الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية

إعداد

أ/ عرفة حسني عبد الحافظ حسن

المدرس المساعد بقسم الصحة النفسية، كلية التربية بالقاهرة،

جامعة الأزهر

أ.د/ بسيوني بسيوني السيد سليم

د/ رمضان محمود درويش

قسم الصحة النفسية - كلية التربية بالقاهرة – جامعة الأزهر

الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية

عرفة حسني عبد الحافظ حسن[1]، بسيوني بسيوني السيد سليم[2]، رمضان محمود درويش[3].

قسم الصحة النفسية، كلية التربية بنين بالقاهرة، جامعة الأزهر، مصر

[1] **البريد الإلكتروني للباحث الرئيس:** arafahosny85@yahoo.com

المستخلص

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية)، والكشف عن الفروق في هذين المتغيرين لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (100) تلميذًا وتلميذة بالمرحلة الإعدادية ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (63 ذكور ، 37 إناث)، والذين تراوحت أعمارهم من (13.8) إلى (15.3) عاماً، بمتوسط عمري (14.55) وانحراف معياري (1.6). وتم إعداد مقياس مهارات مناصرة الذات، ومقياس الأداء الأكاديمي ومقياس المشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية) وتطبيقها، وذلك بعد التحقق من خصائصهم السيكومترية من اتساق داخلي وصدق وثبات. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً للمستويات المتباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض) في الأداء الأكاديمي لصالح مرتفعي مناصرة الذات، وفي المشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية) في اتجاه منخفضي مناصرة الذات.

الكلمات المفتاحية: الأداء الأكاديمي، صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، مناصرة الذات، المشكلات الانفعالية.

Academic Performance of Pupils with English Language Learning Disabilities Possessing Varying Levels of Self-advocacy in Relation to Emotional Problems

Arafa Hosny Abdul-Hafez Hassan[1], Basiouny Basiouny El-Sayed Selim[2], Ramadan Mahmoud Darweish[3],

Mental Health Department, Faculty of Education, Al-Azhar University.

[1]**Corresponding author E-mail**: arafahosny85@yahoo.com

ABSTRACT

This study aimed at investigating the relationship between academic performance and emotional problems (test anxiety – depressive symptoms). It also sought to identify differences in the aforementioned variables among pupils with English language learning disabilities possessing varying levels of self-advocacy. The basic sample of the study comprised (100: 63 males, 37 females) preparatory school pupils with English language learning dishabilles. They were between (13.8) and (15.3) years of age (Mean age= 14.55; SD= 1.6). Self-advocacy skills, academic performance and emotional problems (test anxiety – depressive symptoms) scales have been prepared and administered after analyzing their psychometric properties (internal consistency – validity - reliability). Results indicated that there was a statistically significant negative relationship between academic performance and emotional problems (test anxiety – depressive symptoms). According to the varying levels of self-advocacy, there were statistically significant differences in academic performance in favor of those of high level of self-advocacy. Otherwise, there were statistically significant differences in emotional problems (test anxiety – depressive symptoms) in favor of those of low level of self-advocacy.

Keywords: Academic Performance, English Language Learning Disabilities, Self-advocacy, Emotional Problems.

مقدمة البحث:

تعتبر صعوبات التعلم إحدى فئات التربية الخاصة وأكثرها انتشارًا؛ إذ توجد لدى مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين يمتلكون قدرات وإمكانات جسمية وحسية وعقلية عادية وأحياناً مرتفعة، ومع ذلك ينخفض تحصيلهم الدراسي بشكل لا يتناسب مع تلك الإمكانات، وهو ما يطلق عليه التباعد بين الإمكانات والنتائج.

ويسهم تدني الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، في ارتفاع مستويات الفشل الدراسي لديهم عن أقرانهم العاديين، فقد اتضح أن (69%) أو أكثر من الطلاب ذوي صعوبات التعلم غالباً ما يفشلون في واحدًا أو أكثر من المقررات الدراسية مقارنةً بالعاديين الذين تكون نسبة فشلهم في واحدة أو أكثر من المواد المقررة (47%) (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2011; Taylor, 2014; Wagner et al., 2005).

وتتباين مجالات القصور في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ويعتبر أبرزها المجال اللغوي سواءً في تعلم اللغة الأولى أم اللغات الأجنبية. وتتبدى أبرز مظاهر القصور اللغوي لذوي صعوبات تعلم اللغات الأجنبية في المجال القرائي (Rainwater-Lawler & Yumori, 2010)، والأداء الكتابي (Kauffman et al., 1998)، والفهم الاستماعي (Hallahan & Kaufman, 2003).

ويرتبط القصور في الأداء الأكاديمي بالعديد من المشكلات الانفعالية، فقد أشار Greenham (1999) إلى وجود ارتباط وثيق بين صعوبات التعلم وبعض المشكلات الانفعالية. وذكر Newcomer et al. (1995) أن الاكتئاب والقلق أكثر المشكلات الانفعالية التي يعانيها الطلاب ذوو صعوبات التعلم. وأشارت التقارير الخاصة بالمربين والأخصائيين النفسيين وأولياء الأمور إلى ارتفاع معدلات المشكلات ذات التوجه الداخلي كالاكتئاب والقلق وغيرهما من المشكلات المزاجية بين الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم. وجاء في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM-5) أن هناك اعتلالًا مشتركاً بين الاكتئاب وبعض الاضطرابات العصبية النمائية والنفسية كاضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، واضطرابات التواصل، واضطراب التآزر النمائي، واضطرابات القلق، واضطراب الاكتئاب (DSM-5; American Psychiatric Association "APA", 2013).

وهناك العديد من الميكانزمات المرتبطة بالأداء الأكاديمي المنخفض أبرزها قصور مهارات مناصرة الذات، فطبقاً لما أورده Test et al. (2005)، فإن مناصرة الذات تنطوي على أربعة عناصر ممثلة في معرفة الذات، معرفة الحقوق، التواصل والقيادة، وافترضوا أن لابد وأن يكون الطالب على وعي باحتياجاته حتى يتسنى له التواصل والمطالبة بها على نحو فعال.

وعادةً ما يفتقد الطلاب ذوو صعوبات التعلم مهارات مناصرة الذات سالفة الذكر، وهو ما أمكن عزوه إلى العديد من الأسباب منها ما يلي: تخوُّف الطلاب المعاقين من طلب التسهيلات (Norton, 1997)، الشعور بالوصمة المرتبطة بإعاقتهم وسعيهم لتجنب جذب انتباه الآخرين نحوهم (Farmer, 2013)، افتقاد هؤلاء الطلاب لمختلف المهارات الأساسية التي يمكن من خلالها مناصرة الفرد لذاته كالمعرفة بالذات، ومعرفة الحقوق، والقدرة على التواصل (Pocock et al., 2002)، وعزوف هؤلاء الطلاب عن تعلم مهارات مناصرة الذات بالرغم من إدراكهم لأهميتها (Van

Gelder et al., 2008). ويسهم ما سبق في تدهور معدلات الأداء الأكاديمي والذي بدوره يزيد من حدة المشكلات الانفعالية لتلك الفئة.

فقد تبين أن الميكانزمات المرتبطة بمناصرة الذات تسهم على نحو إيجابي في تحسين الأداء الأكاديمي وخفض المشكلات الانفعالية لذوي صعوبات التعلم. فقد أشار Getzel & Thoma (2008) إلى أن زيادة وعي الطلاب ذوي الإعاقات بنقاط قوتهم وضعفهم والمتطلبات التي تفرضها إعاقاتهم أسهمت بشكل إيجابي في نجاحهم في برامج التعلم المنفرد، وذكر Burton et al. (2006) أن تنظيم الذات أحد المنبئات الإيجابية بالأداء الأكاديمي الجيد، وهي تعد من من المقومات الأساسية لمناصرة الذات، وافترض Hicks-Coolick & Kurt (1997) أن معرفة الطالب لحقوقه ومختلف المصادر المساعدة من شأنه إحداث الفارق أثناء تواصله وتوكيده لذاته وإخبار المعلمين والأخصائيين باحتياجاته يمكن أن يزيد من فرص نجاحه.

مشكلة البحث:

يتضح من العرض السابق تدني مستويات الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية سواءً في المجال القرائي، الكتابي أو الاستماعي، وهو ما أكدته العديد من الدراسات السابقة (Baum, 2016; Girli & Öztürk, 2017; Grissom, 2020; Terzian, 2016; Zisimopoulos & Galanaki, 2009). كذلك، يظهر التلاميذ ذوو صعوبات التعلم مستويات متزايدة من المشكلات الانفعالية (Brunelle et al. (2020; Custodero, 2013; Karn, 2002; Lufi et al., 2004; Mercer, 2004; Nelson & Harwood, 2011; Nelson et al., 2015; Peleg, 2009; Pendergraft, 2016; Whitaker-Sena et al., 2007).

كذلك اتضح أن التلميذ الذي يمتلك مهارات مناصرة الذات يصبح أكثر وعياً بخصائص إعاقته ونقاط قوته وضعفه وما يحتاجه من تسهيلات تعينه على تحقيق النجاح، وكذلك ما يمتلكه من مهارات تنظيم الذات وتوكيدية تسمح له بالمطالبة بحقوقه والحصول على مختلف المصادر المساعدة له وهذا من شأنه أن يزيد من فرص نجاحه. وهذا ما أوضحته نتائج العديد من الدراسات (Barnett, 2014; Grella, 2014; Johnson, 2015; Kelly; 2015; Schreifels 2013; Sisk, 2020; Stamp et al., 2014).

ومن خلال ما سبق يتضح الدور الحيوي لمهارات مناصرة الذات لذوي صعوبات التعلم. ومن ثم، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تحديد العلاقة بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية) لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات. ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

1. ما طبيعة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض)؟
2. ما الفروق في الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض)؟

3. ما الفروق في المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

1. تحديد طبيعة العلاقة بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض).
2. الكشف عن الفروق في الأداء الأكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض).
3. الكشف عن الفروق في المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض).

أهمية البحث:

وتتضح من خلال ما يلي:

1. الأهمية النظرية

أ) تقديم إطار نظري يشتمل على متغيرات الأداء الأكاديمي، مهارات مناصرة الذات والمشكلات الانفعالية لذوي صعوبات التعلم.

ب) حداثة البحث في مجال مهارات مناصرة الذات وندرته في البيئة العربية وخصوصاً لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.

ج) أهمية العينة؛ إذ يمثل ذوو صعوبات التعلم أحد فئات التربية الخاصة التي تستوجب البحث والاهتمام والرعاية، لما تنطوي عليه صعوبات التعلم تداعيات قد تنأى بهم عن الاستمتاع بحياتهم فضلًا عن تحقيق أهدافهم والارتقاء بذواتهم.

2. الأهمية التطبيقية

في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن تصميم برامج إرشادية وعلاجية قائمة على مهارات مناصرة الذات لتحسين الأداء الأكاديمي وخفض المشكلات الانفعالية لذوي صعوبات التعلم.

