الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

إعداد

أ.د/ أيمن سالم عبدالله
أستاذ التربية الخاصة المساعد
ورئيس قسم التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا للتربية
جامعة القاهرة

أ.د/ خالد عبدالرازق النجار
أستاذ بقسم العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة القاهرة

أ/ عبدالغني بدوي عبدالغني محمد
باحث دكتوراة بقسم التربية الخاصة
كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة

الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية*

أ.د/ خالد عبدالرازق النجار ود/ أيمن سالم عبدالله

وأ/ عبدالغني بدوي عبدالغني محمد

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف الكفاءة الأكاديمية للتلاميذ الموهبين ذوي صعوبات التعلم وفق بعض المتغيرات الديموجرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً من التلاميذ الموهبين ذوي صعوبات التعلم وقد تراوحت أعمار التلاميذ ما بين (٩ - ١٢) عام، بمتوسط حسابي قدره (١٠.٨٤) وانحراف معياري قدره (٠.٥١)، وتكونت أدوات البحث من قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة لجاردنر (تعريب: عادل عبدالله، ٢٠٠٦)، اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب: عبدالوهاب كامل، ٢٠٠٧)، مقياس الكفاءة الأكاديمية (إعداد: الباحث)، وأسفرت نتائج البحث عن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الكفاءة الأكاديمية لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير السن، والسكن.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة الأكاديمية - الموهبين ذوي صعوبات التعلم - المتغيرات الديموجرافية.

(* بحث مستل من أطروحة رسالة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة دكتور الفلسفة في التربية تخصص التربية الخاصة.

Academic competence of gifted students with learning disabilities in light of some demographic variables

Abstract:

The current research aimed to identify the academic competence of gifted students with learning difficulties according to some demographic variables. The study sample consisted of (60) gifted students with learning difficulties. The ages of the students ranged between (9 - 12) years, with an arithmetic mean of (10.84) and a standard deviation of (0.51). The research tools consisted of the Gardner's Multiple Intelligences for Talent Assessment (translated by: Adel Abdullah, 2006), the Rapid Neurological Survey Test (translated by: Abdul Wahab Kamel, 2007), and the Academic Competence Scale (prepared by: the researcher). The research results showed that there are statistically significant differences at a significance level of (0.01) in academic competence in favor of females, and there are no statistically significant differences in academic competence according to the variable of age and residence.

Keywords: Academic Competence - Gifted and Learning Disabled - Demographic Variables.

المقدمة:

تعد اللغة أساس عملية التواصل التي تحدث بين البشر، فعن طريق اللغة يحدث الحوار ويتم التفاعل بين البشر، ليعبر كل فرد منهم عما يريده من الفرد الآخر، والكلام صورة من صور اللغة يستخدم فيها الإنسان الكلمات لنقل المفاهيم اللغوية للآخرين، فالمفاهيم تنتقل من المتكلم إلى المستمع عن طريق وضع هذه المفاهيم في نسيج لغوي مفهوم بين المرسل والمستقبل، فيقوم المستقبل بترجمة الكلمات إلى أفكار، وهكذا فإن الكلام آداة لها أهميتها في نجاح الفرد في التواصل بالآخرين، فإذا حدث اضطراب للكلام أثناء نقل الرسالة أدى إلى اضطراب التواصل، وأصبح الكلام عديم المعنى أو يقوم بنقل معاني خاطئة.

والموهوبون الذين يعانون من صعوبات التعلم هم مجموعة فرعية فريدة من الذين يظهرون قدرة فكرية فائقة ومشكلات تعليمية محددة. المعروف أيضاً باسم "الاستثنائي الثنائي"، ويتمتع الموهوبون من ذوي صعوبات التعلم باحتياجات معرفية ونفسية وأكاديمية تبدو متميزة عن تلك الخاصة بالموهوبين أو أولئك الذين يعانون من صعوبة التعلم (Webb et al., 2005). يميل الطلاب ذوو الاستثناءات المزدوجة إلى الانقسام إلى فئتين: (أ) أولئك الذين يعانون من إعاقات خفيفة والذين تخفي موهبتهم عموماً إعاقاتهم و (ب) أولئك الذين تكون إعاقاتهم شديدة لدرجة أنهم يخفون موهبتهم (Baum & Owen, 2004). في كثير من الأحيان لا يتم تحديد هؤلاء التلاميذ لخدمات التعليم الموهوب أو الخاص بسبب مزيج من قدراتهم وصعوباتهم المتقدمة. وغالباً ما يعوض الأداء الفكري العالي لديهم عن صعوبة التعلم، مما يجب كلاً من إمكانيات الموهوبين وإعاقة التعلم (Siegle & McCoach, 2005).

ويمثل المجال اللغوي أبرز مجالات صعوبات التعلم سواءً في تعلم اللغة الأولى أو اللغات الأجنبية. وتتبدى أبرز مظاهر القصور اللغوي لذوي صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في المجال القرائي ممثلة في بطء القراءة، عدم الالتزام بعلامات الوقف، تجاوز كلمات أثناء القراءة، تدني القدرة على تمييز نطق نفس الحرف في مواضع مختلفة (- lake sister - car - cat)، والفشل في تمييز بعض الحروف عن بعضها مثل (o - a)، (w - y - u)، (s - c)، (b - P)، والتعسر في نطق الكلمات من أول مرة أو تمييز أصوات الحروف أثناء النطق، وقصور فهم الكلمات التي وردت بالنص، وتدني مستوى القدرة على فهم النص إجمالاً، أو العجز عن تمييز كلمات الاستفهام (What - How - Where - Who) أو تمييز الضمائر سواءً المتكلم، المخاطب أو الغائب (Rainwater-Lawler & Yumori, 2010).

ومن المشكلات التي يتعرض لها الأفراد أثناء الكلام، كثرة التغيرات في المدى والإيقاع والمعدل وأحياناً تكرار الأصوات أو المقاطع الصوتية والاهتزاز والتردد أثناء نطق الأصوات

والمقاطع الصوتية وصعوبة استدعائها، كما قد يستغرقون وقتاً أطول في نطق الأصوات، وقد يتوقفون أثناء الكلام بصورة لاإرادية مما يؤثر على تواصلهم مع الآخرين ، مثل هؤلاء الأفراد يعانون من اضطراب اللججة في الكلام (عبدالعزیز السيد الشخص، ٢٠١٧، ٢٧٦ - ٢٧٧).

والكفاءة الأكاديمية مفهوم مستمد من النظرية المعرفية الاجتماعية Social COGNITIVE Theory لـ "باندورا" (Bandura, 1978) وهي تعني باتجاهات الطالب، ومعتقداته نحو تحصيله الدراسي، ومقدرته الأكاديمية على التفوق والإنجاز مقارنة مع أقرانه الطلبة (السيد أحمد صقر، ٢٠١٩). والكفاءة الأكاديمية المدركة هي أحد محددات التعلم والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام تتصل بما ينجزه الفرد، وكذلك الحكم على ما يستطيع إنجازه، وهي نتاج للمقدرة الشخصية، وتُعتبر مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث يؤكد باندورا Bandura على أهمية التعلم بالملاحظة، والخبرة الاجتماعية في نمو الشخصية. (Bandura, 1983, 464) وهناك عوامل مختلفة تلعب أدواراً مهمة في تشكيل الكفاءة الأكاديمية المدركة؛ حيث إن العائلة والأصدقاء والمدرسة والتأثيرات الانتقالية مهمة للغاية (Satici & Can, 2016) بالإضافة إلى ذلك، فإن للمعلمين أدواراً في تشكيل الكفاءة الأكاديمية المدركة للطلاب. (Satici & Can, 2016) إذ إن سلوكيات التشجيع من قبل المعلمين لطلابهم تؤثر بشكل إيجابي على بناء الكفاءة الذاتية للطلبة. على سبيل المثال، عندما تكون ردة فعل المعلم تجاه طالب عانى من إخفاق في أحد الفصول الدراسية، فهذا يُكسب الكفاءة الذاتية للطالب قوة، ويمكن أن تساعد ردة الفعل الإيجابية هذه من قبل المعلم تجاه الطالب إلى أن يحول إخفاقه إلى نجاح في المستقبل (Kemp, 2011) وبالتالي، يتطلب من المعلمين توخي الحذر بشأن سلوكهم وملاحظاتهم تجاه طلابهم من أجل كفاءتهم الأكاديمية المدركة.

وتعكس الكفاءة الأكاديمية معتقدات الطلبة الشخصية في قدراتهم الخاصة لتحقيق الواجبات التعليمية في المستويات المتوقعة منهم (Gore, 2006)، كما تزيد من الجهود العقلية للتعلم لديهم الطلبة. ويبدل الطلبة الذين تكون مستويات الكفاءة الأكاديمية الذاتية لديهم قوية جهوداً دؤوبة للإنجاز بشكل فعال الواجبات الأكاديمية الموكلة إليهم ولا يستسلمون بسهولة. علاوة على ذلك، عندما تتم مقارنة الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية مع الطلبة ذوي الكفاءة الذاتية المنخفضة، فقد وجد أن أولئك الذين لديهم الكفاءة الأكاديمية المدركة العليا يدرسون أكثر، باستخدام استراتيجيات التعلم الفعالة، وينجزون الواجبات الأكاديمية الصعبة بفعالية (Chemers et al, 2001; Margolis & McCabe, 2010; Zimmerman, 2000).

أن الطلبة الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الكفاءة الذاتية يمكنهم إدارة حياتهم الدراسية بشكل أفضل (Margolis & McCabe, 2010; Schunk, 1985). بينما يعاني الطلبة ذوو المستويات المنخفضة من الكفاءة الأكاديمية المُدرَكة من الفشل الأكاديمي أكثر، ويواجهون مشاكل في تكريس أنفسهم للدراسة (Bandura, 1997). وبعبارة أخرى، فإن الطلبة ذوي مستويات الكفاءة الأكاديمية المُدرَكة المنخفضة، يكرسون جهودهم بعيداً عن الواجبات الأكاديمية، وإظهار التجنب، وتجربة مشاكل التحفيز، وتجربة القلق مع الدراسة (Lodewyk & Winne, 2005)، ومع ذلك، فإن الطلبة ذوي المستويات العالية من الكفاءة الذاتية يكرسون أنفسهم للدراسة بشكل أفضل، ويكونون أكثر تفاؤلاً (Chemers et al, 2001).

