضًا من خلال النتائج الموضحة في الجدوال (٧،٨،٩) الخاصة بالفرض السابع والثامن والتاسع أن التلاميذ في المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم على التخيل الموجه قد أظهروا انخفاضًا واضحًا على أداء التلاميذ في المجموعة الضابطة فى القياس البعدى لمقياس قلق الاختبار، كما دلت النتائج على انخفاض أداء المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي على أدائهم قبل تدريبهم مما يؤكد فعالية البرنامج التدريبى المقترح القائم على التخيل الموجه فى خفض مستوى قلق الاختبار، كما أظهرت النتائج أيضًا أنه لا توجد فروق دالة في أداء أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس قلق الاختبار، مما يدل على استمرار أثر البرنامج التدريبي بعد انتهاء التجربة، والذي ساعد على امتلاك مهارات الكفاءة الذاتية الأكاديمية لأفراد المجموعة التجريبية من خلال الفنيات المختلفة التي اعتمد عليها البرنامج، وإنجاز أفراد المجموعة التجريبية للواجبات المنزلية والتي تمثلت الأنشطة القرائية والكتابية وبعض المهمات الرياضية التي تشتمل على أنشطة التفكير والتخيل التي تناسب مستواهم الأكاديمي والتي بدورها ساهمت في خفض مستوى قلق الاختبار لديهم... هذا بالإضافة إلى أن الباحث حرص على إكساب أفراد المجموعة المهارات السلوكية الايجابية وحثهم على تكرارها أكثرمن مرة وعلى فترات زمنية متقاربة حتى يتعودوا عليها وتكون أساسًا في سلوكياتهم التي يريدون أن يكتسبوها ويعمموها في مواقف حياتهم المختلفة.

ويفسر الباحث هذه النتائج بطبيعة البرنامج التدريبي المقترح القائم على التخيل الموجه الذي تعرض له أفرد المجموعة التجريبية ولم يتعرض له أفراد المجموعة الضابطة، ولعل نجاح البرنامج يرجع لبنائه على مجموعة من الأسس العلمية التي تم من خلالها مراعاة الخصائص النفسية والاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن أن تعزى هذه النتائج الإيجابية إلى مساهمة البرنامج التدريبي في تنمية فعالية ومشاركة التلاميذ في الأنشطة المختلفة التي وفرها البرنامج، وفي النقاشات التي كانت تدور بعد كل تدريب على التخيل الموجه والتي ساهمت بشكل كبير على رفع مستوى الثقة بالنفس والثبات الانفعالي وخفض مستوى قلق الاختبار لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أن التدريب على مفهوم الاستذكار والعوامل المرتبطة به ومراجعة المعلومات الخاصة به والمرتبطة بالمقررات الدراسية وطرق الاستذكار الفعالة وقدرة التلاميذ على استراجعها عند الضرورة ساهم بشكل مباشر في خفض حدة قلق الاختبار لديهم، وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن طبيعة وخصائص ذوي صعوبات التعلم عادة ما تصاحبهم ظهور العديد من المشكلات النفسية والسلوكية، ويذكر عبدالقوي والأقرع (٢٠١٤) في هذا الجانب إن إدراك ذوي صعوبات التعلم لحاجاتهم للمزيد من الوقت والجهد في فهم وتفسير المطلوب في الاختبارات وفي التعبير مع وجود وقت محدد للإجابة ربما ينعكس على زيادة التوتر والانفعال وتكرار هذه الخبرات يؤدي إلى التقدير المرتفع لمواقف الاختبار على إنها مواقف مقلقة.