الإطار النظري لمفاهيم البحث:

1. صعوبات التعلم Learning Disabilities

تم تعريف صعوبات التعلم في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5; APA, 2013, 32) على أنها مجموعة من مظاهر القصور النوعية في قدرة الفرد على إدراك أو معالجة المعلومات بكفاءة ودقة، وهي تظهر خلال سنوات التعليم الرسمية، وتحدث على نحو مستمر، وتؤثر على القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية في القراءة، والكتابة عما هو متوقع ولسبب غير واضح، هذا بالإضافة إلى صعوبة الاحتفاظ بالحقائق الرياضية أو حل مسائل الاستدلال الحسابي، ولا بد أن تكون هذه المشكلات دون المتوسط كما يتم قياسها باستخدام

الاختبارات التي لايشوبها التحيز اللغوي أو الثقافي، وألا تعزى إلى أية اضطرابات نمائية أو حسية أو أو حركية بالإضافة إلى ضرورة تداخل صعوبات التعلم مع الأداء اليومي للفرد.

وصنفت منظمة الصحة العالمية في الدليل الدولي العاشر للأمراض – المراجعة العاشرة (2016) World Health Organization صعوبات التعلم ضمن اضطرابات النمو العقلي/الذهني وعرفتها بأنها اضطراب نمائي نوعي في المهارات التعليمية. واعتبرت أن أبرز المعايير التشخيصية لصعوبات التعلم استظهار الطفل لمعوقات طويلة الأمد في الوظائف النمائية بسبب خلل بيولوجي في الجهاز العصبي المركزي.

وتشير صعوبات التعلم بالدراسة الحالية إلى أولئك الأفراد ذوي المستويات المتوسطة أو فوق المتوسطة من القدرة العقلية، إلا أنهم يظهرون قصورًا جوهريـاً في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية التي تسهم في اكتساب مختلف القدرات اللغوية (الاستماع – التحدث – – التهجئة - القراءة - الكتابة) والحسابية (الاحتفاظ بالحقائق الرياضية – حل المشكلات الرياضية) على نحو مستمر وغير متوقع، ويمكن عزو هذا القصور إلى احتمالية وجود اضطراب وظيفي في المخ وليس الاضطرابات النمائية وعدم توافر الخبرات التربوية، أو البينشخصية، أو الثقافية/الأسرية و/أو الاجتماعية-اللغوية، مع تداخل ما سبق من أوجه قصور مع الأداء الوظيفي للفرد.

كما يعرَّف الطلاب ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بأنهم التلاميذ ذوو الصعوبات القرائية والكتابية باللغة الإنجليزية والتي تعزى إلى مشكلات في المعالجة الفونولوجية التي تؤثر على قدرات التمييز المفرداتي ومن ثم نمو المهارات القرائية باللغة الإنجليزية، وهؤلاء إما لا يعانون من صعوبات في اللغة الأولى أو يعانون منها وهو ما يزيد مشكلات التشخيص والعلاج تعقيدًا Spear-Swerling, 2006).

وعرَّف عبد العزيز الشخص ومحمد السيد (2010) صعوبات تعلم اللغة الأجنبية بأنها افتقار التلميذ إلى الإنجاز أو القدرة عليه في مجال أو أكثر من مجالات تعلم اللغة الإنجليزية سواءً المنطوقة أو المكتوبة بسبب وجود قصور أساسي في العمليات النفسية التي يتضمنها فهم اللغة الإنجليزية واستعمالها وذلك بالمقارنة إلى إنجاز الأقران المساوين له في القدرة العقلية.

وهم الطلاب الذين يظهرون مشكلات في التحدث، والقراءة والكتابة أو الاستماع باللغة الإنجليزية كلغة ثانية إلى المدى الذي يصل إلى عدم القدرة على استيفاء المتطلبات الأكاديمية الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية. وهؤلاء الطلاب ينتمون إلى جماعات عرقية متعددة، ومستويات اجتماعية اقتصادية مختلفة، ومستويات متباينة من القدرات الخاصة باللغة الأولى لهم (More et al., 2016).

ويُعرَّف ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالدراسة الحالية بأنهم "تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي الذين يظهرون صعوبات في تعلم الإنجليزية كلغة ثانية، ومن ثم يعجزون عن استيفاء المتطلبات الأكاديمية لها في مجال أو أكثر من مجالات تعلمها (الاستماع – التحدث – القراءة - الكتابة) مقارنة بأقرانهم من نفس المرحلة العمرية والأداء العقلي، وهو ما يمكن عزوه إلى وجود قصور في الأداء الوظيفي المخي وليس الإعاقات الحسية أو النمائية أو الاضطراب الانفعالي

الشديد أو الحرمان البيئي أو الثقافي، كما أنهم يظهرون مشكلات انفعالية وسلوكية لا تصل إلى الحد الكلينيكي".

2. الأداء الأكاديمي Academic Performance

عرّفه Elliot & Diperna (2002) على أنه مفهوم متعدد الأبعاد ينطوي على خصائص المتعلم المتمثلة في المهارات، والاتجاهات، والسلوكيات المؤثرة في النجاح الأكاديمي للفرد، والتي تتبدى في مجالين رئيسين هما المهارات الأكاديمية سواءً البسيطة والمعقدة للمتعلم (كالقراءة، الكتابة، الحساب والتفكير الناقد) والعوامل المساعدة الأكاديمية والتي تتمثل في المهارات البينشخصية، والدافعية، والمهارات الدراسية والمشاركة ومفهوم الذات الأكاديمي.

ووصفه Lindholm-Leary & Borsato (2006) في ضوء مجموعة من المهارات الأكاديمية (القراءة – الكتابة – الحساب - العلوم)، والتواصلية، والمعرفية التي تمكن الطالب من تحقيق النجاح على المستوى المدرسي حالياً والمجتمعي مستقبلًا.

وحدده Long et al. (2007) بأنه التنفيذ الفعلي للأعمال المدرسية سواءً داخل السياق المدرسي أو خارجه كما يقاس من خلال تقديرات المعلمين، والاختبارات، والعروض الصفية والعمل الجماعي.

ووصفه Villares et al. (2014) في ضوء مجموعة من مهارات المعرفة وما وراء المعرفة (كتحديد الأهداف ومتابعة التقدم الدراسي والذاكرة)، والاجتماعية (المهارات البينشخصية، مهارات حل المشكلات الاجتماعية ومهارات الاستماع، والعمل الجماعي)، وإدارة الذات (كضبط الانتباه، والدافعية والغضب) التي يمكن من خلالها تحقيق الأداء الأكاديمي الأفضل.

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح أن الأداء الأكاديمي بمثابة مفهوم متعدد الأبعاد يغطي العمليات المعرفية وغير المعرفية التي يستدل من خلالها على مستوى التقدم الطلابي بمختلف المهام الأكاديمية. وتتبنى الدراسة الحالة وجهة النظر التكاملية التي تنظر إلى الأداء الأكاديمي على أنه يمثل العمليات والمخرجات الأكاديمية للأسباب التالية:-

- واقع التعليم والتقويم الراهن الذي يقوم على فكرة التكامل في تناول الأداء الوظيفي للطالب بمختلف الأنشطة والمهام الأكاديمية، بحيث لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية وحسب.
- إن مجرد اختزال مفهوم الأداء الأكاديمي في الدرجات التحصيلية تعد وجهة نظر قاصرة لأنها تفوت الفرصة على الإلمام بما وراء الأداء الأكاديمي الجيد أم السئ من عوامل تعزز من ذلك الأداء أو تعوقه.
- تتبنى الدراسة الحالية مفهوم الأداء الأكاديمي باعتباره مرادفاً لمفهوم الكفاءة الأكاديمية والذي هو بطبيعته متعدد الأبعاد بحيث ينطوي على الأبعاد المعرفية وغير المعرفية في هذا الصدد.

3. مهارات مناصرة الذات Self-advocacy Skills

الدور الفعال الذي يقوم به الطالب فيما يتعلق بتحديد ذاته بأنه معاق، وقيامه بطلب ما يحتاجه من تسهيلات مناسبة، ومشاركته في توفير تلك التسهيلات والاستفادة منها (Smith et al., 2002).

قدرة الفرد على تمثيل ذاته ووصف إعاقته، واحتياجاته الشخصية، واهتماماته بطريقة واضحة وأسلوب مختصر (Kotzer & Margalit, 2007).

القدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات، وتحديد الأهداف، وتقبل العواقب الناتجة عن تصرفاته، والدفاع عن ذاته بذاته (Rowe et al., 2014).

المهارات التي يستخدمها الفرد في التواصل، أو التعبير عن حاجاته أو التأكيد على اهتماماته ورغباته من أجل إشباع حاجاته والحصول على حقوقه (Van Reusen et al., 2015).

وتتبني الدراسة الحالية مفهوم مناصرة الذات باعتباره يحمل في طياته مجموعة من المهارات التي يحتاجها التلاميذ ذوو صعوبات التعلم والمتمثلة في الوعي بخصائص الإعاقة وأسبابها وتأثيرها، وتحديد الاهتمامات ومناحي القوى والضعف بالشخصية، ومعرفة الحقوق والواجبات، والقدرة على اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف وحل المشكلات، والتواصل الفعال سعياً للحصول على الدعم الأكاديمي الذي يمكن من خلاله تحسين الأداء وتحقيق النجاح، وصولًا بالتلميذ إلى مرحلة من التمكن التي يمكن من خلالها مناصرة غيره والتحلي بالمهارات القيادية.

4. المشكلات الانفعالية Emotional Problems

يقصد المشكلات الانفعالية ما يعانيه الطلاب ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من قلق اختباري وأعراض اكتئابية لفترة طويلة نسبياً من الوقت ولدرجة تحدث آثارًا عكسية على الأداء الوظيفي لهم شريطة ألَّا تفسر تلك المشكلات في ضوء أي من المشكلات الصحية، أو العقلية أو الحسية، وأن تحول دون دخول الطالب في علاقات بين شخصية فاعلة أو الاستمرار فيها، وأن تكون الانفعالات أو السلوكيات الناجمة عنها غير مقبولة في الظروف الطبيعية. وتتناول الدراسة المشكلات الانفعالية التالية:

أ) قلق الاختبار Test Anxiety

تم اختيار مشكلة قلق الاختبار للأسباب التالية:-

- تناول الدراسة الحالية لمتغير الأداء الأكاديمي والذي من المفترض أن يكون المخرج المحتمل له هو قلق الاختبار من منطلق أن سوء الأداء الأكاديمي الصفي يعقبه قلق من جنسه ألا وهو القلق الاختباري.
- الضغوط الأكاديمية والعادات الدراسية السالبة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ تجعلهم أكثر تشتتاً وأقل تنظيماً خلال الأداء الاختباري.

- ما أسفرت عنه نتائج دراسات (Custodero, 2013; Lufi et al., 2004; Nelson et al., 2015; Peleg, 2009; Whitaker-Sena et al., 2007) من حيث معاناة ذوي صعوبات التعلم من مشكلة قلق الاختبار بشكل بارز.

ويعرف قلق الاختبار بالدراسة الحالية بأنه ما يظهره الطالب ذو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من توجس وتداخل معرفي وفرط في الاستثارة الفسيولوجية أثناء أداء اختبارات اللغة الإنجليزية، فضلًا عمَّا يقوم به من سلوكيات غير مرتبطة بتلك الاختبارات وتفكيره المفرط فيما سيترتب على فشله فيها. وفيما يلي عرض لعبارات البعد الخاص بقلق الاختبار.