والكفاءة الأكاديمية مفيدة أيضاً للطلبة ليكونوا أفراداً إيجابيين في الجوانب الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية (Banfield, 2009). وهناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية للطلبة ومستويات التكيف الخاصة بهم (Gore, 2006; Poyrazli et al, 2002). علاوة على ذلك، أن الطلبة الذين تكون كفاءتهم الأكاديمية أعلى أقل عرضة للإجهاد والقلق الأكاديميين (Nie et al., 2011). هناك أيضاً دراسات ترى أن الكفاءة الذاتية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسلوكيات الانفعالية: حيث أشار تشونج وإلياس إلى أنه كلما زادت سلوكيات الطلاب الانفعالية، قلت كفاءتهم الأكاديمية الأكاديمية (Chung & Elias, 1996). وبالمثل، ذكر باندورا (Bandura, 1997) أن الطلبة الذين لديهم مستويات منخفضة من الكفاءة الأكاديمية المُدرَكة يفشلون في إقامة علاقات قوية مع أصدقائهم، ويظهرون سلوكيات أكثر عنفاً عند مقارنتها بالطلبة ذوي المستويات الأعلى من الكفاءة الأكاديمية المُدرَكة. وعندما يكون أداء الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية ضعيفاً، فإنهم يلومون أنفسهم لعدم بذل جهد كافٍ، من ناحية أخرى، يعزو الطلبة ذوو مستويات أدنى من الكفاءة الأكاديمية المُدرَكة فشلهم إلى قدراتهم الخاصة (Bandura, 1997).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في وجود قصور في الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم ويبدو ذلك واضحاً في عدم قدرتهم فهم انفعالات الآخرين وكذلك عدم قدرتهم على توظيف اللغة بما يتناسب مع المواقف الاجتماعية المختلفة مما يفقد التلميذ كثيراً من قدرته على التواصل الإجتماعي والقدرة على التفاعل الجيد مع الآخرين حيث أن قدرته على اكتساب وفهم اللغة وكذلك قدرته على التعبير من خلال النطق الصحيح لا تكتمل الا حين يستطيع التلميذ استخدام هذه اللغة بالشكل المناسب والذي يتلاءم مع الحدث الذي يمر به وأن يستطيع تركيب الجمل المناسبة والملائمة لما يرغب في التعبير عنه وكذلك اختيار الوقت والمكان

المناسب لتوظيف الكلمات بما يفى بالغرض من استخدام اللغة، وتتضح مشكلة الدراسة في القصور الواضح لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في الكفاءة الأكاديمية مما قد يتسبب في عدم قدرتهم على التواصل الإجتماعى مع الآخرين سواء على نطاق الأسرة أو المجتمع الخارجى مما يتسبب لهم فى العديد من المشكلات التى تعوق نموهم النفسى والإجتماعى وكذا قدرتهم على التواصل الجيد مع اقرانهم واكتسابهم الثقة بالنفس وبناء علاقات طيبة مع الآخرين.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة فى الآتى:

- (١) هل توجد فروق في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير الجنس؟
- (٢) هل توجد فروق في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير السن؟
- (٣) هل توجد فروق في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير نوع السكن؟

أهداف الدراسة:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على الفروق في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير الجنس، والسن، ومحل الإقامة.

أهمية الدراسة:

- ١- تتجلى أهمية الدراسة فى كونها تنصدي لفئة التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، الكفاءة الأكاديمية.
- ٢- ندرة الدراسات العربية في هذا المجال (اللغة البرجماتية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم) وذلك فى حدود إطلاع الباحث.
- ٣- تفيد هذه الدراسة كلا من أخصائي التخاطب، المدرس، الأخصائى الإجتماعى والأسرة في فهم قدرات التلميذ ضعيف السمع واحتياجاته المعرفيه والتعاون كفريق تدريبي للحد من قصور الكفاءة الأكاديمية وما.

مصطلحات الدراسة:

الموهوبون ذوو صعوبات التعلم Superior Students with Learning Disabilities
عادل:

تبنى الباحث تعريف عادل عبد الله (٢٠٠٥، ١٥٧) الذي يشير إلى أنهم من يعانون من صعوبات تعلم ويكون لديهم تفوقاً واضحاً وبارزاً فى مجال واحد أو أكثر من المجالات المتعددة للتفوق كالقدرة العقلية العامة والتفكير الابتكاري، والقدرة على القيادة والفنون البصرية والأدائية والقدرة الحس حركية، ومع ذلك فإنهم يعانون فى الوقت ذاته من إحدى صعوبات التعلم، يكون

لها مردود سلبياً عليهم حيث تؤدي إلى إنخفاض تحصيلهم المدرسي ووجود صعوبة واضحة فيه وذلك في أحد المجالات.

الكفاءة الأكاديمية Academic Competence :

هي اعتقاد التلميذ وحكمه على قدرته الذاتية على أداء المهام التعليمية بنجاح، وليست القدرة أو الاستعداد نفسه لفعل شيء؛ وإجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الموهوبين ذوي صعوبات التعلم على مقياس الكفاءة الأكاديمية المعد في الدراسة.

محددات الدراسة:

- أ- المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات الدراسة في عام ٢٠٢٤ م.
- ب- المحددات المكانية: تم تطبيق الأدوات في مدينة أسوان.
- ج- المحددات البشرية: تكونت عينة الدراسة من ٦٠ من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتراوحت أعمار التلاميذ المشاركون في الدراسة ما بين ٩-١٢ عامًا.
- د- المحددات المنهجية: تم استخدام المنهج المقارن.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعتبر الكفاءة الأكاديمية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory التي وضعها باندورا (Bandura, 1978, 1986) فمن وجهة نظر باندورا (1978) إن عملية التعلم تتفاعل مع العوامل المعرفية، مثل: التوقعات، والاعتقادات، والإدراكات، بالإضافة إلى التأثيرات الاجتماعية للنماذج. حيث تفترض النظرية المعرفية الاجتماعية (SCT)، إن السلوك البشري هو نتاج الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism، من خلال التفاعل المتبادل والمستمر بين التأثيرات السلوكية Behavioral influences الأفعال الفردية، والاختيارات، والعبارات اللفظية، والتأثيرات المعرفية cognitive influences المعتقدات، التوقعات، الاتجاهات، المعرفة)، السلوكية، والتأثيرات البيئية environmental influences الناس كنماذج، عواقب الأفعال، عملية التعلم، التغذية الراجعة (Bandura, 1978) ووفقاً لهذه النظرة التفاعلية فإن السلوك، والعوامل الذاتية أي النفسية الداخلية المعرفية، والوجدانية، والبيولوجية والأحداث البيئية كلها تعمل معاً كمحددات سببية متفاعلة تؤثر كما تتأثر ببعضها البعض (محمود، ٢٠١٥).

ويؤكد باندورا (Bandura (1982, 122) على أن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرة الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو غير المباشرة. كما تعكس هذه المعتقدات قدرة الفرد على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة.

ويرى باندورا (1978) Bandura أن الكفاءة الأكاديمية هي عبارة عن ثقة المرء بنفسه وقدرته على إنجاز مهمة محددة بتجاح؛ أي تصور الطالب لقدراته في أداء المهام التعليمية المعينة بصورة فاعلة. وقد أشار باندورا (1978) Bandura إلى الدور المهم الذي يؤديه معتقدات الطلبة في سلوكياتهم التعليمية ودافعيتهم، ونجاحاتهم العلمية. حيث تُشير الكفاءة الأكاديمية المُدرَكة إلى تصورات الطلبة حول قدراتهم الخاصة لأداء المهام الأكاديمية المطلوبة منهم في الجامعة وتحقيق النتائج المرجوة منهم (Owen & Froman, 1988; Pajares, 1996a). وللکفاءة الأكاديمية المُدرَكة قوة تأثير على جهود الطلبة، وقوة الذاكرة والتذكر، والأداء أو الإنجاز التعليمي. (Bandura, 1986; Pajares, 2003; Pajares & Mills, 19985).
كيف تؤثر الكفاءة الأكاديمية في السلوك والمعرفة؟ Self-efficacy Affects Behaviour and Cognition

وفقاً للنظرية المعرفية الاجتماعية، تؤثر الكفاءة الأكاديمية على جوانب عديدة من سلوك الطلبة بما فيه اختيارهم للأنشطة وأهدافهم و جهودهم ومثابرتهم وتعلمهم وإنجازاتهم؛ وذلك على النحو الآتي:

١. **اختيار الأنشطة: Choices of Activities:** يميل الطلبة إلى اختيار المهمات والأنشطة التي يعتقدون نجاحهم فيها، ويميلون إلى تجنب الأنشطة والمهام التي يعتقدون أنهم سيفشلون فيها (جاين ورمرد، ٢٠١٦)
٢. **الأهداف: Goals:** الطلبة أصحاب الكفاءة الأكاديمية العالية يضعون لأنفسهم أهدافاً عالية سواء كان على المستوى الدراسي أو الطموح المهني، ويضعون خطة لتحقيق تلك الأهداف واستخدام كل ما هو متاح من مصادر لتحقيقها، وذلك انطلاقاً من اعتقادهم بقدراتهم. (Bandura, 1993) وتعزز الكفاءة الأكاديمية عندما يرى الطالب التقدم نحو الهدف، لذلك على الأكاديميين يحرصوا على تقديم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مؤطر لأن ردود الفعل على الأداء حين تكون مؤطرة بطريقة تركز على الإنجازات يتم تعزيز القدرة الشخصية ويتم تعزيز المعتقدات بفاعلية. (Bandura, 1993) أي أن التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم تؤدي إلى جعل الطلبة يحددون أهدافاً ذات مستويات أعلى.
٣. **الجهد والمثابرة: Effort and Persistence:** الطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية يكونون أكثر جهداً ومثابرة عندما يقومون بمهمة ما، وبالتالي تشكل معتقدات الفعالية الذاتية مشاعر السيطرة على المستوى الشخصي والسيطرة على البيئة على حد سواء. فالطلبة ذوي الكفاءة الأكاديمية العالية هم أكثر إبداعاً في التغلب على العقبات التي تواجههم. في حين يبذل

الطلبة الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة جهداً قليلاً عندما يقومون بمهمة ما ويأسون بسرعة عند مواجهة الصعوبة. (Bandura, 1993)

٤. **التعلم والانجاز:** Learning and Achievement الطلبة الذين يتصفون بكفاءة ذاتية عالية يكونون أكثر اجتهاداً ومثابرة ويوظفون مهارات دراسية أكثر فاعلية، وهم كذلك أفضل قدرة على تأخير الرضى عندما لا تعطى جهودهم الفورية ثمارها. ونتيجة لذلك، يميل الطلبة الذين يملكون كفاءة ذاتية عالية على التعلم وتحقيق التعلم أكثر من الذين لديهم كفاءة ذاتية منخفضة (جاين ورمراد، ٢٠١٦). ويرى باندورا (Bandura 1993) أن الطلبة الذين يتم تعليمهم مهارات التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning ينمي لديهم الكفاءة الأكاديمية المدركة بفاعلية.