ومما ساعد أيضًا فى خفض حده قلق الاختبار وتحسين البرنامج واستمرار أثره لدى عينة البحث التجريبية استخدام الباحث لفنية التشجيع أثناء تنفيذ جلسات البرنامج، حيث كان الباحث يقوم بتشجيع التلاميذ باستمرار على إيجاد حلول لمشكلاتهم التي تتسبب في ازعاجهم وقلقهم أثناء المواقف الاختبارية،وكان يحثهم على بذل المزيد من الجهد لتحقيق المزيد من التقدم داخل الجلسات التدريبية،ويمنحهم الثقة في أنفسهم موضحًا لهم أنهم يملكون العديد من الطاقات ويجب عليهم أن يبذلوا المزيد من الجهد لاستثمار هذه الطاقات الكامنة بداخلهم، كما كان يقوم بمدح أي تحسن يبديه التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حتى ولو كان تحسنًا بسيطًا، ومن ثم ساهمت هذه الفنية بشكل كبير في منح التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الثقة في النفس وحثهم على بذل المزيد من الجهد لتحقيق المزيد من التقدم في الأنشطة التدريبية مما ساهم في تحسين مهاراتهم الأكاديمية ورفع مستوى تقديرهم الإيجابي للمواقف الاختبارية.

توصيات وبحوث مقترحة:

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، يوصى ويقترح بما يلى:

(١) ضرورة الاهتمام بتدريب التلاميذ على استراتيجية التخيل الموجه فى تحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والعاديين في مراحل التعليم الأخرى.

(٢) عقد دورات تدريبية مستمرة لمعلمي ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية لتوعيتهم بأهمية تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودورها الفعّال في تشكيل وبناء شخصية التلميذ وإدراة قلق الاختبار وتحقيق مهارات النجاح الأكاديمي لهم.

(٣) تضمين المناهج المدرسية أنشطة قائمة على التخيل تمكن التلاميذ من تطبيق المفاهيم والمهارات والمعلومات المهمة التي يتعلمونها في مواقف حياتية، بحيث تساعد التلاميذ على تنمية كفاءتهم الذاتية.

(٤) بحث الصعوبات التى تواجه معلمى صعوبات التعلم عند استخدامهم لاستراتيجية التخيل الموجه فى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية واتجاهاتهم نحوها.

(٥) العمل على استخدام كافة الأدوات والوسائل والتقنية الحديثة المعينة داخل غرفة المصادر لعلاج الضعف والقصور في الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

(٦) تقييم الجوانب النفسية لذوي صعوبات التعلم ومراعاة الفروق الفردية في المتغيرات النفسية عند تصميم برامج التدخل.

(٧) العمل على دمج البرنامج التدريبى القائم على التخيل الموجه مع أية طريقة أخرى للتدريب، وذلك لمساعدة التلاميذ على أن يحققوا مستويات مرتفعة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وأن يمارسوا حياتهم المدرسية على نحو أفضل.

(٨) إجراء دراسات للمقارنة بين استراتيجيات تعلم مختلفة يمكن من خلالها التعرف على أنسب الاستراتيجيات لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومعرفة أثرها في خفض مستوى قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

(٩) إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول التخيل الموجه كمدخل علاجي لتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وأثره على قلق الاختبار على عينات أخرى من التلاميذ في أعمار مختلفة.

المراجع

أبـو العـزب، نايـل إبراهيـم. (٢٠٠٨). **فعاليـة برنامـج إرشـاد مقـترح لخفض قلـق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة.** الجامعة الإسلامية غزة.فلسطين. كلية التربية قسم علم النفس.

إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٥). **الإنسان وعلم النفس**، الكويت: سلسلة عالم المعرفة.

إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

الأمين، أحمد جوهر ؛ والمولى، سليمان أحمد يونس.(٢٠١١). حل المسائل الرياضية باسـتراتيجية مدعمـة بالتخيـل الموجـه وانتقـال أثـر التدريـب عليهـا في حـل المسـائل الفيزيائيـة في المرحلـة الإعداديـة. **مجلـة العلـوم التربويـة والنفسية**،العدد (٩٤).

بدوي،محمود والمولى ،أحمد.(٢٠١٣). أثر برنامج قائم على نظرية تريز في صعوبات تعلم الرياضـيات لدى طلاب غرفة المصـادر بمنطقة الجوف. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢(١٢)، ص ص ١٢٧٦-١٢٩١.