ب) الأعراض الاكتئابية Depressive symptoms

تم اختيار الأعراض الاكتئابية كثاني أبرز المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بشكل خاص بسبب تواتر ظهور المشاعر الاكتئابية في معظم الأدبيات البحثية ونتائج الدراسات التي تناولت المشكلات الانفعالية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. لذلك كان حرياً بالدراسة الحالية استقصاء مستوى المشاعر الاكتئابية إثر تحسن الأداء الأكاديمي نتيجة المشاركة بالبرنامج القائم على مهارات مناصرة الذات وفقاً لافتراضات الدراسات الحالية.

وتعرف الأعراض الاكتئابية بالدراسة الحالية بأنها ما يظهره التلميذ ذو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من استجابات انفعالية سالبة ممثلة في الشعور بالعجز والتعب واليأس والوحدة وتدني قيمة الذات ولومه لها فضلًا عمَّا يعايشه من أحلام وخيالات متعلقة بالمرض أو الموت والنظرة المستقبلية التشاؤمية.

دراسات سابقة:

ويمكن عرضها في المحاور التالية:-

المحور الأول: دراسات تناولت مهارات مناصرة الذات وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

هدفت دراسة Zisimopoulos & Galanaki (2009) إلى التحقق من الفروق في الدافعية الذاتية والكفاءة الأكاديمية المدركة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (40) من طلاب الفرقتين الخامسة والسادسة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين. وتم استخدام مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية للأطفال (Gottfried, 1985)، ومقياس التوجه الذاتي في مقابل التوجه الخارجي بالصف الدراسي (Harter, 1981)، وبعد الكفاءة الدراسية المدركة الفرعي من مقياس الكفاءة المدركة للأطفال (Harter, 1982). وبينت النتائج انخفاض مستوى الدافعية الذاتية ومدركات الكفاءة الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين.

وسعت دراسة Schreifels (2013) نحو التحقق من دور مهارات مناصرة الذات في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وشارك بالدراسة (5) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات شبه المقننة ذات الأسئلة مفتوحة النهايات.

وبينت النتائج ارتفاع مستوى النجاح الأكاديمي لدى الطلاب الذين سبق لهم تعلم وممارسة مهارات مناصرة الذات بالمرحلة الثانوية.

وحاولت دراسة Barnett (2014) التحقق من العلاقة بين مهارات مناصرة الذات والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقات بالفرقة الأولى الجامعية. وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقات بالفرقة الأولى بجامعة ولاية مونتانا بالولايات المتحدة الأمريكية. ولجمع البيانات الخاصة بمناصرة الذات، تم استخدام مقياس مهارات مناصرة الذات المعد بالدراسة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات مناصرة الذات والأداء الأكاديمي.

واستهدفت دراسة Grella (2014) الكشف عن خبرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بتحديد الذات، مناصرة الذات والشعور بالوصمة، هذا بالإضافة إلى استقصاء مستوى فهمهم لمفهوم مناصرة الذات وسبل توظيفه بالسياق التعليمي. وأجريت تلك الدراسة على عينة قوامها (11) طالباً جامعياً من ذوي صعوبات التعلم. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات الفردية العميقة. وأشارت النتائج إلى إدراك الطلاب أنه من خلال بذل الجهد، والعمل الجاد والمثابرة ومناصرة الذات يمكن تحقيق النجاح الاكاديمي بشكل قوي. واعتبر معظم هؤلاء الطلاب أن أولياء الأمور وغيرهم من أفراد الأسرة المقربين والمعلمين والأقران بمثابة مصادر مهمة أمكن من خلال فهم إعاقتهم وتحسين قدرتهم على مناصرة ذواتهم. وربط افراد العينة ما بين الشعور بالوصمة والتواجد بالسياق التعليمي القائم على العزل بالمدرسة الثانوية.

وكان الهدف من دراسة Stamp et al. (2014) الكشف عن القضايا المتعلقة بالتوافق الدراسي ومناصرة الذات من منظور طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (12) من طلاب الفرقة الأولى الجامعية ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وصعوبات التعلم وغير القادرين على استيفاء التوقعات الأكاديمية بالرغم من تمتعهم بمستوى ذكاء فوق المتوسط. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة للكشف عن تأثير الإعاقة على خبرات التفاعل مع الآخرين ومناصرة الذات في المواقف التعليمية والاجتماعية. وأشارت النتائج إلى معاناة هؤلاء الطلاب من بعض المشكلات كالخجل، الانسحاب، القصور المتعلق بفهم الإعاقة وعدم الإلمام بمصادر الدعم المناسبة لهم.

وهدفت دراسة Kelly (2015) إلى الكشف عن مدركات الطلاب ذوي العسر القرائي بخصوص انتقالهم إلى المرحلة الثانوية وتحديد أهمية امتلاك مناصرة الذات في هذا الشأن. وتكونت عينة الدراسة من (9) من طلاب المرحلة الإعدادية ذوي العسر القرائي. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المقننة. وبالنسبة للنتائج، فقد أوضحت أهمية امتلاك مهارات مناصرة الذات من أجل تعزيز الانتقال من مرحلة دراسية لأخرى، فمن خلال فهم الطلاب ذوي العسر القرائي لماهية إعاقتهم، وقدرتهم على كشف ذواتهم، وطلب الدعم المناسب، ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم، وامتلاك المعارف الملائمة بالإضافة إلى تلقي الدعم المناسب من الأصدقاء والأسر يمكنهم الانتقال الآمن إلى المرحلة الثانوية.

وسعت دراسة Johnson (2015) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية ومناصرة الذات وأثرهما في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقات. وتمثلت عينة الدراسة في

(826) من طلاب الفرقة الرابعة الجامعية من ذوي الإعاقات (الحركية – الانفعالية – صعوبات التعلم - الصحية)، وجميعهم من المشاركين في أحد البرامج الموجهة لخدمة الطلاب المعاقين بالجامعة. وتم جمع البيانات باستخدام استبانة المناخ الجامعى لدى الطلاب المعاقين والتي أعدها (Lombardi et al., 2011). وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمناصرة الذات لدى طلاب الجامعة المعاقين من خلال المساندة الاجتماعية من قبل الرفاق وأعضاء هيئة التدريس. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مناصرة الذات تبعاً لشدة الإعاقة، نوع الإعاقة، أو النوع. وأخيرًا، أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين المساندة الاجتماعية ومناصرة الذات والتي بدورها تلعب دورًا هاماً في تعزيز النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعاقين.

واستهدفت دراسة Terzian (2016) التحقق من افتراضية انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم من العاديين. وتم تطبيق مقياسي مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية على عينة قوامها (112) من الطلاب موزعين على مجموعتين: إحداهما من ذوي صعوبات التعلم (ن= 56)، والأخرى من العاديين (56). وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الذات الأكاديمية بين مجموعتي الدراسة، لصالح أفراد مجموعة العاديين. ووجدت علاقة موجبة بين مفهوم الذات الأكاديمية والدافعية الأكاديمية لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم.

وحاولت دراسة Baum (2016) الكشف عن العوامل المؤثرة في مفهوم الذات الأكاديمي، والاجتماعي والانفعالي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على (8) من طلاب الجامعة والخريجين الذين تراوحت أعمارهم ما بين (18) إلى (25) عاماً، وهم ممن شخصوا بصعوبات التعلم قبل اتمام الشهادة الثانوية. واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة مع هؤلاء المشاركين. وأشارت النتائج إلى ما يلي: أدرك المشاركون أنهم كانوا مختلفين عن أقرانهم على المستوى الأكاديمي قبل التشخيص بصعوبات التعلم، وأن تعلم القراءة بالنسبة لهم كان مزعجاً من المنحى الانفعالي، وكان تواجدهم في صفوف العاديين مصدرًا للشعور بالخزي والدونية.

وكان الهدف من دراسة Girli & Öztürk (2017) هو استقصاء العلاقة بين مستويات استخدام مهارات ما وراء المعرفة أثناء القراءة وكل من فعالية الذات الأكاديمية ومفهوم الذات، وذلك لدى عينة قوامها (119) من طلاب الفرق الدراسية الخامسة وحتى الثامنة، منهم (59) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم و(60) من العاديين. واستخدمت الدراسة مقياس الوعي بمهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستراتيجيات القرائية، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية ومقياس بيرز-هاريس لمفهوم الذات لدى الأطفال واستمارة البيانات الديموجرافية. وأوضحت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستويات استخدام مهارات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستراتيجيات القرائية وكل من فعالية الذات الأكاديمية، ومفهوم الذات. وكان مجموعة ذوو صعوبات التعلم غير أكفاء في توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة الخاصة بالاستراتيجيات القرائية، وانخفضت لديهم مستويات فعالية الذات الأكاديمية، وبعدي الذكاء والأداء الدراسي على مقياس مفهوم الذات مقارنة بالعاديين.

وحاولت دراسة Sisk (2020) التحقق من مدركات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وشارك بالدراسة (15) من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم. واعتمدت الدراسة على المقابلات شبه المقننة لجمع البيانات المستهدفة والمتمثلة في خبرات مناصرة الذات لهؤلاء الطلاب. وأسفرت النتائج عن مجموعة من العوامل التي ترتبط بخبرات مناصرة

الذات لهؤلاء الطلاب وهي التماس العون من الآخرين، استعداد المعلمين لتقديم العون، قصور المعرفة الخاصة بأهداف الانتقال من مرحلة لأخرى، تدني المشاركة الطلابية ببرامج التعليم الفردي، كشف الذات، الوعي بالحقوق، والتدريب السابق على مهارات مناصرة الذات. كما أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب المشاركين بالدراسة يفتقرون لمهارات مناصرة الذات لعدم تعرضهم للخبرات التدريسية في هذا الصدد.

وسعت دراسة Grissom (2020) نحو الكشف عن العوامل المسهمة في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. وتبنت الدراسة نظريتي فعالية الذات وتحديد الذات/مناصرة الذات. وتمثلت العينة في (12) من طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم (4 ذكور + 8 إناث). وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع هؤلاء الطلاب. وأسفرت النتائج عن العوامل التالية باعتبارها ابرز الميكانزمات التي يمكن من خلالها تحقيق النجاح الأكاديمي من قبل الطلاب ذوي صعوبات التعلم وهي فعالية الذات/مناصرة الذات، التخطيط/الاستعداد، الدعم الأكاديمي، الدافعية وتطوير الذات.

المحور الثاني: دراسات تناولت المشكلات الانفعالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

هدفت دراسة Karn (2002) إلى التحقق من طبيعة العلاقة بين تقبل الأقران، ومفهوم الذات الاجتماعي، والشعور بالوحدة، والاكتئاب لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وشارك بالدراسة (64) من الطلاب العاديين و(14) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالفرق الدراسية من السادسة إلى الثامنة بالمدارس الريفية بغرب نيويورك. وقام هؤلاء المشاركون باستكمال مقياس تقبل الأقران، ومفهوم الذات الاجتماعي، والشعور بالوحدة، والمشاعر الاكتئابية. وأوضحت النتائج ارتفاع مستوى الأعراض الاكتئابية لذوى صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين، والتنبؤ بالاكتئاب من خلال الأداء الأكاديمي لدى مجموعة العاديين.