العوامل المؤثرة على الكفاءة الأكاديمية:

حدد باندورا (Bandura 1997) أربعة عوامل تتأثر بها الكفاءة الأكاديمية، وهي:

١. النجاحات والإخفاقات السابقة: Previous Successes and Failures

تُعتبر خبرات الطلبة ونجاحاتهم وإخفاقاتهم في مهمة ما أو مجال معين عاملاً مهماً جداً يؤثر في كفاءتهم الأكاديمية؛ وتُعد خبرات التمكن هي المصدر الأكثر تأثيراً للمعلومات المتعلقة بالفعالية؛ لأنها تبني على معلومات حقيقية حول خبرات التمكن حيث إن خبرات النجاح تزيد من الاعتقادات المتعلقة بالفعالية، بينما يُقلل الإخفاق من الفعالية. وهناك عدد من العوامل التي تؤثر على درجة مساهمة الخبرات في تطوير الكفاءة الأكاديمية المدركة منها تصور الطالب لقدراته، الصعوبة المدركة للمهمة، والجهد المطلوب للنجاح، وتفسير الطالب للتجربة. إذا كان الطالب واثقاً في قدراته على النجاح، فمن المرجح أن يعزو النجاح لهذه القدرة، وفي نفس الوقت سيكون هذا الطالب أكثر ميلاً إلى نسب الفشل إلى شيء آخر من افتقاره إلى القدرة اللازمة لإكمال المهمة. (Bandura, 1997)

أن معتقدات الكفاءة الأكاديمية المدركة تتطور قبل الالتحاق بالجامعة (Elias & MacDonald, 2007)، حيث إن الخبرات الأكاديمية السابقة التي يمتلكها الطلبة قبل دخولهم للجامعة وجد أنها تؤثر كثيراً على الكفاءة الأكاديمية المدركة وعلى أدائهم الأكاديمي (Elias & MacDonald, 2007; Gore, 2006) حيث إن الطلبة الذين لا يدركون أن لديهم القدرات والموارد لإكمال ما لديهم بشكل ملائم لا يقومون بأعمالهم الأكاديمية في كثير من الأحيان بشكل جيد. مثل أقرانهم الذين يدركون أنهم قادرون على تلبية متطلبات دراستهم الأكاديمية وتحقيق الدرجات والنتائج الأخرى التي يريدونها بالإضافة إلى الأداء الأكاديمي (Satici, 2016).

٢. الحالة الوجدانية والفسولوجية: Emotional and physiological condition قدرة الطالب على التفسير والتحكم في طاقته الوجدانية والفسولوجية أمر بالغ الأهمية لتطوير الكفاءة الأكاديمية الإيجابية . (Bandura, 1997) حيث أن الحالة الوجدانية للطلبة (على سبيل المثال مزاجهم العام والدرجة التي يشعرون فيها بالقلق والتوتر) تؤثر في كفاءتهم في كفاءتهم الأكاديمية لأداء المهمة التي هي بين أيديهم (جاين ورمرد، ٢٠١٦)، فمستوى الاستثارة arousal يؤثر في فعالية الذات اعتماداً على كيفية تفسير الاستثارة. ومثال ذلك، الطالب الذي يشعر بالقلق المفرط خلال أداء مهمة أكاديمية يمكن أن يفسر هذا الشعور على أنه إشارة لقدرة منخفضة لأداء المهمة حتى ولو كان مصدر الشعور في الواقع لا يمت بصلة للمهمة. حيث أن الطالب يفسر الاستثارة الشديدة في مواقف الضغط والتوتر باعتبارها مؤشراً سلبياً يدل على خلل وظيفي، ولأن الدرجة العالية من الاستثارة تعيق الأداء، فإن الطلبة يميلون إلى توقع النجاح عندما لا يواجهون درجة عالية من الاستثارة أكثر مما لو كانوا يشعرون بالقلق. وفي الأنشطة التي تتطلب القوة فإن الطلبة يفسرون التعب والألم باعتبارها مؤشرات على عدم الكفاءة الجسمية (رفعة الزعبي، و حيدر ظاظا، ٢٠١٦). وتأثير هذه الضغوطات على معتقدات الكفاءة الأكاديمية تعتمد على أولاً على درجة الاهتمام الممنوحة للاستجابة؛ وثانياً السبب المدرك للاستجابة؛ وثالثاً شدة الاستجابة. (Bandura, 1997) فقدرة الطلبة على التحكم في ردود أفعالهم يعزز المحفزات الوجدانية وهذا يرفع من مستوى الكفاءة الوجدانية، على عكس الطلبة غير القادرين على ذلك (Wilson. 2014).

٣. نجاحات وإخفاقات الآخرين Successes and Failures of others أو كما يسميها البعض الخبرات البديلة Vicarious Experiences يكسب الناس المعلومات تبعاً لقدرتهم الذاتية في مجال ما أو مهمة جديدة عن طريق مراقبة نجاحات وإخفاقات أفراد مماثلين لهم (جاين ورمرد، ٢٠١٦) أي يمكن تعزيز معتقدات الكفاءة الأكاديمية من خلال استخدام المقارنة الاجتماعية، وهنا يُنمذج شخص آخر الإنجازات، حيث إن مشاهدة الطالب لنموذج أو لأفراد آخرين يشبهونه يؤديون مهام معينة بنجاح يؤدي إلى ارتفاع توقعات الكفاءة، مما يجعله يقدر بأنه هو أيضاً يملك المقدرة لإتقان أنشطة مشابهة لتلك التي يمارسها هؤلاء الأفراد، وكلما زاد تطابق الطالب النموذج، فإن التأثير على فعالية الذات سوف يزداد. وعندما يكون أداء النموذج جيداً، فإن فعالية الذات لدى الطالب تزداد ثراءً، ولكن عندما يكون أداء

النموذج ضعيفا، نقل فعالية الذات (رفعة الزعبي، وحيدر ظاظا، ٢٠١٦؛ Wilson, 2014؛ أنيتا وفولك، ٢٠١٠).

٤. الإقناع اللفظي Verbal Persuasion أو الحث الاجتماعي Social Persuasion: الإقناع اللفظي له علاقة بالدور التدريبي للمربي وكيف يتم إعطاء التغذية الراجعة للطالب (Bandura, 1997) ويمكن أن يكون حديثاً نشطاً، أو تغذية راجعة أدائية نوعية. والإقناع اللفظي أو الحث الاجتماعي وحده ذو فائدة محدودة في تحسين معتقدات الكفاءة الأكاديمية، ولكن يمكن استخدامه لتعزيز مصادر التأثير الأخرى (Wilson, 2014) ولكن زيادة الحث الاجتماعي في الفعالية الذاتية يمكن أن يجعل الطالب يبذل جهداً، أو يجر استراتيجيات جديدة أو يبذل ما في طاقته للنجاح. ويمكن أن يقاوم الحث الاجتماعي العوائق العرضية التي ربما تكون قد غرست الشك الذاتي، وعارضت المثابرة. وإمكانية الإقناع تعتمد على مصداقية وجدارة الثقة، وخبرة القائم بالإقناع (أنيتا وفولك، ٢٠١٠) وبحسب باندورا (Bandura 1997)، ينبغي أن تركز التغذية الراجعة على التقدم نحو تحقيق الهدف والاستخدام الناجح للاستراتيجيات التي تساعد الطالب على تحقيق النجاح الذي يحسن معتقدات الكفاءة الأكاديمية.

وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات والتي منها دراسة أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩) الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي والكلية والمستوى الدراسي، وتألّفت عينة الدراسة من ٤٠٠ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس، نصفهم من الكليات العلمية، والنصف الآخر من الكليات الإنسانية، موزعين بالتساوي على السنوات من الأولى حتى الرابعة. وقد طبق مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة الذي طوره الباحث لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت النتائج إلى أن مستوى الكفاءة الأكاديمية لدى طلبة الجامعة الأردنية متوسط، وبينت النتائج أن مستوى الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة يتأثر بالمستوى الدراسي حيث إنها تكون في أدنى مستوياتها في بداية السنة الثانية من الدراسة الجامعية، ثم تبدأ بالارتفاع لتكون في أعلى مستوياتها في السنة الرابعة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، إلا أن هناك تفاعلاً بين النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، وكذلك بين المستوى الدراسي والكلية.

وهدفنا دراسة عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠) للتعرف على العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التألف، والثبات الانفعالي، والحنكة) لدى ١١٠ طالباً وطالبة من طلبة جامعة صنعاء، واستخدم الباحث مقياس فعالية الذات الأكاديمية لريم مهبوب والذي يتكون من ٢٦ فقرة، ومقياس التحليل الإكلينيكي. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات

دلالة إحصائية بين فعالية الذات الأكاديمية وبعض سمات الشخصية (التآلف، والثبات الانفعالي، والحنكة (لدى أفراد العينة، وتختلف هذه العلاقة من سمة إلى أخرى فقد كانت سمة التآلف أكثر ارتباطاً بفعالية الذات الأكاديمية بمعامل ارتباط (٠.٨٦)، وبلغت العلاقة بين فعالية الذات الأكاديمية وسمة الثبات الانفعالي (٠.٨١)، أما سمة الحنكة، فقد كانت أقل السمات ارتباطاً بفعالية الذات الأكاديمية. كما دلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس فعالية الذات وفقاً للتخصص العلمي، وإنساني، وكانت الفروق لصالح طلبة التخصصات العلمية. ووجود فروق تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث.

وهدفت دراسة أحمد يحيى الزق (٢٠١١) إلى بحث أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة للطلبة والمواظبة على الدراسة لدى ١٢٨ طالب من طلبة السنة الأولى في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، واستخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي (مجموعة ضابطة، وتجريبية)، وطور برنامج للتدريب على العزو السببي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك أثراً على العزو في الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة والمواظبة على الدراسة، ويوجد أثر مستوى التحصيل في الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة. وأكدت الدراسة على أهمية تدريب طلبة السنة الأولى على العزو السببي للنجاح والفضل.

وهدفت دراسة سالي طالب علوان (٢٠١٢) للتعرف على الكفاءة المُدرّكة بشكل عام عند طلبة جامعة بغداد، والتعرف على الفروق في الكفاءة المُدرّكة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالباً وطالبة من التخصصات العلمية والإنسانية، وقامت الباحثة بإعداد أداة لقياس الكفاءة المُدرّكة. وأظهرت نتائج الدراسة أن عينة البحث تتمتع بكفاءة ذاتية مدرّكة جيدة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وتبين أن هناك فروق في الكفاءة المُدرّكة تبعاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي.