الحربـي، ماجـد فرحـان عبدالرحمـن الحربـي.(٢٠٠٦). الشـعور بالكفـاءة الذاتيـة وعلاقتهـا بالتحصـيل الدراسـي لـدى ذوي صـعوبات التعلـم الأكاديمية من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السـعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

حسـين، طـه عبـد العظيـم. (٢٠٠٤). **الإرشـاد النفسـي النظريـة – التطبيـق – التكنولوجيا**. الأردن: دار الفكر.

الخطيب،هشـام إبراهيـم.(٢٠٠١). **مبـادئ الإرشـاد النفسـي والتوجيـه النفسي**. الإردن: الدار العلمية.

الخطيب،جمال.(٢٠٠٢).**تعديـل السلـوك الإنسـاني. الكويت**: دار الفلاح للنشـر والتوزيع.

الداهري، صالح حسن.(٢٠٠٥).**مبادئ الصحة النفسية**. الأردن: دار وائل.

الديب، محمد مصـطفى و خليفة، وليد السـيد أحمـد.(٢٠١٣). أثر برنامج تدريبي لتنميـة الكفـاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضـبط وقلق

الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميًا بكلية التربية جامعة الطائف، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، عدد(٣٥)، الجزء الأول: ١١٩-١٧٨.

رسلان، نجلاء محمد. (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى الشعور بالعزلة الاجتماعية وقلق الاختبار وزيادة فعالية الذات لدي الطالبات الوافدات بمدينة البعوث الإسلامية بجامعة الأزهر. جامعة الأزهر. **مجلة كلية التربية**، (١٢٨) ١٦٢-٢١٢.

الرشيدي، عبدالله سالم. (٢٠٠٩). الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين صعوبات الانتباه مع فرط النشاط و أقرانهم العاديين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة الخليج العربي بالبحرين.

رضوان، سامر جميل. (٢٠٠٢). **الصحة النفسية**. الأردن: دار المسيرة.

الزق،أحمد يحي.(٢٠٠٩).الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي، البحرين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٠(٢)، ٣٨-٤٨.

زهران، حامد عبدالسلام. (٢٠٠٠). **الإرشاد النفسي المصغر**. مصر: عالم الكتب.

سعيدي،إمبو ؛ وخميس، عبدالله ؛ والبلوشي، سليمان بن محمد. (٢٠١١). **طرائق تدريس العلوم ومفاهيم وتطبيقات عملية** (ط٢). عمان: دار المسيرة.

السيوف، أحمد على. (٢٠٠٩). أثر التدريس باستراتيجية التخيل الموجه في تنمية مهارات الاتصال وحل المشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن. **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية الدراسات التربوية والنفسية العيا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الشرنوبي، نادية السيد.(٢٠٠٨).بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميًا من طلاب وطالبات الجامعة. جامعة الأزهر، **مجلة كلية التربية**، (١٣٧)، ٢٧٠-٣٦٣.

الصفطي، مصطفى محمد.(١٩٩٥). قلق الاختبار وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة

الإمارات العربية المتحدة (دراسة عبر ثقافية). **مجلة دراسات نفسية**، المجلد (٥)، العدد (١)، ص ص ٧١-١٠٦.

الصمادي، عبد الله عبد الغفور ؛ والشرايدة، سمية مصطفى. (٢٠٠٨). تطوير مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الكيمياء واشتقاق معايير أداء طلبة الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي. جامعة الأزهر، **مجلة كلية التربية**: (١٣٥)، ٦٤-٩١.

الضامن، منذر عبدالحميد. (٢٠٠٣). **الإرشاد النفسي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

الطيب،محمد عبدالظاهر. (١٩٩٧). **اختبار قلق الامتحان**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالحميد،جابر. (١٩٩٨). **التدريس والتعلم (الأسس النظرية- الأستراتيجيات والفعالية)**. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالغفار، محمد عبدالقادر. (٢٠١٠). قلق الامتحان وعلاقته بكل من الذكاء والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية. مصر، **المجلة العلمية**، كلية التربية جامعة المنصورة، ١٠ (٣) ١٩-٥٣.