وسعت دراسة Mercer (2004) نحو التحقق من فعالية الذات وعلاقتها بأعراض الاكتئاب والقلق لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم (ن= 83). وقد تراوحت أعمار أفراد العينة من (13 - 17) عاماً. وتم جمع البيانات باستخدام الاختبار الشامل للإنجاز الأكاديمي – الإصدار الثالث Wide Range Achievement Test - 3rd Edition، واختبار جراي للقراءة الصامتة Gray Silent Reading Tests، واستبيان فعالية الذات الأكاديمية، القرائية، الاجتماعية، والانفعالية، واستبيان المساندة الاجتماعية، واستبيان الأحداث الحياتية، ومقياس رينولدز لاكتئاب المراهقين - الإصدار الثاني Reynolds Adolescent Depression Scale – II، والمقياس متعدد الأبعاد للقلق لدى الأطفال. وأوضحت النتائج أن فعالية الذات الانفعالية والاجتماعية كانت منبئاً دالاً بأعراض الاكتئاب والقلق لدى أفراد العينة.

وحاولت دراسة Lufi et al. (2004) التحقق من قلق الاختبار وأثره في شخصية الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (54) من طلاب الجامعة من ذوي صعوبات التعلم، منهم (24) يعانون من قلق الاختبار. واستجاب المشاركون على مقياس قلق الاختبار، ومقياس مينسوتا متعدد الأوجه للشخصية MMPI-2. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعتي الدراسة على (35) من إجمالي عدد المقاييس المكونة لمقياس مينسوتا

متعدد الأوجه للشخصية البالغ عددها (68). وكان سوء التوافق الدراسي أبرز المنبئات بقلق الاختبار.

وهدفت دراسة Whitaker-Sena et al. (2007) إلى الكشف عن المنبئات بقلق الاختبار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (774) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم و(579) من أقرانهم من العاديين بالمرحلة الابتدائية، والإعدادية والثانوية. وقام هؤلاء المشاركون بالاستجابة على مقياس قلق الاختبار للأطفال والمراهقين. وأشارت النتائج إلى أن أبرز المنبئات بقلق الاختبار لدى أفراد العينة هي التعويق المعرفي/قصور الانتباه، القلق، انخفاض مستوى تحسين/تسهيل الأداء، القلق، والكذب. وكانت تلك المنبئات أكثر ارتفاعاً لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين.

واستهدفت دراسة Peleg (2009) التحقق من الفروق في قلق الاختبار وتقدير الذات بين المراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، هذا بالإضافة إلى تحديد العلاقة بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي. وأجريت الدراسة على (102) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم والعاديين بالمرحلة الثانوية. وتم جمع البيانات باستخدام استبيان قلق الاختبار الذي أعده كل من Friedman & Bendas-Jacob (1997) ومقياس روزنبرج لتقدير الذات Rosenberg (1965)، بينما تم تقدير الأداء الأكاديمي من قبل المعلمين. وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستويات قلق الاختبار لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين على نحو دال إحصائياً. ووجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، والتي أمكن تفسيرها في شدة الانضغاط الأكاديمي الذي يعايشونه.

وهدفت دراسة Nelson & Harwood (2011) إلى إجراء تحليل بعدي من أجل استقصاء مستوى الأعراض الاكتئابية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم طبقاً لتقارير المعلمين وأولياء الأمور. وتناول التحليل البعدي (31) من الدراسات التي استهدفت الأعراض الاكتئابية لدى المراهقين (طلاب الفرقة الثانية عشر) ذوي صعوبات التعلم. وأوضحت النتائج ارتفاع مستويات الأعراض الاكتئابية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم العاديين طبقاً لتقديرات المعلمين وأولياء الأمور.

واستهدفت دراسة Custodero (2013) المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين في القلق (السمة - الحالة) وقلق الاختبار. وتمثلت عينة الدراسة في (145) من طلاب الجامعة الذين يمثلون مجموعتين إحداهما من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والأخرى من أقرانهم العاديين. ولجمع البيانات، تم تطبيق مقياسي القلق (السمة - الحالة) (Spielberger et al., 1983) ومقياس قلق الاختبار (Spielberger et al., 1980). وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستويات القلق السمة وقلق الاختبار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أقرانهم العاديين. وكانت هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في هذا الصدد تمثلت في السن، النوع، الأداء الأكاديمي المدرك، الشعور بالقدرة على الضبط، والخبرات الخاصة بمراكز الإعاقة.

وسعت دراسة Nelson et al. (2015) نحو التحقق من القدرات غير اللفظية والذاكرة العاملة كمنبئات بقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة ذوي العسر القرائي. وتكونت عينة الدراسة من (100) من طلاب الجامعة ذوي العسر القرائي (ن= 50) وأقرانهم العاديين (ن= 50)، والذين بلغ المتوسط العمري لهم (18.26) عاماً بانحراف معياري قدره (1.69). وتم القياس بواسطة مقياس

قلق الاختبار (Spielberger, 1980)، واختبارات وودكوك – جونسون التحصيلية – الإصدار الثالث (Woodcock et al., 2007)، واختبار الكفاءة القرائية والكتابية – الإصدار الثاني (Torgesen et al., 1999)، واختبار وكسلر لذكاء الراشدين – الإصدار الرابع (Wechsler, 2008). وأوضحت النتائج ارتفاع مستويات قلق الاختبار لدى الطلاب ذوي العسر القرائي. وارتبط الذكاء العام، والقدرات غير اللفظية، والذاكرة العاملة على نحو سالب بقلق الاختبار. وكانت الذاكرة العاملة والقدرات غير اللفظية منبئات دالة إحصائياً بقلق الاختبار.

وسعت دراسة Pendergraft (2016) نحو التحقق من الفشل الأكاديمي كمنبئ بالأعراض الاكتئابية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم مقارنة بالعاديين. وشارك بالدراسة (75) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم و(255) من أقرانهم العاديين. وتم جمع البيانات من خلال المقابلات الفردية التي أجراها الأخصائيون النفسيون بالمدرسة، وتم تحديد درجة الميل الانتحاري والأعراض الاكتئابية (القلق – العزلة/الانسحاب – انخفاض تقدير الذات – عدم الاستقرار المزاجي – نقد الذات – مشكلات في التركيز –الشعور بالعجز أو اليأس – العدوان/الغضب) من خلال أداة قام الباحث بإعدادها تحت مسمى مؤشرات خطورة الإحالة. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الفشل الأكاديمي والاكتئاب لدى مجموعة ذوي صعوبات التعلم؛ حيث كان المراهقون ذوو المستويات المرتفعة من الفشل الأكاديمي أكثر شعورًا باليأس أو العجز مقارنة بمن لم يعايشوا خبرة الفشل الأكاديمي. وكان الفشل الأكاديمي منبئًا قوياً بالأعراض المتعددة للاكتئاب حتى لدى مجموعة المراهقين العاديين.

وهدفت دراسة Brunelle et al. (2020) إلى إجراء تحليل بعدي من أجل التحقق من افتراضية أن الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم والمكانة الاجتماعية الاقتصادية المتدنية أكثر عرضة للمعاناة من القلق والاكتئاب مقارنة بغيرهم. وأجري التحليل البعدي على ثمانية من الدراسات التي تناولت مشكلات القلق والاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم وذلك في الفترة من (2000 - 2019). وأوضحت النتائج بشكل عام ارتفاع مستويات القلق والاكتئاب لدى (56%) من الأطفال ذوي صعوبات التعلم مقارنة بأقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم. وارتفعت مستويات القلق والاكتئاب لدى (74%) من الأطفال والمراهقين ذوي صعوبات التعلم والمنتمين لمستوى اجتماعي واقتصادي متدن عن أقرانهم من ذوي صعوبات التعلم ذوي المصادر الاجتماعية والاقتصادية الأفضل حالًا.

المحور الثالث: دراسات تناولت مهارات مناصرة الذات والمشكلات الانفعالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم

هدفت دراسة Stevens (2005) إلى التحقق من فعالية برنامج "Just Do It" القائم على مهارات مناصرة الذات في خفض الاكتئاب، وتحسين تقدير الذات وأسلوب العزو لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وافترضت الدراسة نموذج "Just Do It" النظري والقائم على افتراضية أن تنمية أسلوب العزو التوافقي من خلال تحسين شعور الفرد بالقدرة على ضبط البيئة التعليمية والقدرة على تحقيق النجاح والأمل يمكن أن يعمل على تحسين الأداء الأكاديمي له فضلًا عن خفض الاكتئاب وتحسين تقدير الذات. وشارك بالدراسة مجموعتان إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تألفت الأولى من (43) والأخرى من (40) من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالفرقة الأولى

الثانوية. وتم جمع البيانات باستخدام مقياس أسلوب العزو، ومقياس الاكتئاب ومقياس تقدير الذات. وأشارت النتائج إلى فعالية البرنامج المستخدم في تحسين أسلوب العزو والذي بدوره أدى إلى خفض الاكتئاب وتحسين تقدير الذات لدى المشاركين بالمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة. وكان هناك تحسن في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب المشاركين بالمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

وحاولت دراسة Kotzer & Margalit (2007) تحديد فعالية برنامج الكتروني قائم على مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (374) من المراهقين ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين بالفرق الدراسية من السابعة إلى التاسعة بخمس عشرة مدرسة. وتم تقسيم هؤلاء المشاركين إلى ثلاث مجموعات متكافئة إحداها كانت المجموعة التجريبية التي شاركت في البرنامج الافتراضي القائم على مهارات مناصرة الذات والذي استغرق خمسة أشهر (ن= 111)، بينما كانت المجموعة الثانية ضابطة وتكونت من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والذين لم يتلقوا أية تدخلات علاجية (ن= 115)، والمجموعة الثالثة كانت أيضاً ضابطة وتكونت من (148) من الطلاب العاديين والذين لم يتلقوا أيضاً تدخلًا علاجياً. وتم جمع البيانات باستخدام استبيان المهارات النفسية الأساسية (الكفاءة والانتماء)، ومقياس الأمل ومقياس الشعور بالوحدة النفسية. وأشارت النتائج الخاصة إلى ارتفاع مستوى الشعور بالكفاءة والانتماء للجماعة إثر المشاركة بالتدخل، وهو ما ساهم في تحسين مشاعر الأمل وخفض الشعور بالوحدة لدى المشاركين بالمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة Owens (2017) إلى التحقق من فعالية برنامج قائم على مناصرة الذات في خفض السلوك المشكل وسلوك الاستبدال لدى ثلاثة من الطلاب في مرحلة الخطورة للمعاناة من الاضطرابات الانفعالية السلوكية في صفوف التعليم العادية. وكان التدخل قائماً على تنمية مهارات الطلاب فيما يتعلق بمناصرة ذواتهم من خلال المطالبة باحتياجاتهم الأكاديمية. واستخدمت الدراسة مقياس السلوك المشكل ومقياس سلوك الاستبدال لتحديد مدى فعالية التدخل. وأشارت النتائج إلى فعالية التدخل في خفض معدلات السلوك المشكل، وزيادة السلوكيات الاستبدالية، والتي أمكن عزوها إلى البرنامج القائم على مناصرة الذات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بمراجعة وتحليل الدراسات سالفة الذكر، يتضح ما يلي: تدني الأداء الأكاديمي بشكل عام للطلاب ذوي صعوبات التعلم (Baum, 2016; Girli & Öztürk, 2017; Grissom, 2020; Zisimopoulos & Galanaki, 2009). وكانت المستويات المنخفضة من الأداء الأكاديمي مرتبطة بالمستويات المرتفعة من المشكلات الانفعالية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Custodero, 2013; Lufi et al., 2004; Mercer, 2004; Nelson et al., 2015; Peleg, 2009; Pendergraft, 2016; Whitaker-Sena et al., 2007). وكانت أبرز المشكلات الانفعالية التي يعانيها هؤلاء الطلاب قلق الاختبار (Brunelle et al., 2020; Custodero, 2013; Lufi et al., 2004; Nelson et al., 2015; Peleg, 2009; Whitaker-Sena et al., 2007)، والأعراض الاكتئابية (Karn, 2002; Nelson & Harwood, 2011; Pendergraft, 2016). ووجدت علاقة قوية بين مهارات مناصرة الذات والأداء الأكاديمي الجيد (Barnett, 2014; Stamp et al., 2014; Grella, 2014; Kelly, 2015