وهدفت دراسة (Shaabani et al., 2012) إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة والإبداع والتفكير لدى ٢٤٠ طالباً (١١٥ ذكراً، ١٢٥ أنثى) من جامعة شهيد جمران في الأهواز. تم جمع البيانات باستخدام استبيان للإبداع، واستبيان الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة، والشكل B من اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية وهامة بين الإبداع والتفكير النقدي وكذلك الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة والتفكير النقدي؛ حيث أن الإبداع ومكوناته، أي المرونة والطلاقة والتفصيل (باستثناء الأصالة) بالإضافة إلى الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة كان لها علاقة إيجابية ومهمة مع التفكير النقدي. كما أظهرت النتائج

أن متغيرات مثل المرونة والطلاقة والتفصيل والكفاءة الأكاديمية المُدركة لعبت دورًا رئيسيًا في التنبؤ بالتفكير النقدي.

وبحثت دراسة (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013) في التأثير الوسيط للكفاءة الأكاديمية على العلاقة بين المناخ الأكاديمي المتصور والأداء الأكاديمي بين طلبة الجامعات. تكونت عينة الدراسة من ٢٧٢ طالب جامعي في جامعة أسيوط، مصر. تم تطوير مقياس لقياس المناخ الأكاديمي المتصور. ومقياس الكفاءة للطلاب في الكلية. (CSSES) تم استخدام المعدل التراكمي للمشاركين كمقياس للأداء الأكاديمي. أظهرت النتائج أن المناخ الأكاديمي المتصور والكفاءة الأكاديمية يرتبطان بشكل كبير بالأداء الأكاديمي للطلبة. وتختلف الكفاءة الأكاديمية المُدركة في تأثيرها على الأداء الأكاديمي الطلبة اعتمادًا على طبيعة الكليات (العملية /النظرية)، حيث أشارت نتائج الدراسة أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة تؤثر على الأداء الأكاديمي لطلبة الكليات النظرية أكثر من الطلبة المسجلين في الكليات العملية. وتظهر النتائج أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة لها تأثير إيجابي قوي (أظهر التحليل الإحصائي حالة وساطة كاملة) في العلاقة بين المناخ الأكاديمي المتصور والأداء الأكاديمي للطلبة المسجلين في الكليات النظرية، في حين أشارت إلى أن الكفاءة الأكاديمية المُدركة لا تتوسط العلاقة بين المناخ الأكاديمي والأداء الأكاديمي للطلبة المسجلين في الكليات العملية.

وكان الغرض الأساسي من بحث كي وبيدجون (Keye & Pidgeon, 2013) هو استكشاف دور اليقظة الذهنية والفعالية الأكاديمية في التنبؤ بالمرونة بين طلاب الجامعات. وطبقت الدراسة على ١٤١ مشاركًا. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام جرد اليقظة الذهنية (FMI)، واختبار المعتقدات في النجاح التعليمي، ومقياس المرونة لكونور ديفيدسون. وجدت النتائج أن اليقظة والكفاءة الأكاديمية المُدركة منبئات مهمة للمرونة. وتشير هذه النتيجة إلى أن اليقظة والكفاءة الأكاديمية المُدركة لها تأثير كبير على المرونة. وهناك علاقة كبيرة بين اليقظة الذهنية والكفاءة الأكاديمية المُدركة.

وهدفت دراسة (Sagone, Caroli, 2014) إلى استكشاف العلاقة بين مركز الضبط والكفاءة الأكاديمية والمفاهيم الذاتية لدى ٢٦٧ من طلاب الجامعات في إيطاليا يدرسون ثلاث تخصصات (علم النفس والطب والقانون). (استخدم الباحث مقياس مركز الضبط، ومقياس الكفاءة الأكاديمية المُدركة والذي يتكون من ٣٠ فقرة تمثل ثلاثة أبعاد وهي: "المشاركة الذاتية، حل المشكلات الموجهة للآخرين، والمناخ بين الأشخاص"، وأشارت النتائج إلى أن طلبة الطب وعلم النفس أكثر كفاءة من الناحية الأكاديمية من طلبة القانون في التغلب على الصعوبات المتعلقة بالمشاركة الشخصية في حل المشكلات باستخدام أشخاص آخرين كمصدر مساعد،

وخلق مناخ إيجابي في العلاقات الشخصية. وكانت هناك فروق تعزى للنوع الاجتماعي في عامل "حل المشكلات الموجهة للآخرين"، حيث يرى الطلبة أنهم أكثر كفاءة من الطالبات في القدرة على حل المشكلات في السياق الأكاديمي باستخدام أشخاص آخرين كمصدر مساعد. وأشارت النتائج أن عوامل الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة كانت مرتبطة بشكل إيجابي بمركز الضبط الداخلي.

ودرس حوراء كرماش (٢٠١٦) الكفاءة المُدرّكة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والسنة الدراسية (الثانية، والرابعة)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، وطبقت الدراسة على ٢٠٠ طالباً وطالبة. وقام الباحث ببناء مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة. وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى جيد من الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير السنة الدراسية الجامعية ولصالح طلبة السنة الرابعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التفاعل بين النوع الاجتماعي والسنة الدراسية.

وجاءت دراسة (Satici & Can, 2016) للتحقق مما إذا كانت الكفاءة الأكاديمية لطلاب الجامعات تختلف من حيث الخصائص الاجتماعية والديموغرافية المختلفة. أجريت الدراسة على ١٦٧٩ طالباً من مختلف الكليات بجامعة الأناضول. تم استخدام مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة، ونموذج المعلومات الشخصية كأدوات لجمع البيانات. توصلت هذه الدراسة إلى أن الكفاءة الأكاديمية للطلاب الذكور أعلى من الإناث. وأن مستويات الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة لطلاب السنة العليا أعلى بكثير من طلاب السنة الثانية.

وجاءت دراسة محمد غازي الدسوقي (٢٠١٨) بهدف تعرف التأثيرات المتبادلة بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المُدرّكة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتياً، والمعدل الأكاديمي لدى ٣٨٨ من الطلبة المعلمين في جامعتي الزقازيق (كلية التربية) والمنصورة (كلية التربية النوعية)، وجامعة جازان بالمملكة العربية السعودية (كلية التربية والآداب والعلوم الإنسانية). واستخدم الباحث مقياس التوجه المستقبلي (مترجم)، ومقياس كفاءة الذات الأكاديمية المُدرّكة من إعداد الباحث. وقد بينت نتائج الدراسة إلى وجود تأثير موجب ودال إحصائياً لكفاءة الذات الأكاديمية المُدرّكة في المعدل التراكمي، ووجود تأثير موجب ودال إحصائياً للتعلم المنظم ذاتياً في كفاءة الذات الأكاديمية المُدرّكة. ووجود تأثير موجب ودال إحصائياً للمعدل الأكاديمي

في كفاءة الذات الأكاديمية المُدرّكة. وكذلك وجود تأثير موجب ودال إحصائياً لكفاءة الذات الأكاديمية المُدرّكة في التعلم المنظم ذاتياً.

بينما هدفت دراسة هناء جمعة عبدالعزيز (٢٠١٩) إلى بحث العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية وتنظيم الذات والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأزهر، والكشف عن مدى إن كانت هناك فروق في كلاً من الكفاءة الأكاديمية وتنظيم الذات والثقة بالنفس تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي (ذكورا وإناثاً)، والتخصص (علمي وأدبي)، والمستوى الدراسي (السنة الثانية والرابعة)، وهل يمكن التنبؤ بالكفاءة الأكاديمية من خلال تنظيم الذات والثقة بالنفس لدى عينة الدراسة. طبقت الدراسة على (٦٠٠) طالباً وطالبة، وللتحقق من صحة فروض الدراسة استخدمت الباحثة ثلاث مقاييس: الكفاءة الأكاديمية، تنظيم الذات، والثقة بالنفس. وكانت أهم نتائج الدراسة على أن مهارات الكفاءة الأكاديمية (الاستنكار الجيد، إدارة الوقت، العمل تحت الضغوط الأكاديمية، وتقويم الأداء) ترتبط ارتباطاً موجباً بمهارات تنظيم الذات (تنظيم السلوك، إدارة وضبط البيئة، البحث عن المعلومات وطرق تعلمها). (كما ترتبط مهارات الكفاءة الأكاديمية ارتباطاً موجباً بأبعاد مقياس الثقة بالنفس (الاجتماعي، الاستقلالي، الانفعالي، النفسي). كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الكفاءة الأكاديمية تبعاً لمتغيري النوع الاجتماعي والتخصص، حيث كانت الفروق في اتجاه الذكر وطلاب القسم الأدبي. وأن أكثر المتغيرات تنبؤاً بالكفاءة الأكاديمية إدارة وتنظيم السلوك في مقياس تنظيم الذات.

وتعرف أحمد محمود السيد (٢٠١٩) في دراسته على طبيعة العلاقة بين الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة وبين كل من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والتعلم المنظم خارجياً، والتسويق الأكاديمي، ومدى تأثير الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة في تلك المتغيرات، بالإضافة إلى التعرف ما إذا كانت توجد فروق في الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور، إناث)، أو التخصص (العلمي، الأدبي). وقد تكونت عينة الدراسة من (٣١٨) طالباً وطالبة من طلبة الفرقة الثانية كلية التربية جامعة المنيا، بواقع (٩٤) طالباً، و(٢٢٤) طالبة، وبواقع (٩٣) من طلاب الشعب العلمية، (٢٢٥) (من طلاب الشعب الأدبية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة: مقياس الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، مقياس استراتيجيات التعلم المنظم خارجياً، ومقياس التسويق الأكاديمي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة ارتباطاً موجباً ودالاً باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وارتباط الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة ارتباطاً موجباً ودالاً باستراتيجية التعلم المنظم خارجياً (الاعتماد على الاستاذ (المحاضر)، بينما كان الارتباط سالباً باستراتيجية التعلم المنظم خارجياً (الاعتماد على الأقران)، في حين لم يوجد ارتباط للكفاءة الأكاديمية المُدرّكة

باستراتيجيات التعلم المنظم خارجياً (الاعتماد على الكتاب الجامعي، والاعتماد على الملخصات الخارجية). (كما أظهرت النتائج ارتباط الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة ارتباطاً سالباً ودالاً بالتسويق الأكاديمي. ولا توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الشعب العلمية وطلاب الشعب الأدبية في الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة لصالح طلاب الشعب العلمية. ويوجد تأثير موجب ودال إحصائياً للكفاءة الأكاديمية المُدرّكة في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وفي استراتيجية واحدة للتعلم المنظم خارجياً (الاعتماد على الاستاذ)، بينما كان التأثير سالباً في استراتيجية التعلم المنظم خارجياً (الاعتماد على الأقران)، كما أظهرت النتائج تأثيراً سالباً ودالاً إحصائياً للكفاءة الأكاديمية المُدرّكة في التسويق الأكاديمي.