عبدالقوي، رانيا الصاوي والأقرع، السيد مصطفي. (٢٠١٤). كفاءة الذات الأكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، البحرين، ١٥ (٤) ديسمبر.

عكاشة، أحمد. (٢٠٠٣). الطب النفسي المعاصر، مصر، مكتبة الأنجلو.

عواد، أحمد. (٢٠٠٠). **قراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم**. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

العواوي، إيمان ناجي قائد. (٢٠٠٥). أثر برنامج إرشادي في حفظ قلق الاختبار لدى طالبات الصف الثالث الثانوي (علمي). **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجمهورية اليمنية، صنعاء

القمش، مصطفى. (٢٠١٢). الموهوبون ذوو صعوبات التعلم. ط١، عمان: دار الثقافة.

ميدون، مباركة ومولود،عبدالفتاح. (٢٠١٤). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط "دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ بمتوسطات مدينة ورقلة «. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (١٧)، ١٠٥-١١٨.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy available Retrieved April 20, 2005 from http.//www.emory.edu/Education/mfp/BaEncy. Html, 19-1-2013.

Bandura,A.(1997). Self-efficacy the exercise of control Stanford University. New York: W.H. Freeman and Company

Diehl, A. & Pront, M. (2002). Effects of posttraumatic stress disorder and child sexual abuse on self-efficacy development. American Journal of orthopsychiatry, 72 (2), 262.

Gottfried, A, (1990). Academic intrinsic motivation of elementary and senior high school students. Journal of Personalitay ,525-538.

Heidi,V.(1993).Enhacing Emotional Development Among Gifted Fith-Grads Students thoug The Use of Imagary. Dissertion Abstracts International,Issue 1,3,14,2charts.

Harter, s. (1982). the perceived competence scale for children. Childdevelopment. 53, 87- 97.

Kate,N,Moritz,R.&Jill,A.(2012).Self-efficacy,intrinsic motivation and academic outcomes among latino middle school students participating in an after-school program.Hispanic Journal of Behavioral Sciences,34(1)118-136.

Kim,A.&Park,Y.(2000).Hierarchical structures of self-efficacy in terms of generality levels and its relation to academic performance: General academic,domain specific and subject specific self-efficacy.New Orleans: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,4,1-28.

Lauren,M.(2012).Developing academic Self-efficacy:Strategies to supportgiftedelementaryschoolstudents.M.S.thesis,University of California,U.S.A.

Lerner,J.(2000).Learing disabilities.Theories.Diagnosis.And Teatching Strategies.(8th ed).Houghton Mifflin Company. Boston.USA.

Macklin,A,(1997).Enhancing Wholeness.Creativity, Connection in the Class Room,The Union Institute.Dissertion Abstracts International.58/11,p4234,May.Degrees.PH.D.

Morris,L.W.M.A.DavisC.H.Hutchings(1981).Cognitive and emotional Components of anxiety literature review and a revised worry emotionality scale. Journal of Educational Psychologist, ,73(4).541-555.

Pajares, F. (1996 c) self efficacy beliefs in academic settings. Review of Educational Research, 66 (4), 543 – 578.

Parker, N., & James, N.(2004). Guided Imagery, Icon Group International, Inc, Printed in United States of America.

Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. Learning Disability Quarterly,32(1) ,11-20.

Schank, R. (2006). Learning theories: An educational perspective, Merrill ,pp11- 1 VY.

Schunk, D. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D.H Schunk & B. Zimmerman (Eds), Self-regulation of Learning and Performance (pp.75-100). Hillsdale,NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

Schwarzer, r. & Jerusalem, m. (1993). The general self – efficacy Scale. Berlin: Germany.

Selami,A.(2012).The Effects of young elf learners precptions of tests on tests on anxity.Education.40(2),189-204.

Suhultz, D.(1990). Teories of Personality, Wods Worth, Inc,Belmont , California.

Tomas,W.&Rohwer.D. (1986).Academic studding: the rol of Learing strategies. Journal of Educational Psychologist. (21),1-2.

Torgesen,J.(2003).Empirical and theoretical support for direct diagnosis of Learing disabilities.FL:Florida State University.