(Johnson, 2015; Schreifels, 2013; Sisk, 2020)، وكذلك المشكلات الانفعالية (Owens, 2017; Kotzer & Margalit, 2007; Stevens, 2005)

نظرًا لما يترتب على امتلاك تلك المهارات من الوعي بالخصائص الشخصية، تقبل الإعاقة، القدرة على التواصل الجيد، وحل المشكلات والاستقلالية، تحديد الأهداف الإيجابية، معرفة سبل التعلم.

فروض البحث:

من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، واتساقًا مع مشكلة الدراسة والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، يمكن صياغة الفروض التي يسعى البحث الحالي إلى التحقق من مدى صحتها بالقبول أو الرفض فيما يلي:

1. توجد علاقة دالة احصائياً بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض).
2. توجد فروق دالة احصائياً في الأداء الاكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض).
3. توجد فروق دالة احصائياً في المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض).

محددات البحث:

1. **منهج الدراسة**: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن (رجاء أبو علام، 2007) من أجل الكشف عن الفروق في الكشف عن الفروق في الأداء الاكاديمي والمشكلات الانفعالية، وكذلك تحديد العلاقة بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات.
2. **عينة الدراسة**: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (100: 63 ذكرًا ، 37 أنثى) من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بمعهد منفلوط الإعدادي الثانوي بنين، معهد بني مجد الإعدادي الثانوي بنين، مدرسة حامد محمود عبدالله الإعدادية المشتركة بقرية بني رافع، مدرسة بني شقير الإعدادية المشتركة ببني شقير بمركز منفلوط، محافظة أسيوط، تراوحت أعمارهم ما بين (13.8 - 15.3) عاماً بمتوسط عمري (14.55) عاماً وانحراف معياري قدره (1.06). وقد رُوعى فى اختيار عينة الدراسة استبعاد الطلاب ذوي الإعاقات الحسية والحركية والاضطرابات الانفعالية الشديدة المصاحب لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، واالطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض في اللغة الإنجليزية والذي لا يمكن تفسيره في ضوء صعوبات التعلم.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث فى دراسته الأدوات التالية:

أ) المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن (CPM) Colored Progressive Matrices: إعداد رافن Raven (ترجمة وتقنين: عماد حسن، 2016):

تم استخدام مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة في قياس القدرة العقلية لدي عينة الدراسة، وتتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من (36) بندًا موزعة علي ثلاثة أقسام هي: أ، أب، ب، يشمل كل منها (12) بندًا، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية من عمر 5,5 إلي 68,4 سنة. وتم حساب معاملات ثبات هذا المقياس في كثير من البحوث التي أجريت لتقدير ثبات المصفوفات المتتابعة، فقد قام عماد أحمد حسن علي (2016) بحساب ثبات هذا المقياس على عينة قوامها (11284) من الجنسين تتراوح أعمارهم الزمنية من عمر (5,5- 68,4) سنة؛ وذلك من خلال طريقة إعادة تطبيق المقياس والتجزئة النصفية باستخدام معادلة " ألفا كرونباخ" فكان معامل الثبات مقداره (0.91) وهو دال عند مستوي (01. 0).

ب) اختبار المسح النيورولوجي السريع (تعريب وتقنين: عبدالوهاب كامل، 1989):

يتضمن الاختبار سلسلة قوامها (15) من المهام القابلة للملاحظة الموضوعية بقصد التعرف علي الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم نتيجة لاضطراب نيورولوجي. وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال الصدق المرتبط بمحك من خلال استقصاء العلاقة بين درجات هذا الاختبار ودرجات اختبار بندر جشطلت الحركي البصري للأطفال علي عينة مكونة من 30 طفلًا وكانت قيمة معامل الارتباط 0.51 . أما الثبات فتم عن طريق إعادة الاختبار علي 33 من الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد شهر من التطبيق الأول، فبلغ مقدار معامل الثبات 0.81 . وهذا يشير إلي أن الاختبار علي درجة عالية من الثبات والصدق (عبد الوهاب محمد كامل ،1989، 59).

ج) بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد: فتحي الزيات، 2015):

تهدف هذه المقاييس إلي تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم عن طريق مجموعة من المقاييس الفرعية التي تقوم على تقدير المعلم لمدى تواتر الخصائص السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، من حيث الحدة والتكرار والديمومة من خلال الملاحظة المباشرة التي تقوم على رصد هذه المظاهر السلوكية المتعلقة بصعوبات التعلم.

وتم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، فقد تم حساب معامل ثبات الاختبار على البيئة المصرية بطريقة الاتساق الداخلي وقد تراوح معامل الثبات بين (0,925- 0,955) وباستخدام طريقة (التجزئة النصفية) وقد تراوح معامل الثبات بين (0,920- 0,946) وهي معاملات مرتفعة ومقبولة.

د) الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث)

يهدف الاختبار إلي تشخيص صعوبات التعلم في مادة اللغة الإنجليزية لدي تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ويتضمن هذا الاختبار أربعة أنواع من الصعوبات وهي: صعوبات الاستماع،

والتحدث والقراءة والكتابة. ولتصميم هذا الاختبار قام الباحث بتحليل مناهج اللغة الإنجليزية، وعمل قائمة بأهم المهارات الفرعية الخاصة بتعلم اللغة الإنجليزية والتي تتناسب مع مستوى التلاميذ المشاركين بالدراسة، وتم تصميم بنود الاختبار في ضوء المهارات المختارة مع عرض الاختبار في صورته النهائية علي مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية، ثم تعديل الاختبار وفقا لآرائهم وتوجيهاتهم وتم تحديد نسبة الاتفاق 75% فأعلي كشرط للإبقاء علي البند.

وتم حساب الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال صدق المحكمين، حيث قام الباحث بعرض الاختبار علي من مدرسي اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية (ن= 11) بهدف استطلاع رأيهم حول مدي تمثيل الموضوعات المتضمنة في الاختبار للمهارات المراد تشخيصها. وكانت (نسبة الإتفاق95 %)، كفاية عدد الأسئلة المتضمنة في الاختبار، فتراوحت نسب الاتفاق حول تمثيل الأسئلة للمهارات التي تقيسها قد تراوحت من (86 – 100%)، والدقة العلمية لهذه الأسئلة قد تراوحت بين (94 – 100%) وهي نسب مرتفعة تدل علي صدق الاختبار، كما تم حساب الصدق المرتبط بالمحك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين الدرجة التي حصل عليها الطالب علي الاختبار التشخيصي ودرجته في اختبار نصف العام وقد بلغت قيمة معامل الارتباط 0.621 بمستوي دلالة 0.001،. كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية فكانت معاملات ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية سبيرمان . براون (0.950) متقاربة مع مثيلتها طريقة جتمان (0.762)، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

هـ) مقياس مناصرة الذات لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث)

تم بناء أداة لقياس مهارات مناصرة الذات تتناسب مع طبيعة وخصائص عينة الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بالمرحلة الإعدادية. ولبناء المقياس الحالي تم الاطلاع على العديد من الأدبيات البحثية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم مناصرة الذات بالإضافة إلى الاستفادة من مقاييس مناصرة الذات التي أعدها كل من (Adams, 2015; Clark, & Scheele, 2005; Gargallo et al., 2009; Harris, 2008; Hogan, 2015; Jack & Dill, 1992; Kosine, 2009; Luckner & Becker, 2013; Meglemre, 2010; O'Keefe, 2004; Ordaz-Villegas et al., 2013; Rubin & Martin, 1994; Wolman et al., 1994).

وقد تم تحديد الأبعاد الخاصة المكونة للمقياس على النحو التالي:

- **الوعي الذاتي:** معرفة التلميذ بكونه من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، ومعرفته بالمقصود بها، والإلمام ببعض أسبابها وأعراضها وتقبله لهذا، ومعرفته بالمقصود بمناصرة الذات ومتى يمكن ممارستها، ووعيه ببعض نقاط قوته وضعفه واهتماماته وتفضيلاته، وما له من حقوق وكيفية الحصول عليها، وما عليه من مسئوليات وواجبات، فضلًا عن إدراكه لأهمية امتلاك مهارات النجاح المدرسي وكيفية تحسين مستواه الدراسي.
- **التواصل:** قدرة التلميذ على التحلي بالمظهر الجيد، وتقديم نفسه، وكشف ذاته، ووصف إعاقته، وتسوية خلافاته من خلال التفاوض، والتعبير عن أرائه ومشاعره وأفكاره، وتوظيف المهارات اللفظية وغير اللفظية في التواصل على نحو جيد، ومراعاة الطرف الآخر في

التواصل، فضلًا عن الحرص في الاستمرار في التواصل حتى يتحقق المراد منه، وممارسة الحديث الذاتي البناء.

- **تنظيم الذات:**- قدرة التلميذ على تحليل الإمكانات المتاحة للعمل، وتوقع نتائجه، وتجميع المعلومات التي تساعد في تحسين الأداء، والاستفادة من التغذية الراجعة، والوعي بالمشكلات، وتقبلها، والتعامل معها على نحو منظم، ومعرفة خطوات حل المشكلة، والمثابرة حتى إيجاد حلول لها، والاستفادة منها مستقبلًا، والقدرة على التخطيط للأهداف، وتحديدها على نحو مستقل، وكذلك اتخاذ القرارات بشكل بناء، والتعامل مع المواقف الصعبة بهدوء، وتمييز المشاعر وتقبلها والقدرة على إدراتها.
- **القيادة:**- معرفة التلميذ بوجود آخرين يعانون من نفس مشكلته، ومساعدته إياهم في معرفة الخصائص العامة لإعاقتهم ومعرفة حقوقهم وتحديد احتياجاتهم، والتعبير عن احتياجات جماعته بشكل ملائم عن التواصل مع الآخرين، وتشجيع غيره على العمل الجماعي من أجل تحقيق أهداف الجماعة، والمشاركة الفاعلة في اجتماعات تحديد أهداف جماعته، والدفاع عن حقوق غير ومنع وقوع الضرر عليه ومد يد العون له.