وهدفنا دراسة نداء علي القاضي (٢٠٢٤) إلى معرفة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة. وتم تطبيق الدراسة على معلمات صعوبات التعلم للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والبالغ عددهن (١٤٤) معلمة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٢هـ بأسلوب الحصر الشامل وبعد التطبيق تم الحصول على (١١٠) استبانة صالحة للتحليل. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ومقاييس المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية الأكاديمية كأدوات لجمع بيانات الدراسة، وبعد جمع البيانات وتحليلها تم التوصل لعدد من النتائج من أبرزها: أن الطالبات ذوات صعوبات التعلم يمتلكن المهارات الاجتماعية بدرجة متوسطة، وأبرز المهارات الاجتماعية لديهن تمثلت في مهارات بعد الكفاية الاجتماعية تليها مهارات بعد المساعدة الاجتماعية تليها مهارات بعد السلوك الاجتماعي ومستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهن منخفض (بدرجة قليلة)، وأبرز ملامح الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهن تمثلت في فاعليتهن في بعد السياق الأكاديمي تليها فاعليتهن في بعد السلوك الأكاديمي وأقل ملامح فاعليتهن تمثلت في فاعليتهن في بعد التنظيم وإدارة الوقت وجميعها جاءت بدرجة قليلة. وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين المهارات الاجتماعية وأبعادها (الكفاية الاجتماعية- السلوك الاجتماعي- المساعدة الاجتماعية) والكفاءة الذاتية الأكاديمية وأبعادها (السلوك الأكاديمي- السياق الأكاديمي- التنظيم وإدارة الوقت- التحصيل- العمليات المعرفية) لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم فيما عدا بعد العمليات المعرفية والسلوك الاجتماعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح مما سبق عرضه من دراسات سابقة أنها ركزت على جوانب مختلفة فيما يتعلق بكل متغير من متغيرات الدراسة، وأهملت جوانب أخرى هامة، وما الدراسة الحالية إلا محاولة لسد هذه الثغرات، وإكمال لمسيرة البناء المتتالية على مدي السنوات السابقة حتى وقتنا الراهن، كما تمت الملاحظة من عرض الدراسات السابقة قلة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وذلك في حدود اطلاع الباحث، كما أن كل الدراسات التي اهتمت بدراسة الكفاءة الأكاديمية، وذلك في حدود اطلاع الباحث. ومن خلال النظرة الكلية لنتائج الدراسات والبحوث السابقة، وجد الباحث أن التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور واضح في الكفاءة الأكاديمية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول بأنها لا تعكس واقع المشكلات الناتجة عن خفض الكفاءة الأكاديمية، ونظرًا لندرة هذه الدراسات لهذا الموضوع - في حد اطلاع الباحث، رغم ما للموضوع من أهمية نظرية وتطبيقية، بالإضافة إلى أن ندرة الدراسات العربية التي تناولت الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، يمثل مؤشرًا لضرورة الاهتمام بدراستها، مع تجنب أوجه النقد التي وصفت في التعقيب على الدراسات بهدف الوصول إلى نتائج أكثر قابلية للتعميم، بالإضافة إلى اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حداثه موضوعها، واختيار عيناتها التي هي في حاجة ماسة الى المساندة من قبل الآخرين، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة وما توصلت إليه من نتائج في صياغة فروض الدراسة، وإعداد أدوات الدراسة، وتحديد العينة ومواصفاتها، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، هذا بالإضافة إلى سعي الباحث نحو الحرص على التواصل والتكامل بين عرض الإطار النظري وتطبيق الأساليب والأدوات الخاصة بالدراسة، والسعي نحو تقديم عرض متكامل ومتفاعل وصولاً إلى المستوي المنشود وفقاً للتوجيهات التربوية والإرشادية السليمة التي تتلاءم مع طبيعة المجتمع المصري.

فروض الدراسة: بناءً على نتائج الدراسات السابقة يمكن صياغتها على النحو التالي:

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلا متغير النوع.
- (٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير السن.

٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير نوع السكن.

إجراءات الدراسة:

- منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المقارن.
- عينة الدراسة: أُجريت الدراسة على عينة من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وقد تم تقسيمهم إلى مجموعتين:

١- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية: تكونت عينة التحقق من الخصائص السيكومترية من (٥٠) من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) عامًا.

٢- العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية من (٦٠) تلميذاً من التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، تراوحت أعمارهم ما بين (٩ - ١٢) عامًا، بمتوسط حسابي قدره (١٠.٨٤) وانحراف معياري قدره (٠.٥١).

خطوات اختيار العينة الأساسية:

١- ترشيحات المعلمين: حيث طلب الباحث من المعلمين تحديد التلاميذ والتلميذات الذين يعانون من تأخر في الكفاءة الأكاديمية، وقد تم التطبيق في (٤) مدارس ابتدائية بمدينة أسوان، وكان عدد التلاميذ بها (٤١٣) تلميذاً وتلميذة. وقد اختار المعلمين (٩١) تلميذاً وتلميذة.

٢- تم تطبيق مقياس المسح النيورولوجي على (٩١) تلميذاً وتلميذة، وقد ارتفعت درجات المقياس لدى (١١٠) تلميذاً وتلميذة منهم.

٣- تم تطبيق الكفاءة الأكاديمية على (٩١) تلميذاً وتلميذة، وبناء على ذلك تم اختيار (٥٠) تلميذاً.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

(١) قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة لجاردنر Gardner (تعريب: عادل عبدالله، ٢٠٠٦).

لا تختلف الصورة العربية لهذه القائمة عن صورتها الأجنبية نظراً للتعامل مع تشخيص وتحديد المواهب في ضوء إطار نظرية معينة وهو الأمر الذي لا يختلف باختلاف البيئة حيث يتم الاحكام في هذا الإطار إلى نظرية الذكاءات المتعددة التي أعدها جاردنر Gardner.

وتم العمل عند تعريف هذه القائمة كمقياس تشخيصي على الاحتفاظ بكل المكونات التي تتضمنها نظرا لأن هدفها الأساسي هو الوصول إلى تشخيص دقيق وصادق للطفل فيما يتعلق بما يتمتع به من مواهب فضلا عن التعرف على إمكانية القيام بتنمية وتطوير موهبته في هذا الإطار وهو الأمر الذي يتضح بصورة أكثر جلاء إذا ما تم الوضع في الاعتبار الرتبة الميئنية لدرجات هذا الفرد مما يسهم بشكل كبير في التعرف على احتمال تمتعه بمثل هذه الموهبة أو تلك بجانب احتمال حدوث تغيرات إيجابية له نتيجة لما يمكن أن يتلقاه من تدخلات لتنمية هذه الموهبة وتطويرها.

وللتحقق من صدق هذه القائمة وثباتها في البيئة العربية تم تطبيقها على آباء ومعلمي سبع مجموعات من الأطفال مختلفي المواهب (ن = ٣٢ فردا لكل مجموعة) بحيث تمثل كل مجموعة نمطا من أنماط الموهبة، وكان متوسط أعمارهم أحد عشر عاما وتسعة أشهر. **أولاً- صدق القائمة:** تم استخدام عدة أساليب للتحقق من صدق هذه القائمة في البيئة العربية وذلك بعد الاكتفاء فيما يتعلق بصدق المضمون بما تم الاحتكام إليه في البيئة الأجنبية حيث تم تصميمه في الأصل في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة التي أعدها جاردرن Gardner وهو الأمر الذي لا يمكن مطلقا أن يختلف مهما اختلفت البيئة، فقد تم استخدام صدق المحك على قائمة الموهبة التي أعدتها ريس (1993) Reis كمحك خارجي وكانت معاملات الارتباط بين (٠.٧٣ - ٠.٩٤) وهي جميعا دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتم استخدام الصدق التمييزي حيث تراوحت قيم (ت) للفرق بين متوسطات هذه المجموعات بين (٦.٠٤١ - ١٣.٢٥٥) وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ثانياً- ثبات القائمة: تم استخدام عدة أساليب في سبيل حساب ثبات القائمة والتأكد من ذلك، ومن ثم فقد تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني أسبوعين، حيث كان معامل الثبات بين (٠.٨٧ - ٠.٩٢) وكلها قيم معاملات ارتباطها دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)، والاتساق الداخلي وطريقة معامل ألفا لكرونباخ حيث كانت القيم كلها مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة (٠.٠١).

وقام الباحث الحالي بالتأكد من ثبات قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة للدراسة الحالية على عينة تبلغ (٥٠) من الأطفال باستخدام طريقة إعادة التطبيق، كما هو موضح بالجدول (١).

الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

جدول (١) حساب ثبات مقياس قائمة الذكاءات المتعددة
لتقييم الموهبة للدراسة الحالية بطريقة إعادة التطبيق

م	الذكاءات	معامل الارتباط
١	الذكاء اللغوي	٠.٨٣٤
٢	الذكاء المنطقي الرياضي	٠.٨١٥
٣	الذكاء الموسيقي	٠.٨٢٧
٤	الذكاء المكاني	٠.٨٢١
٥	الذكاء الجسمي الحركي	٠.٧٨١
٦	الذكاء الذاتي	٠.٨٠٥
٧	الذكاء الاجتماعي	٠.٨٣٣
	الدرجة الكلية	٠.٨٢٧

يتضح من الجدول (١) ثبات الأبعاد الفرعية لمقياس قائمة الذكاءات المتعددة لتقييم الموهبة، حيث بلغ الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة بلغت (٥٠) من الأطفال، حيث كانت جميع معاملات الثبات مرتفعة.

(٢) اختبار المسح النيورولوجي السريع The Quick Neurological Screening Test (Q.N.S.T) (تعريب: عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧).

الهدف من الاختبار:

رصد الملاحظات الموضوعية للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويوضح الاختبار هل هناك عيب أو خلل عصبي يؤدي إلي اضطراب المخرجات التربوية للطفل، ويخدم ذلك الاختبار في سرعة التنبؤ والكشف عن هؤلاء الأطفال.

وصف الاختبار:

أعدّه أ. موتى وآخرون Mutti, M., et al., 1978 وعربه وقتنه على البيئة المصرية عبد الوهاب كامل (١٩٨٩) وهو وسيلة لرصد الملاحظات الموضوعية عن التكامل النيورولوجي في علاقته بالتعلم، ويتألف الاختبار من (١٥) مهمة للتعرف على ذوي صعوبات التعلم، ويستغرق تطبيقه عشرين دقيقة، وتصنف الدرجة الكلية على المهام الخمس عشرة إلى ثلاثة مستويات هي (مرتفع - مشتبه - عادي) (عبد الوهاب كامل، ٢٠٠٧، ١ - ٣).