وفى ضوء ذلك تم إعداد مقياس مهارات مناصرة الذات لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في صورته الأولية، مكونًا من (71) مفردة تُعبر عن مهارات مناصرة الذات. وتم التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس مهارات مناصرة الذات لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية عن طريق حساب صدق المحك التلازمي باستخدام معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (ن= 100) (إعداد الباحث) ومقياس مناصرة الذات إعداد/ Adams (2015) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (0.614) وهى دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس الحالي. كما تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي وذلك بتطبيقه على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وقوامها (100) طالباً من نفس مجتمع البحث وخارج عينة الدراسة الأساسية، فأسفرت النتائج عن تشبع أبعاد مقياس مهارات مناصرة الذات على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (73.458)، والجذر الكامن (2.938) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الأربعة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو مهارات مناصرة الذات الذى وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة. كذلك تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، فبلغت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس: الوعي الذاتي، التواصل، تنظيم الذات، القيادة والدرجة الكلية (0.901 ، 0.758 ، 0.857 ، 0.817 ، 0.836)، على التوالي، وكانت دالة عند (0.01). كما تم حساب معامل الثبات لمقياس مهارات مناصرة الذات باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لأبعاد المقياس وكانت كل القيم مرتفعة، ويتمتع بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغت قيم معامل الثبات لأبعاد المقياس: الوعي الذاتي، التواصل، تنظيم الذات، القيادة والدرجة الكلية (0.771 ، 0.737 ، 0.762 ، 0.738746 ، 0.836)، على التوالي، وكانت دالة عند (0.01). ويعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (71) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على الأبعاد الأربعة على النحو التالى: البُعْد

الأول: الوعي الذاتي (13) مفردة، البُعْد الثاني: التواصل (31) مفردة، البُعْد الثالث: تنظيم الذات (17) مفردة، البُعْد الرابع: القيادة (10) مفردات. وحدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائما، أحياناً، نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (3، 2، 1) على الترتيب، وبذلك تكون الدرجة القصوى (213)، كما تكون أقل درجة (71)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مهارات مناصرة الذات، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مهارات مناصرة الذات.

و) مقياس الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث)

تبنت الدراسة الحالية وجهة النظر التكاملية التي تنظر إلى الأداء الأكاديمي على أنه يمثل العمليات والمخرجات الأكاديمية للأسباب التالية:- 1) واقع التعليم والتقويم الراهن الذي يقوم على فكرة التكامل في تناول الأداء الوظيفي للطالب بمختلف الأنشطة والمهام الأكاديمية، بحيث لا يقتصر التقويم على الاختبارات التحصيلية وحسب. 2) إن مجرد اختزال مفهوم الأداء الأكاديمي في الدرجات التحصيلية تعد وجهة نظر قاصرة لأنها تفوت الفرصة على الإلمام بما وراء الأداء الأكاديمي الجيد أم السئ من عوامل تعزز من ذلك الأداء أو تعوقه. 3) تتبنى الدراسة الحالية مفهوم الأداء الأكاديمي باعتباره مرادفاً لمفهوم الكفاءة الأكاديمية والذي هو بطبيعته متعدد الأبعاد بحيث ينطوي على الأبعاد المعرفية وغير المعرفية في هذا الصدد.

وتفترض الدراسة الحالية أن الأداء الأكاديمي مفهوم ثلاثي البعد. ينطوي البعد الأول على **الأسس أو المدخلات** التي يمكن من خلالها التأسيس لأداء أكاديمي منشود على المستويين المعرفي واللامعرفي، بحيث ينطوي هذا البعد على مفهوم الذات الأكاديمي ممثلًا في مدركات الفرد نحو ذاته بخصوص الأداء الخاص به في مختلف المقررات والمساعي الأكاديمية و معتقداته حول قدرته على أداء المهام الأكاديمية واستكمالها بنجاح، والدافعية الأكاديمية كما تتجلى في زيادة مستويات الاهتمام بالدراسة والمشاركة الفاعلة والاستمتاع الدراسي وحب المعرفة والاستطلاع والسعي الحثيث لتحقيق الإتقان وليس مجرد التحصيل. ويشير البعد الثاني إلى **العمليات** التي تشير إلى ما يمارسه التلميذ من عمليات تعزز من مستوى أداءه الأكاديمي ممثلة في **المشاركة** التي تظهر في الحرص على تحقيق التواصل والتعاون وضبط الذات مع الأقران والراشدين بالبيئة المدرسية والذي من شأنه تعزيز الأداء الأكاديمي من مناحٍ شتى، والحرص على ممارسة مختلف المهام التعليمية المقررة والتدريب عليها وإتقانها تحقيقاً لمبدأ التراكم المعرفي، وأخيرًا ارتياد **عادات دراسية** فاعلة كالتكرار من أجل تثبيت المعلومات وإدارة الذات كما تتبدى في تنظيم الوقت وتقسيم العمل وتنويع أساليب الاستذكار واختيار الأنسب من بينها بالإضافة إلى جدولة أوقات الراحة والاستذكار وتقويم مدى تحقيق الأهداف من عدمه. وثالث الأبعاد هو الثمرة النهائية لمدخلات إيجابية وعمليات فاعلة ألا وهو **إتقان المهارات الدراسية** المستهدف تنميتها بالمقرر الدراسي.

وتجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين مختلف مكونات الأداء الأكاديمي تفاعلية؛ فالمدخلات الجيدة ممثلة في المفهوم الأكاديمي الإيجابي والدافعية تعزز من ممارسات المهارات البينشخصية والمشاركة والعادات الدراسية الجيدة من منطلق السعي لترقية الذات الأكاديمية والثقة في القدرة على تحقيق ذلك فضلًا عما يتلقاها الفرد من دعم وتغذية راجعة تعينه على ذلك، وهذه العمليات بدورها تعزز من مفهوم الذات الإيجابي والدافعية وفعالية الذات إذا تمت كما ينبغي. وبدورهما

تؤدي المدخلات والعمليات إلى ترقية المهارات وتحقيق التميز الأكاديمي الذي يلقي بظلاله على فعالية الذات والدافعية ومفهوم الذات ويحث الفرد على الترقي الأكاديمي وصولًا لأعلى مراتبه.

ولإعداد المقياس الحالي التكاملي للأداء الأكاديمي بما يتناسب مع خصائص عينة الدراسة الحالية من ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، تم الاطلاع من العديد من الأدبيات البحثية والدراسات السابقة والمقاييس الخاصة بالأداء الأكاديمي (AlFaris et al., 2018; Bennett et al., 2009; Corbière et al., 2006; DiPerna & Elliott, 1999; DuPaul et al., 1991; Erling & Richardson, 2010; Ferla et al., 2010; Flowers et al., 2013; Gargallo et al., 2009; Joyce & Yates 2007; Liu & Wang, 2005; Luo et al., 2019; Ordaz-Villegas et al., 2013; Rubin & Martin, 1994; University of Houston, 2013; Vallerand et al., 1992; Welles, 2010). وفيما يلي عرض لتعريفات تلك الأبعاد والعبارات الخاصة بقياسها ومصادر استقاء تلك العبارات:

البعد الأول: المدخلات وتتمثل فيما يلي:-

- **مفهوم الذات الأكاديمي:-** اتجاهات التلميذ نحو قدراته الخاصة باكتساب المعرفة والمهارات اللغوية بالإنجليزية، وإمكانية تحسين مستواه في هذا الصدد، ومستواه بالنسبة لغيره ونظرة المعلمين له.
- **الدافعية:-** ما يظهره التلميذ من مؤشرات سلوكية وانفعالية على توجهاته نحو تعلم اللغة الإنجليزية ممثلة في تقديره لأهمية وقيمة تعلم اللغة الإنجليزية، ورغبة في تعلمها وتحسين مستواه فيها، وتحمسه للقيام بالأنشطة المتضمنة بالمقرر الخاص بها، وحبه للاستطلاع فضلًا عما يعايشه من خبرات انفعالية إيجابية بصفوف اللغة الإنجليزية.

البعد الثاني:- العمليات وهي على النحو التالي:-

- **المشاركة:** حرص التلميذ على الالتزام بالقواعد والتعليمات، وطلب المساعدة، والتعبير عما يواجهه من مشكلات، والانتباه الصفي، والإقدام على الانخراط في المناقشات الصفية، وتقديم الاستجابات وتحقيق التوافق مع مختلف أفراد البيئة الصفية سواءً المعلمين أم الأقران.
- **العادات الدراسية:-** ما يتحلى به التلميذ من مهارات دراسية ممثلة في القدرات التالية: **التخطيط**:- كاختيار الوقت والمكان المناسبين للاستذكار، وتنظيم الوقت الدراسي على مختلف المواد الدراسية، والحرص على الاسترخاء من حين لآخر، والاستفادة من كافة المصادر المتاحة كالكتب الخارجية والبرامج التليفزيونية، والتحضير للدروس القادمة سعيـاً لتحقيق أفضل أداء صفي. **الضبط**:- كالحرص على استكمال الواجبات المدرسية، وتصحيح الأخطاء، وتسليم تلك الواجبات في الموعد المقرر، والبعد عن المشتتات، وكذلك الالتزام بالتعليمات الخاصة بأداء الواجبات وتسليمها في أبهى حلة. **التقويم**:- كالحرص على التكرار لتثبيت المعلومات، والتحقق من مستوى الفهم والإتقان من حين لآخر، وتغيير أسلوب المذاكرة، والتقييم الذاتي.

البعد الثالث: المخرجات (ويتم قياسها من خلال اختبار تحصيلي في اللغة الإنجليزية) وهي تتبدى في قدرة التلميذ على الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية بشكل يتناسب مع متوسط أداء أقرانه.

وفى ضوء ذلك تم إعداد مقياس الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في صورته الأولية، مكونًا من (70) مفردة و(40) سؤال تُعبر عن الأداء الأكاديمي. وقد تمت التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس الأداء الأكاديمي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية عن طريق صدق المحك التلازمي، فتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ومقياس الأداء الأكاديمي من إعداد إعداد ,DiPerna & Elliott (2000) كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (0.578) وهى دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس الحالي. كذلك تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي وذلك بتطبيقه على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وقوامها (100) طالبا من نفس مجتمع البحث وخارج عينة الدراسة الأساسية، فأسفرت النتائج عن تشبع أبعاد مقياس الأداء الأكاديمي على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (54.315)، والجذر الكامن (2.716) مما يعنى أنَّ هذه الأبعاد الخمسة التى تكون هذا العامل تعبر تعبيراً جيدا عن عامل واحد هو الأداء الأكاديمي الذى وضع المقياس لقياسه بالفعل، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة. وبخصوص الثبات، فتم حسابه عن طريق إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، وبلغت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس: مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية، المشاركة الدراسية، عادات الدراسة، المهارات التحصيلية والدرجة الكلية (0.793 ، 0.832، 0.774 ، 0.769 ، 0.844 ، 0.809)، على التوالي، وكانت دالة عند (0.01). كما تم حساب الثبات باستخدام معامل ألفا – كرونباخ لأبعاد المقياس فبلغت معاملات الثبات جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس: مفهوم الذات الأكاديمي، الدافعية، المشاركة الدراسية، عادات الدراسة، المهارات التحصيلية والدرجة الكلية (0.772 ، 0.724، 0.737 ، 0.761 ، 0.753 ، 0.746)، على التوالي، وكانت دالة عند (0.01)، مما يعطى مؤشرًا جيدًا لثبات المقياس، وبناء عليه يمكن العمل به.

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (111) مفردة وسؤال، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على أول أربعة أبعاد والبعد الأخير ذوي استجابتين على النحو التالى: البُعْد الأول: مفهوم الذات الأكاديمي (16) مفردة، البُعْد الثاني: الدافعية (16) مفردة، البُعْد الثالث: المشاركة (18) مفردة، البُعْد الرابع: عادات الدراسة (20) مفردة، البُعْد الخامس: المهارات التحصيلية (41) سؤالا. وقد حدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائما، أحياناً، نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (3، 2، 1) على الترتيب في أول أربعة أبعاد والبعد الاخير له استجابتين (1، صفر)، وبذلك تكون الدرجة القصوى (251)، كما تكون أقل درجة (70)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع الأداء الأكاديمي، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض الأداء الأكاديمي.

ي) مقياس المشكلات الانفعالية لذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية (إعداد الباحث)

يتناول المقياس الحالي أبرز المشكلات الانفعالية التي يظهرها التلاميذ ذوو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ممثلةً في قلق الاختبار، والمشاعر الاكتئابية. وقد تم تحديد المشكلات سالفة

الذكر في ضوء الإرث النظري والدراسات السابقة التي أوضحت ارتباط تلك المشكلات بالأداء الأكاديمي المتدني لهؤلاء التلاميذ، فضلًا عن استطلاع رأي مجموعة من معلمي اللغة الإنجليزية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بلغ عددهم (11) معلماً ومعلمة وكذلك بعض الأخصائيين الاجتماعيين البالغ عددهم (6) حول أبرز المشكلات الانفعالية لذوي صعوبات التعلم فجاءت تلك المشكلات في صدارة المشكلات التي يظهرها ذوو صعوبات التعلم داخل صفوف اللغة الإنجليزية أو التي يتم بسببها الإحالة إلى الأخصائي. وفيما يلي عرض لتلك المشكلات ومبررات اختيار كل منها بشكل أكثر تفصيلًا:

قلق الاختبار:

تم اختيار مشكلة قلق الاختبار للأسباب التالية:-

- تناول الدراسة الحالية لمتغير الأداء الأكاديمي والذي من المفترض أن يكون المخرج المحتمل له هو قلق الاختبار من منطلق أن سوء الأداء الأكاديمي الصفي يعقبه قلق من جنسه ألا وهو القلق الاختباري.
- الضغوط الأكاديمية والعادات الدراسية السالبة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ تجعلهم أكثر تشتتاً وأقل تنظيماً خلال الأداء الاختباري.
- ما أسفرت عنه نتائج دراسات (Custodero, 2013; Lufi et al., 2004; Nelson et al., 2015; Peleg, 2009; Whitaker-Sena et al., 2007) من حيث معاناة ذوي صعوبات التعلم من مشكلة قلق الاختبار بشكل بارز.

ويعرف قلق الاختبار بالدراسة الحالية بأنه ما يظهره الطالب ذو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من توجس وتداخل معرفي وفرط في الاستثارة الفسيولوجية أثناء أداء اختبارات اللغة الإنجليزية، فضلًا عمَّا يقوم به من سلوكيات غير مرتبطة بتلك الاختبارات وتفكيره المفرط فيما سيترتب على فشله فيها.

الأعراض الاكتئابية:

تم اختيار الأعراض الاكتئابية كثاني أبرز المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام وذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية بشكل خاص بسبب تواتر ظهور المشاعر الاكتئابية في معظم الأدبيات البحثية ونتائج الدراسات التي تناولت المشكلات الانفعالية لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. لذلك كان حرياً بالدراسة الحالية استقصاء مستوى المشاعر الاكتئابية إثر تحسن الأداء الأكاديمي نتيجة المشاركة بالبرنامج القائم على مهارات مناصرة الذات وفقاً لافتراضات الدراسات الحالية.

وتعرف الأعراض الاكتئابية بالدراسة الحالية بأنها ما يظهره التلميذ ذو صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من استجابات انفعالية سالبة ممثلة في الشعور بالعجز والتعب واليأس والوحدة وتدني قيمة الذات ولومه لها فضلًا عمَّا يعايشه من أحلام وخيالات متعلقة بالمرض أو الموت والنظرة المستقبلية التشاؤمية.

فى ضوء ذلك تم إعداد مقياس المشكلات الانفعالية لدى طلاب المرحلة الثانية من التعليم الأساسي في صورته الأولية، مكونًا من (40) مفردة تُعبر عن المشكلات الانفعالية. وقد تم

التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس المشكلات الانفعالية لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية من خلال حساب صدق المحك (الصدق التلازمى) عن طريق معامل الارتباط بطريقة بيرسون (Pearson) بين درجات عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية على المقياس الحالي (إعداد الباحث) ومقياس المشكلات الانفعالية والسلوكية إعداد/ (1997) Goodman كمحك خارجي وكانت قيمة معامل الارتباط (0.505) وهى دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على صدق المقياس الحالي. كما تم حساب صدق المقياس بطريقة الصدق العاملي وذلك بتطبيقه على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية وقوامها (100) طالبا من نفس مجتمع البحث وخارج عينة الدراسة الأساسية، فأسفرت تشبع أبعاد مقياس المشكلات الانفعالية على عامل واحد، وبلغت نسبة التباين (68.433)، والجذر الكامن (2.737)، مما يؤكد تمتع المقياس بدرجة صدق مرتفعة.

وبخصوص ثبات المقياس فتم حسابه بطريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمنى قدره أسبوعين وذلك على عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية، وتم استخراج معاملات الارتباط بين درجات تلاميذ العينة باستخدام معامل بيرسون (Pearson)، فبلغت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس: قلق الاختبار، الأعراض الاكتئابية، والدرجة الكلية (**0.845** ، **0.788** ، **0.847**)، على التوالي وكانت دالة عند (0.01). كما تمَّ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا – كرونباخ فبلغت جميع معاملات الارتباط لأبعاد المقياس: قلق الاختبار، الأعراض الاكتئابية والدرجة الكلية (**0.732** ، **0.723** ، **0.737**)، على التوالي وكانت دالة عند (0.01) وكانت كل القيم مرتفعة، الأمر الذي يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

وهكذا، تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس، والصالحة للتطبيق، وتتضمن (40) مفردة، كل مفردة تتضمن ثلاث استجابات موزعة على أربعة أبعاد على النحو التالى: البُعْد الأول: قلق الاختبار (22) مفردة، البُعْد الثاني: الأعراض الاكتئابية (18) مفردة، وحدد الباحث طريقة الاستجابة على المقياس بالاختيار من ثلاث استجابات (دائما، أحياناً، نادرا) على أن يكون تقدير الاستجابات (3، 2، 1) على الترتيب في أول أربعة أبعاد، وبذلك تكون الدرجة القصوى (120)، كما تكون أقل درجة (40)، وتدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع المشكلات الانفعالية، وتدل الدرجة المنخفضة على انخفاض المشكلات الانفعالية.

الخطوات الإجرائية للبحث:

1. تم الاطلاع على الأدبيات البحثية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات مناصرة الذات والأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية لذوي صعوبات التعلم بشكل عام وصعوبات تعلم اللغة الإنجليزية على وجه الخصوص.
2. تم إعداد مقياس مناصرة الذات، ومقياس الأداء الأكاديمي ومقياس المشكلات الانفعالية والتحقق من خصائصهم السيكومترية علي عينة تكونت من (100) من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية، وذلك بالفترة من أكتوبر إلى ديسمبر بالعام الدراسي 2021/2020م.

3. اختيار عينة الدراسة الأساسية وقوامها (100) من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ذوي صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية.
4. تطبيق أدوات الدراسة على العينة المذكورة في الفترة ما بين فبراير وحتى مارس 2021م، ثم القيام بعملية التصحيح ومعالجة البيانات إحصائيًا وتفسيرها، والكشف عن مدى اتساقها مع الدراسات السابقة في المجال من عدمه، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية في ضوء نتاج الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي ومعامل ارتباط بيرسون بالاعتماد على حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة اختصاراً .SPSS.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها: ينص الفرض الأول على أنه " توجد علاقة دالة احصائياً بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع - متوسط – منخفض)". وبيان ذلك في جدول (1):

جدول (1)

معاملات الارتباط بين الأداء الأكاديمي والمشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات

مستويات مناصرة الذات		الأداء الأكاديمي		قلق الاختبار	المشكلات الانفعالية: الأعراض الاكتئابية	المشكلات الانفعالية: الدرجة الكلية
مرتفعي مناصرة الذات ن= 25	المدخلات	مفهوم الذات الأكاديمي		0.146	0.367	0.369
		الدافعية		0.061	0.095-	0.040-
		الدرجة الكلية للمدخلات		0.140	0.205	0.239
	العمليات	المشاركة		0.196	0.198	0.265
		عادات الدراسة		0.038	0.331	0.281
		الدرجة الكلية للعمليات		0.128	0.324	0.326
	المخرجات	الدرجات التحصيلية		0.135	0.389	0.380
		الدرجة الكلية للمقياس		0.170	*0.396	*0.406

مستويات مناصرة الذات		الأداء الأكاديمي		المشكلات الانفعالية		
				قلق الاختبار	الأعراض الاكتئابية	الدرجة الكلية
متوسطي مناصرة الذات ن= 50	المدخلات	مفهوم الذات الأكاديمي		0.100-	0.258-	0.200-
		الدافعية		0.029-	0.072	0.019
		الدرجة الكلية للمدخلات		0.105-	0.177-	0.161-
	العمليات	المشاركة		0.010	0.051-	0.020-
		عادات الدراسة		0.147-	0.012-	0.102-
		الدرجة الكلية للعمليات		0.101-	0.040-	0.087-
	المخرجات	الدرجات التحصيلية		0.271-	**0.379-	**0.374-
	الدرجة الكلية للمقياس			0.214-	0.252-	0.271-
منخفضي مناصرة الذات ن= 25	المدخلات	مفهوم الذات الأكاديمي		0.339	0.377	0.380
		الدافعية		0.121	0.233	0.182
		الدرجة الكلية للمدخلات		0.289	0.384	0.353
	العمليات	المشاركة		0.068-	0.012-	0.46-
		عادات الدراسة		0.040-	0.198-	0.117-
		الدرجة الكلية للعمليات		0.070-	0.198-	0.117-
	المخرجات	الدرجات التحصيلية		0.250-	0.065	0.119-
	الدرجة الكلية للمقياس			0.044	0.164	0.103
العينة الكلية ن= 100	المدخلات	مفهوم الذات الأكاديمي		0.107-	0.083-	0.105-
		الدافعية		0.147-	0.129-	0.152-
		الدرجة الكلية		0.155-	0.128-	0.156-

مستويات مناصرة الذات	الأداء الأكاديمي		قلق الاختبار	المشكلات الانفعالية: الأعراض الاكتئابية	المشكلات الانفعالية: الدرجة الكلية
		للمدخلات			
		المشاركة	0.092-	0.072-	0.090-
	العمليات	عادات الدراسة	**0.265-	0.187-	*0.251-
		الدرجة الكلية للعمليات	*0.226-	0.164-	*0.216-
	المخرجات	الدرجات التحصيلية	**0.307-	*0.224-	**0.294-
	الدرجة الكلية للمقياس		**0.275-	**0.205-	**0.265-

تشير النتائج الموضحة بجدول (1) إلى أن عدم دلالة العلاقة إحصائياً بين البعد الأول مدخلات الأداء الأكاديمي (مفهوم الذات الأكاديمي – الدافعية - الدرجة الكلية للمدخلات) بالأبعاد الفرعية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية) أوالدرجة الكلية على مقياس المشكلات الانفعالية، وكان ذلك عاماً سواءً بالنسبة للعينة ككل أو في ضوء المستويات المتباينة من مناصرة الذات.