الكفاءة السيكومترية للاختبار:

- صدق الاختبار: قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين درجات (١٦١) تلميذ وتلميذة بالصف الرابع الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل (١٩٩٠) فكان مقداره (٠.٦٧٤ - ٠.٨٧٤) بدلالة

إحصائية (٠.٠١)، وقد تمخض عن استخدامه للصدق العامل على أنه يقيس ثلاثة عوامل هي النظم الحسية الطرفية، والنظم المركزية، والنظم الحركية. وقد قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجات (٥٠) طفلاً وطفلة بالصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي على هذا الاختبار ودرجاتهم على اختبار تقدير سلوك التلميذ الذي عربه مصطفى كامل (١٩٩٠) فكان يتراوح ما بين (٠.٢٠٤ - ٠.٦٢٧) بدلالة إحصائية (٠.٠١).

الثبات:

قام معرب الاختبار بحساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجات الاختبارات الفرعية، وقد خلص إلى معاملات ارتباط تراوحت ما بين (٠.٦٧ - ٠.٩٢) وهي مرتفعة.

وقد قام الباحث بحساب ثبات هذا الاختبار باستخدام طريقة الإجراء وإعادة الإجراء بفاصل زمني قدره (١٤) يوماً، وخلص إلى معامل ارتباط بين درجات التطبيقين قدره (٠.٩١) وهو مرتفع جداً، وذلك على عينة قوامها (٥٠) طفلاً، ومن معادلة ألفا كرونباخ توصل الباحث إلى معامل ارتباط قدرة (٠.٧٥) وهي قيمة مرتفعة.

تطبيق الاختبار وتصحيحه:

- يطبق الاختبار بشكل فردي، حيث يقوم معلم الطفل أو الباحث بتطبيقه على الطفل، ثم يضع علامة (√) السلوك الذي يؤديه الطفل.
- اعتبارات وضع الدرجة: تعرف مهارة اليد (لا توجد درجة علي نوع اليد يميني أو يسري).
- ١- نضع علامة علي الدرجة (١) إذا امسك القلم بلخمة أو بشدة أو إذا كتب بصورة تدل علي أنه يطبع الحرف أو يرسمه بشدة، وإذا استخدمه بصورة طبيعية لا يأخذ درجة.

تعرف الشكل وتكوينه:

- ١- يطلب من التلميذ أن يسمي تلك الاشكال أو يرسمها، فإذا استطاع أن يسمي الأشكال لا توضع له درجة، وأي خطأ توضع له درجة (١).

جدول (٢) عبارات اختبار المسح النيورولوجي

الدرجة	١	مهارة اليد (اليد المفضلة) مع وضع دائرة توضح يميني - يسري
	١	يمسك قلم الرصاص بقوة، بشدة و قوة (ضع دائرة حول أيهما)
	١	يرسم الحرف و كأنه يطبعه
	١	يستمر محتفظاً بعينه قريبة من الصفحة
	٣	تبدو علي رعدة ملحوظة
المجموع الكلي		

الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

		٤ فأعلى		وتم اختيار المجموعة للبرنامج ممن حصلوا علي أربع درجات وهي اعلي درجة تمثل درجة الصعوبة.
		٣-٢		
		صفر - ١		
		طبيعي		
الدرجة				٢ التعرف على الشكل و تكوينه
١				يسمى أقل من خمسة أشياء
١				يرسم الأشكال على مستوى أفقى
١				تنفيذه لرسم الأشكال بطيء جدا ، سريع جدا (ضع دائرة حول أيهما)
١				يدير الورقة ليتمكن من الكتابة أو الرسم
١				يحرّف الأشكال يسارا أو يمينا (ضع دائرة حول أيهما)
١				يوجه نفسه للرسم شفهيًا
١				يتصف أداؤه بإغلاق رديء
١				يرسم الأشكال: كبيرة جدا، صغيرة جدا، غير منتظمة (ضع دائرة حول أيهما)
٣				لدية رداءة فى تنفيذ الزوايا
٣				يظهر رعشة ملحوظة
المجموع الكلى				
		٦ فأعلى		
		٥ - ٢		
		صفر - ١		
		طبيعي		

ويتم تقدير الدرجة ككل على الاختبار وفق ثلاثة مستويات:

- **الدرجة المرتفعة:** وهى درجة تزيد عن (٥٠) وتوضح معاناة الطفل من مشكلات تعلم فى ظروف الفصل الدراسي، وقد تم إختيار مجموعة الأطفال من هذه الفئة التي حصلت علي خمسين درجة للدراسة الحالية.

- **درجة الاشتباه:** وهى درجة كلية تزيد علي (٢٥) وعادة يتم الحصول عليها من عدة أعراض قد تكون نيورولوجية أو نمائية طبقاً لعمر التلميذ وشدة ظهور العرض، ويدخل ضمن تلك الفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

- **الدرجة العادية:** وهى درجة كلية تبدأ من (٢٥) فأقل وتشير إلى حالة السواء.

(٣) **مقياس الكفاءة الأكاديمية (إعداد: الباحث).**

هدف المقياس:

١. يهدف إلى التعرف على درجة الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

ولإعداد مقياس الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم قام الباحث

بالآتي:

أ- الإطلاع على الأطر النظرية والكثير من الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بصفة خاصة.

ب- تم الإطلاع على عدد من المقاييس التي استُخدمت لقياس الكفاءة الأكاديمية ومنها مقياس عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠)، أحمد يحيى الزق (٢٠١١)، Jenny (2015)، Swanson et al.(2015)، Kilinc (2016) في الكفاءة الأكاديمية.

ج - في ضوء ذلك قام الباحث بإعداد مقياس الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في صورته الاولية، مكوناً من (٦٦) مفردة تُعبر عن الكفاءة الأكاديمية. وقد اهتم الباحث بالدقة في صياغة أبعاد وعبارات المقياس، بحيث لا تحمل العبارة أكثر من معنى، وأن تكون محددة وواضحة بالنسبة للحالة، وأن تكون واضحة ومفهومة، وأن تكون مصاغة باللغة العربية، وألا تشمل على أكثر من فكرة واحدة، مع مراعاة صياغة العبارات في الاتجاه الموجب.

وبناء على ذلك تم تحديد أبعاد المقياس وتحديد العبارات من خلال الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الأداء اللغوي بصفة عامة.

ومن خلال ما سبق تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي اشتملت على ثلاثة أبعاد، وهي (المهارات الشخصية - المهارات الأكاديمية - التوافق الاجتماعي).

وترتبط هذه الأبعاد التي تم تحديدها بطبيعة وفلسفة وأهداف الدراسة حيث يشتمل كل بعد من هذه الأبعاد على مؤشرات وعبارات محصلتها النهائية قياس كل بعد على حدة.

وتمّ عرض المقياس في صورته الأولية على (١٠) من أساتذة التربية الخاصة والصحة النفسية وعلم النفس، وتم إجراء التعديلات المقترحة بحذف بعض المفردات والتي قل الاتفاق عليها عن (٨٠%) بين المحكمين وإعادة صياغة مفردات أخرى وفق ما اتفق عليه المحكمون، وبناء على ما سبق لم تقل مفردة واحدة عن (٨٠%) مما يكون له أثر إيجابي المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم:

أولاً- الاتساق الداخلي للمقياس:

١- الاتساق الداخلي للمفردات:

وذلك من خلال درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية للأدوات بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد والجدول (٣) يوضح ذلك:

الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية
للبعد على مقياس الكفاءة الأكاديمية (ن = ٥٠)

المهارات الشخصية		المهارات الأكاديمية		التوافق الاجتماعي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	**٠.٦٢٥	١	**٠.٤٨٧	١	**٠.٦٤١
٢	**٠.٥٤٦	٢	**٠.٥٢١	٢	**٠.٥٩٨
٣	**٠.٤٨٧	٣	**٠.٥١٩	٣	**٠.٥٧١
٤	**٠.٥٨٤	٤	**٠.٦٤٥	٤	**٠.٦٣٢
٥	**٠.٦٣٢	٥	**٠.٧٢٥	٥	**٠.٥٧٤
٦	**٠.٦٨٧	٦	**٠.٦٣٥	٦	**٠.٦١٥
٧	**٠.٦٢٢	٧	**٠.٥٨٧	٧	**٠.٤٨٧
٨	**٠.٤٥٨	٨	**٠.٥٢١	٨	**٠.٥٠٨
٩	**٠.٥٠٨	٩	**٠.٥٧٤	٩	**٠.٦٤٥
١٠	**٠.٥٧٤	١٠	**٠.٦٣٥	١٠	**٠.٤٨٧
١١	**٠.٦٠٩	١١	**٠.٥٨٧	١١	**٠.٥٢١
١٢	**٠.٦٣٢	١٢	**٠.٤٩٨	١٢	**٠.٥٩٨
١٣	**٠.٥٨٧	١٣	**٠.٥٠٨	١٣	**٠.٥٢٧
١٤	**٠.٤٥٧	١٤	**٠.٦٦٥	١٤	**٠.٦٣٥
١٥	**٠.٥٠١	١٥	**٠.٤٥٧	١٥	**٠.٥٧٤
١٦	**٠.٦٣٩	١٦	**٠.٥٠٤	١٦	**٠.٥٩٨
١٧	**٠.٥٧٤	١٧	**٠.٥٥٨	١٧	**٠.٤٤٧
١٨	**٠.٥٩٨	١٨	**٠.٥٧٤	١٨	**٠.٤٩٦
١٩	**٠.٦٣٢	١٩	**٠.٦٦٣	١٩	**٠.٦٣٥
٢٠	**٠.٥٧٤	٢٠	**٠.٧٠٤	٢٠	**٠.٥٨٤
٢١	**٠.٥٠٢	٢١	**٠.٥٥٤	٢١	**٠.٦٦٢
٢٢	**٠.٥٧٤	٢٢	**٠.٦٢٥	٢٢	**٠.٥٠٧

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) أنّ كل مفردات مقياس الكفاءة الأكاديمية معاملات ارتباطها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، أي أنّها تتمتع بالاتساق الداخلي.
٢- الاتساق الداخلي للأبعاد مع الدرجة الكلية:

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد الكفاءة الأكاديمية ببعضها البعض من ناحية، وارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس من ناحية أخرى، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) مصفوفة ارتباطات مقياس الكفاءة الأكاديمية (ن = ٥٠)

م	الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الكلية
١	المهارات الشخصية	-			
٢	المهارات الأكاديمية	*.٦٢٥*	-		
٣	التوافق الاجتماعي	*.٧٢١*	*.٥١٥**	-	
	الدرجة الكلية	*.٦٠٤*	*.٥٤٩**	*.٦١٧**	-

** دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول (٤) أنَّ جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على تمتع مقياس الكفاءة الأكاديمية بالاتساق الداخلي.

ثانياً- صدق المقياس:

- صدق المحك (الصدق التلازمي):

تم حساب معامل الارتباط بطريقة سبيرمان بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحثة) ومقياس الكفاءة الأكاديمية (إعداد: نفلء علي القاضي، ٢٠٢٤) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٥٩٩) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق المقياس الحالي.

ثالثاً- ثبات المقياس:

١- طريقة إعادة التطبيق:

تمَّ ذلك بحساب ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية من خلال إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات العينة باستخدام معامل ارتباط سبيرمان، وكانت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة عند (٠.٠١) مما يشير إلى أنَّ المقياس يعطي نفس النتائج تقريباً إذا ما استخدم أكثر من مرّة تحت ظروف مماثلة وبيان ذلك في الجدول (٥):

جدول (٥) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس الكفاءة الأكاديمية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	٠.٨٥٨	٠.٠١
المهارات الأكاديمية	٠.٧٩٦	٠.٠١
التوافق الاجتماعي	٠.٧٢٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	٠.٧٦٢	٠.٠١

يتضح من خلال جدول (٥) وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لأبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية، والدرجة الكلية له، مما يدل على ثباته، ويؤكد ذلك صلاحية مقياس الكفاءة الأكاديمية لقياس السمة التي وُضع من أجلها.

٢- طريقة معامل ألفا - كرونباخ:

تمّ حساب معامل الثبات لمقياس الكفاءة الأكاديمية باستخدام معامل ألفا - كرونباخ وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٦):

جدول (٦) معاملات ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية باستخدام معامل ألفا - كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا - كرونباخ
١	المهارات الشخصية	٠.٧٥٨
٢	المهارات الأكاديمية	٠.٧٩٦
٣	التوافق الاجتماعي	٠.٧٧٤
	الدرجة الكلية	٠.٧٩٣

يتضح من خلال جدول (٦) أنّ معاملات الثبات مرتفعة، مما يعطي مؤشراً جيداً لثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية، وبناء عليه يمكن العمل به.

٣- طريقة التجزئة النصفية:

تم تطبيق مقياس الكفاءة الأكاديمية على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم تصحيح المقياس، ثم تجزئته إلى قسمين، القسم الأول اشتمل على المفردات الفردية، والثاني على المفردات الزوجية، وذلك لكل طفل على حدة، فكانت قيمة مُعامل سبيرمان - براون، ومعامل جتمان العامة للتجزئة النصفية مرتفعة، حيث تدل على أنّ المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبيان ذلك في الجدول (٧):

جدول (٧) معاملات ثبات مقياس الكفاءة الأكاديمية بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	سبيرمان - براون	جتمان
١	المهارات الشخصية	٠.٨٢٤	٠.٧٥٨
٢	المهارات الأكاديمية	٠.٨٦٣	٠.٨٩٦
٣	التوافق الاجتماعي	٠.٨٤٥	٠.٧٨٣
	الدرجة الكلية	٠.٨٨٤	٠.٨٣١

يتضح من جدول (٧) أنّ معاملات ثبات المقياس الخاصة بكل بعد من أبعاده بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان - براون متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان، مما يدل على أنّ مقياس الكفاءة الأكاديمية يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

درجة القطع وطريقة تقدير المقياس:

تكون المقياس من (٦٦) عبارة ذات التدرج الثلاثي (١، ٢، ٣)، وبذلك تتراوح درجات المفحوصين الكلية بين (٦٦ - ١٨٩) درجة، ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد درجة الكفاءة الأكاديمية، حولت الدرجة وفقا للمستوى الثلاثي المتدرج الذي يتراوح بين (١ - ٣) درجة، وصنف المستوى إلى ثلاثة مستويات: منخفضة ومتوسطة وعالية، وذلك وفقا للمعادلة التالية: (القيمة العليا - القيمة الأقل لبدائل الاستجابة) ÷ عدد المستويات، لتصبح (١٨٩ - ٦٦) ÷ ٣ = ٤٤ وهذه القيمة تساوي طول الفئة، وبذلك يكون درجة المستوى الأقل بين (٦٦ - أقل من ١١٠) ويكون المستوى المتوسط بين (١١٠ - أقل من ١٥٤)، ويكون المستوى المرتفع بين (١٥٤ - ١٩٨).

الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الأكاديمية:

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (٦٦) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

البُعد الأول: المهارات الشخصية (٢٢) مفردة.

البُعد الثاني: المهارات الأكاديمية (٢٢) مفردة.

البُعد الثالث: التوافق الاجتماعي (٢٢) مفردة.

وقد قام الباحث بإعادة ترتيب مفردات الصورة النهائية لمقياس الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بشكل دائري، كما تمت صياغة تعليمات المقياس، بحيث تكون أعلى درجة كلية يحصل عليها المفحوص هي (١٩٨)، وأدنى درجة هي (٦٦)، وتمثل الدرجات المرتفعة أعلى مستوى للكفاءة الأكاديمية في حين تمثل الدرجات المنخفضة مستوى منخفض الكفاءة الأكاديمية.

ويوضح الجدول (٨) أبعاد وأرقام المفردات التي تقيسها الصورة النهائية.

جدول (٨) أبعاد مقياس الكفاءة الأكاديمية والمفردات التي تقيس كل بعد

م	مسمى البعد	العبارات	مجموع عبارات البعد
١	المهارات الشخصية	١ - ٢٢	٩
٢	المهارات الأكاديمية	٢٣ - ٤٤	١٢
٣	التوافق الاجتماعي	٤٣ - ٦٦	١٣
	إجمال عبارات المقياس		٦٦

تعليمات المقياس:

- ١- يجب عند تطبيق المقياس خلق جو من الألفة مع من يقوم بالتطبيق على التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حتى ينعكس ذلك على صدقهم في الإجابة.
- ٢- يجب على القائم بتطبيق المقياس توضيح أنه ليس هناك زمن محدد للإجابة، كما أن الإجابة ستحاط بسرية تامة.
- ٣- يتم التطبيق بطريقة فردية، وذلك للتأكد من عدم العشوائية في الإجابة.
- ٤- يجب الإجابة عن كل العبارات لأنه كلما زادت العبارات غير المجاب عنها انخفضت دقة النتائج.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول: ينص الفرض على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير النوع" واختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتي ويوضح الجدول (٩) نتائج هذا الفرض:

جدول (٩) اختبار ت ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث

في الكفاءة الأكاديمية (ن = ١ = ٢ ن = ٦٠)

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	ذكور	٣٠	٢٨.٢٠	٣.٣٤	٢١.١٨٤	٠.٠١
	إناث	٣٠	٤٢.٦٠	١.٦٥		
المهارات الأكاديمية	ذكور	٣٠	٢٨.٥٠	٢.٣٧	٢٧.٣٩٢	٠.٠١
	إناث	٣٠	٤١.٩٠	١.٢٤		
التوافق الاجتماعي	ذكور	٣٠	٢٨.٠٠	٣.٨٦	١٨.٩٩٤	٠.٠١
	إناث	٣٠	٤١.٥٠	٠.٥١		
الدرجة الكلية	ذكور	٣٠	٨٤.٧٠	٢.٨٨	٦٤.٧١٨	٠.٠١
	إناث	٣٠	١٢٦.٠٠	١.٩٨		

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الكفاءة الأكاديمية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم لصالح متوسط درجات الإناث، وهذا يحقق صحة الفرض الأول.

وتأتي نتيجة الدراسة الحالية قريبة ومماثلة إلى حد كبير للدراسات العالمية وسط الموهوبين ذوي صعوبات التعلم فإن المدى فيها يتراوح بين ٢-١٠%، ومن المعلوم أن نسبة الانتشار في كثير من الأحيان تكون دالة للتعريف المتخذ في الدراسة، بمعنى أن النسبة تزيد أو

تتقص وفق حدود التعريف المستخدم وتكشف نتيجة الدراسة الحالية عن وجود نسبة من الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في برامج مخصصة فقد لذوي صعوبات التعلم مما يعني حرمانهم من تلقي خدمات تتناسب مع مواهبهم وجوانب تفوقهم وبهذا تتبين أهميتها في أنها تدق ناقوس الخطر للانتباه لهذه الظاهرة في برامج صعوبات التعلم، ومن جانب آخر فإنها تؤكد ما توصلت إليه ورمالد (wormed) من أن المدارس وبرامج صعوبات التعليم كثيراً ما تفشل في التعرف إلى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير السن" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتي ويوضح الجدول (١٠) نتائج هذا الفرض:

جدول (١٠)

اختبار "ت" ودلالاتها للفروق بين متوسطي درجات من تقع أعمارهم بين (٩ - أقل من ١٠) ومن تقع أعمارهم بين (١٠ - ١٢) سنوات في الكفاءة الأكاديمية (ن = ٦٠)

الأبعاد	السن	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	٩ - ١٠	٢٧	٣٣.٤٤	٩.٤٨	١.٨١٠	٠.٠٧٦ غير دالة
	أكثر من ١٠ - ١٢	٣٣	٣٧.٠٠	٥.٥٦		
المهارات الأكاديمية	٩ - ١٠	٢٧	٣٣.٨٩	٦.٧٥	١.٣١٨	٠.١٩٣ غير دالة
	أكثر من ١٠ - ١٢	٣٣	٣٦.٢٧	٧.١٤		
التوافق الاجتماعي	٩ - ١٠	٢٧	٣٦.٠٠	٥.٠٨	١.١٩٩	٠.٢٣٦ غير دالة
	أكثر من ١٠ - ١٢	٣٣	٣٣.٧٣	٨.٧٠		
الدرجة الكلية	٩ - ١٠	٢٧	١٠٣.٣٣	٢١.٢١	٠.٩٧١	٠.٥٠٥ غير دالة
	أكثر من ١٠ - ١٢	٣٣	١٠٧.٠٠	٢٠.٩٥		

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين من تقع أعمارهم بين (٩ - أقل من ١٠) ومن تقع أعمارهم بين (١٠ - ١٢) عام في الكفاءة الأكاديمية وهذا يحقق صحة الفرض الثاني.

نتائج الفرض الثالث: ينص الفرض على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير السكن" ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتي ويوضح الجدول (١١) نتائج هذا الفرض:

الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم
في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

جدول (١١) اختبارات ودلالاتها للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الحضر والريف
في الكفاءة الأكاديمية (ن = ٦٠)

الأبعاد	النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات الشخصية	الحضر	٣٦	٣٤.٠٠	٧.٧٦	١.٧٥١	٠.٠٨٥ غير دالة
	الريف	٢٤	٣٧.٥٠	٧.٣١		
المهارات الأكاديمية	الحضر	٣٦	٣٤.٤٢	٧.٠٠	١.٠٦١	٠.٢٩٣ غير دالة
	الريف	٢٤	٣٦.٣٨	٧.٠٢		
التوافق الاجتماعي	الحضر	٣٦	٣٤.٠٨	٦.٨٣	٠.٨٦٠	٠.٣٩٣ غير دالة
	الريف	٢٤	٣٥.٧٥	٨.٠٧		
الدرجة الكلية	الحضر	٣٦	١٠٢.٥٠	٢٠.٢٤	١.٢٩٧	٠.٢٠٠ غير دالة
	الريف	٢٤	١٠٩.٦٣	٢١.٧٥		

يتضح من الجدول (١١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الحضر والريف في مقياس الكفاءة الأكاديمية، وهذا يحقق صحة الفرض الثالث.
مناقشة نتائج الدراسة:

يتضح مما سبق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) في الكفاءة الأكاديمية لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الأكاديمية باختلاف متغير السن، والسكن، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أسفرت نتائجها عن وجود قصور واضح في الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، كما أنه يوجد اختلاف لدى التلاميذ ذوي اضطراب التوحد باختلاف المتغيرات الديموجرافية، ومن هذه الدراسات دراسة أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩)، عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠)، أحمد يحيى الزق (٢٠١١)، سالي طالب علوان (٢٠١٢)، (Shaabani et al., 2012)، (Abd-Elmotaleb & Saha, 2013)، (Keye & Pidgeon, 2013)، (Sagone, Caroli, 2014)، حوراء كرماش (٢٠١٦)، (Satici & Can, 2016)، دراسة محمد غازي الدسوقي (٢٠١٨)، دراسة هناء جمعة عبدالعزيز (٢٠١٩)، أحمد محمود السيد (٢٠١٩)، نفلاء علي القاضي (٢٠٢٤).

توصيات البحث:

يوصي الباحث استناداً إلى ما كشفت عنه الدراسة الحالية بما يلي:

- (١) يجب على الوالدين تقديم الدعم والمساندة لرفع الشعور بالكفاءة الأكاديمية للتلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم وذلك من خلال بث روح الثقة بأبنائهم و تشجيعهم على المثابرة والاجتهاد فى المهام الدراسية الموكلة لهم.
- (٢) قيام المؤسسات الحكومية بتقديم الدعم لأسر التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، حتى يتمكنوا من رعايتهم، وتوفير الحقوق الأساسية لهم.
- (٣) الاهتمام بتقديم الدعم الاجتماعي والمادى بكافة أشكاله لأفراد هذه الفئة.
- (٤) عقد دورات تدريبية للمعلمين والأخصائيين وأولياء الأمور لتوضيح خصائص هذه الفئة وأهمية تحسين الكفاءة الأكاديمية في نموهم المتكامل وتحسين سلوكياتهم.
- (٥) أن يكون هناك اتصال دائم بين المركز والمنزل من حيث التركيز على السلوكيات التي تصدر من التلميذ داخل المنزل ومحاولة استبدالها بسلوكيات إيجابية من قبل الأخصائي داخل المدرسة.
- (٦) الاهتمام بإظهار جوانب القوة لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم، وتنميتها حتى تزداد ثقتهم بأنفسهم.

بحوث مقترحة:

- استنادًا إلى الدراسات السابقة ونتائج البحث الحالي يقترح الباحث عدد من الموضوعات البحثية التي تحتاج إلى إجراء مزيد من الدراسات للوقوف على نتائجها:
- (١) فعالية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
 - (٢) فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.
 - (٣) فعالية برنامج تدريبي باستخدام مهام التماسك المركزي في تحسين الكفاءة الأكاديمية لدى التلاميذ الموهوبين ذوي صعوبات التعلم.

المراجع

- أحمد محمود السيد (٢٠١٩) الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتعلم المنظم خارجياً والتسويق الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، ٢٩ (١)، ٥٥ - ١١٢.
- أحمد يحيى الزق (٢٠٠٩). الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢)، ٣٧ - ٥٨.
- أحمد يحيى الزق (٢٠١١). أثر التدريب في العزو السببي ومستوى التحصيل في الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة للطلبة والمواظبة على الدراسة. دراسات العلوم التربوية، ٣٨ (٢)، ٢٤١٧-٢٤٣٢.
- أنيتا ولفولك (٢٠١٠). علم النفس التربوي (صلاح الدين محمود علام، مترجم)، عمان: دار الفكر.
- جاين ورمراء (٢٠١٦). التعلم الإنساني، (ترجمة: فاضل خشاوي؛ مفيد حواشين؛ نبيلة دودين). عمان: دار الفكر.
- حوراء كرماش (٢٠١٦). الكفاءة الأكاديمية المُدرّكة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٢٩)، ٥٤ - ١٠٦.
- رفعة الزعبي، وحيدر ظاظا (٢٠١٦). الأهداف التحصيلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المُدرّكة والتحصيل الأكاديمي. دراسات، العلوم التربوية، ٤٣ (٢)، ١٠٣٠ - ١٠٣٠.
- سالي طالب علوان (٢٠١٢). الكفاءة الذاتية المُدرّكة عند طلبة جامعة بغداد. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ٣٣. <https://oi.is/oxW1>.
- السيد أحمد محمود صقر (٢٠١٩). علاقة التعلم المنظم ذاتياً بالكفاءة الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية - جامعة كفر الشيخ، ٣ (٩٢)، ٢٠٥ - ٢٣٤.
- عادل عبد الله محمد (٢٠٠٥). الأهبة والاستعداد للمدرسة وقصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة كمؤشر لصعوبات التعلم. مجلة كلية بنى سويف، جامعة القاهرة، ٤، ٥٤ - ١٠٣.
- عادل عبدالله محمد (٢٠٠٦). قائمة الذكاءات المتعددة لقييم الموهبة. القاهرة: دار الرشاد.
- عبد الحكيم المخلافي (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة. مجلة جامعة دمشق، ٢٦، ٤٨١ - ٥١٤.

- عبد العزيز السيد الشخص (٢٠١٧). اضطرابات النطق والكلام. خلفيتها. تشخيصها، أنواعها، علاجها. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الوهاب محمد كامل (٢٠٠٧). مقياس المسح النيورولوجي السريع. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- محمد غازي الدسوقي (٢٠١٨). نمذجة العلاقات السببية بين التوجه المستقبلي وكفاءة الذات الأكاديمية المُدرّكة والدافع لتجنب الفشل والتعلم المنظم ذاتيًا والمعدل الأكاديمي. مجلة العلوم التربوية، (٣٧)، ١٦-١٠٣.
- نفلء علي القاضي (٢٠٢٤). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية الأكاديمية لذوات صعوبات التعلم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل بجامعة الزقازيق، ١٧ (٦٠)، ٤٧ - ٧٤.
- هناء جمعة عبدالعزيز (٢٠١٩). الكفاءة الأكاديمية وعلاقتها بتنظيم الذات والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات الإنسانية فرع البنات بجامعة الأزهر.
- Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S. K. (2013). The Role of Academic Self-Efficacy as a Mediator Variable between Perceived Academic Climate and Academic Performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 117-127.
- Bandura, A. (1978). The self system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33(4), 344-358.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.
- Bandura, A. (1986). *social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <https://oi.is/fSjy>.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman, New York
- Banfield, S. R. (2009). *How do college/university teacher misbehaviors influence student cognitive learning, academic self-efficacy,*

-
- motivation, and curiosity?* Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University, USA. <https://0i.is/pjVK>.
- Baum, S., & Owen, S. (2004). *To be gifted and learning disabled*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Chemers, M. M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology, 93* (1), 55-64.
- Chung, H. & Elias, M. (1996). Patterns of adolescent involvement in problem behaviors: Relationship to self-efficacy, social competence and life events. *American Journal of Community Psychology, 24*, 771-784,
- Elias, S. M. & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(11), 2518-2531.
- Frank, R., Ruiz, S., Sharkness, J., DeAngelo, L., & Pryor, J. (2010). CIRP Findings from the Gore. P. A. (2006). Academic Self-Efficacy as a Predictor of College Outcomes: Two Incremental Validity Studies. *Journal of Career Assessment, 14* (92), 92-115.
- Kemp, S. D. (2011). *Academic self-efficacy and middle school students: A study of advisory class teaching strategies and academic self-efficacy* [A published Doctoral The Faculty of the School of Education La Sierra University]. <https://0i.is/yjep>
- Keye, M. D., & Pidgeon, A. M. (2013). An Investigation of the Relationship between Resilience, Mindfulness, and Academic Self-Efficacy. *Open Journal of Social Sciences, 1*(6), 1-4.
- Lodewyk, K. R., & Winne, P. H. (2005). Relations Among the Structure of Learning Tasks, Achievement, and Changes in Self-Efficacy in Secondary Students. *Journal of Educational Psychology, 97*(1), 3-12.
- Margolis, H. & McCabe, P. P. (2010). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House, 77*(6), 241-249.

- Owen, S. V. & Froman, R.D. (April 1988). *Development of a college academic self-efficacy Scale*. Conference: NCME, At New Orleans, <https://0i.is/aepu>.
- Pajares, F. (1996a). *Current directions in self-research: Self-efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, NY.
- Pajares, F. (1996B). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1995). Mathematics self-efficacy and mathematics performances: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42(2), 190–198.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and writing quarterly*, 19, 139-158.
- Poyrazli, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, R., & Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy, and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43(5), 632–642.
- Rainwater-Lawler, S., & Yumori, J. (2010). Diagnosing reading disabilities at a graduate school level. *Optometric Education*, 36(1), 24-28.
- retention? A quantitative review of their overall effectiveness and an examination of Sagone, E., & Caroli, M. E., (2014). Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts. *Locus of control and academic self-efficacy in university students: the effects of Self-concepts*, 114, 222-228.
- Satici, S. A., & Can, G. (2016). Investigating Academic Self-Efficacy of University Students in Terms of Socio-Demographic Variables. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (8), 1874-1880.
- Shaabani, F, et al., (2012). The Relationship between Academic Self-Efficacy and Creativity with Critical Thinking in University Students. *Journal of Education and Management Studies*, 1(1), 32-37.

-
- Siegle, D., & McCoach D. B. (2005). Making a difference: Motivating students who are not achieving. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 22-27.
- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljian, P., & Olenchak, F. R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults*.
- Wilson, D. J. (2014). *Relationship between perceived academic self-efficacy, remediation, and academic performance in pre-licensure baccalaureate nursing students*. [Doctoral College of Natural and Health Sciences School of Nursing Nursing Education]. <https://oi.is/GyVj>.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.