وفيما يخص البعد الثاني عمليات الأداء الأكاديمي (المشاركة – عادات الدراسة)، فقد وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين أحد عناصره (عادات الدراسة) وقلق الاختبار والدرجة الكلية على مقياس المشكلات الانفعالية، وذلك بالنسبة لأفراد العينة ككل (ن= 100)، حيث بلغا معاملا الارتباط (- 0.265 ، - 0.251)، عند مستويي الدلالة (0.01 ، 0.05)، على التوالي. كذلك، وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لبعد عمليات الأداء الأكاديمي ببعد قلق الاختبار والدرجة الكلية على مقياس المشكلات الانفعالية، وذلك بالنسبة لأفراد العينة ككل (ن= 100)، حيث بلغا معاملا الارتباط (- 0.226 ، - 0.216)، عند مستوى الدلالة (0.05)، على التوالي.

أما فيما يتعلق بالبعد الثالث مخرجات الأداء الأكاديمي، تبين وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بينه وبين الأعراض الاكتئابية والدرجة الكلية على مقياس المشكلات الانفعالية لدى التلاميذ ذوي المستويات المتوسطة من مناصرة الذات، حيث بلغا معاملا الارتباط (- 0.379 ، - 0.374)، على التوالي، وذلك عند مستوى الدلالة (0,01). كما وجدت علاقة سالبة دالة إحصائياً بينه وبين الأبعاد الفرعية (قلق الاختبار - الأعراض الاكتئابية) وكذلك الدرجة الكلية على مقياس المشكلات الانفعالية لدى أفراد العينة ككل، حيث بلغت معاملات الارتباط (- 0.307 ، - 0.224 ، - 0.294)، على التوالي، وذلك عند مستويي الدلالة (0.05 0,01).

كما توضح النتائج دلالة العلاقة بين الدرجة الكلية على مقياس الأداء الأكاديمي ببعد الأعراض الاكتئابية وكذلك الدرجة الكلية على مقياس المشكلات الانفعالية، حيث بلغا معاملا الارتباط (- 0.396 ، -0.406)، على التوالي، عند مستوى الدلالة (0.05)، وذلك لدى مرتفعي مناصرة الذات.

نتائج الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق دالة احصائياً في الأداء الاكاديمي لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض)". وللكشف عن تلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي وبيان ذلك في الجدول (2):

جدول (2)

الفروق في الأداء الأكاديمي لذوي المستويات المتباينة في مناصرة الذات

	الأبعاد	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المدخلات	مفهوم الذات الأكاديمي	النوع	2	922.240	461.120	16.251	0.01
		الخطأ	97	2752.320	28.374		
		المجموع الكلي	99	3674.560			
	الدافعية	النوع	2	626.890	313.445	15.904	0.01
		الخطأ	97	1911.700	19.708		
		المجموع الكلي	99	2538.590			
	الدرجة الكلية للمدخلات	النوع	2	3068.010	1534.005	29.593	0.01
		الخطأ	97	5028.100	51.836		
		المجموع الكلي	99	8096.110			
العمليات	المشاركة	النوع	2	341.340	170.670	6.684	0.01
		الخطأ	97	2476.900	25.535		
		المجموع الكلي	99	2818.240			
	عادات الدراسة	النوع	2	1715.310	857.655	26.836	0.01
		الخطأ	97	3100.080	31.960		
		المجموع الكلي	99	4815.390			
	الدرجة الكلية للعمليات	النوع	2	3549.370	1774.685	24.615	0.01
		الخطأ	97	6993.380	72.097		
		المجموع	99	10542.750			

الأبعاد		مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المخرجات	الدرجات التحصيلية	الكلي					
		النوع	2	9218.250	4609.125	90.446	0.01
		الخطأ	97	4943.140	50.960		
		المجموع الكلي	99	14161.390			
	الدرجة الكلية	النوع	2	44459.930	22229.965	78.158	0.01
		الخطأ	97	27588.980	284.422		
		المجموع الكلي	99	72048.910			

يتبين من جدول (2) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد البحث في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية للأداء الأكاديمي باختلاف المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض)، حيث كانت قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). ويوضح الجدول (3) الفروق بين المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض) فى الأداء الأكاديمي من خلال حساب المتوسط الحسابي واستخدام معادلة شيفية وذلك على النحو التالى:

جدول (3)

المتوسط الحسابى ومعادلة شيفيه Sheffe' Test فى الأداء الأكاديمي بين المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض)

الأبعاد		مناصرة الذات	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
المدخلات	مفهوم الذات الأكاديمي	مرتفع	25	26.32	مرتفع x متوسط	6.56	0.01
		متوسط	50	19.76	مرتفع x منخفض	7.68	0.01
		منخفض	25	18.64	متوسط x منخفض	1.12	غير دالة
	الدافعية	مرتفع	25	26.96	مرتفع x متوسط	5.26	0.01
		متوسط	50	21.70	مرتفع x منخفض	6.48	0.01

الأبعاد		مناصرة الذات	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
		منخفض	25	20.48	متوسط x منخفض	1.22	غير دالة
		مرتفع	25	53.28	مرتفع x متوسط	11.82	0.01
	الدرجة الكلية للمدخلات	متوسط	50	41.46	مرتفع x منخفض	14.16	0.01
		منخفض	25	39.12	متوسط x منخفض	2.34	غير دالة
		مرتفع	25	27.96	مرتفع x متوسط	4.26	0.01
	المشاركة	متوسط	50	23.70	مرتفع x منخفض	4.28	0.01
		منخفض	25	23.68	متوسط x منخفض	0.02	غير دالة
		مرتفع	25	33.68	مرتفع x متوسط	8.56	0.01
العمليات	عادات الدراسة	متوسط	50	25.12	مرتفع x منخفض	10.84	0.01
		منخفض	25	22.84	متوسط x منخفض	2.28	غير دالة
		مرتفع	25	61.64	مرتفع x متوسط	12.82	0.01
	الدرجة الكلية للعمليات	متوسط	50	48.82	مرتفع x منخفض	15.12	0.01
		منخفض	25	46.52	متوسط x منخفض	2.30	غير دالة
		مرتفع	25	29.24	مرتفع x متوسط	21.30	0.01
المخرجات	المهارات التحصيلية	متوسط	50	7.94	مرتفع x منخفض	23.60	0.01
		منخفض	25	5.64	متوسط x منخفض	2.30	غير دالة

الأبعاد	مناصرة الذات	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	مرتفع	25	144.16	مرتفع x متوسط	45.94	0.01
	متوسط	50	98.22	مرتفع x منخفض	52.88	0.01
	منخفض	25	91.28	متوسط x منخفض	6.94	غيردالة

يتبين من الجدول (3) أنه توجد فروق فى الأداء الأكاديمي بين المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض) وذلك لصالح مرتفعي مناصرة الذات.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها: ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق دالة احصائياً في المشكلات الانفعالية لدى تلاميذ صعوبات تعلم اللغة الإنجليزية ذوي مستويات متباينة من مناصرة الذات (مرتفع – متوسط - منخفض)". وللكشف عن تلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، وبيان ذلك في جدول (4):

جدول (4)

الفروق في المشكلات الانفعالية لذوي المستويات المتباينة في مناصرة الذات

الأبعاد	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
قلق الاختبار	النوع	2	1384.560	692.280	17.274	0.01
	الخطأ	97	3885.200	40.054		
	المجموع الكلي	99	5269.760			
الأعراض الاكتئابية	النوع	2	1096.960	548.480	18.976	0.01
	الخطأ	97	2803.680	28.904		
	المجموع الكلي	99	3900.640			
الدرجة الكلية	النوع	2	4944.880	237.440	23.381	0.01
	الخطأ	97	10257.360	105.746		
	المجموع الكلي	99	15202.240			

يتبين من جدول (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد البحث باختلاف المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض)، حيث كانت قيم

(ف) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01). ويوضح الجدول (5) الفروق بين المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض) فى المشكلات الانفعالية من خلال حساب المتوسط الحسابي واستخدام معادلة شيفية وذلك على النحو التالى:

جدول (5)

المتوسط الحسابى ومعادلة شيفيه Sheffe' Test في المشكلات الانفعالية بين المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض)

الأبعاد	مناصرة الذات	العدد	المتوسطات الحسابية	المقارنات	الفروق بين المتوسطين	مستوى الدلالة
قلق الاختبار	مرتفع	25	29.08	مرتفع x متوسط	2.28	غير دالة
	متوسط	50	31.36	مرتفع x منخفض	9.84	0.01
	منخفض	25	38.92	متوسط x منخفض	7.56	0.01
الأعراض الاكتئابية	مرتفع	25	23.52	مرتفع x متوسط	1.76	غير دالة
	متوسط	50	25.28	مرتفع x منخفض	8.64	0.01
	منخفض	25	32.16	متوسط x منخفض	6.88	0.01
الدرجة الكلية	مرتفع	25	52.60	مرتفع x متوسط	4.04	غير دالة
	متوسط	50	56.64	مرتفع x منخفض	18.48	0.01
	منخفض	25	71.08	متوسط x منخفض	14.44	0.01

يتبين من الجدول (5) أنه توجد فروق فى المشكلات الانفعالية بين المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض) وذلك لصالح منخفضي مناصرة الذات.

مناقشة النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الأداء الأكاديمي بالمشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية) على نحو عكسي، وهذا يتسق مع دراسات (Brunelle et al. (2020; Custodero, 2013; Karn, 2002; Lufi et al., 2004; Mercer, 2004; Nelson & Harwood,

2011; Nelson et al., 2015; Peleg, 2009; Pendergraft, 2016; Whitaker-Sena et al., 2007).

كما أوضحت النتائج وجود فروق فى الأداء الأكاديمي بين المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض) وذلك لصالح مرتفعي مناصرة الذات، وهذا يتسق مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات التي أوضحت ارتباط مهارات مناصرة الذات بالأداء الأكاديمي (Barnett, 2014; Grella, 2014; Johnson, 2015; Kelly, 2015; Schreifels 2013; Sisk, 2020; Stamp et al., 2014).

أيضاً، كشفت النتائج عن وجود فروق فى المشكلات الانفعالية (قلق الاختبار – الأعراض الاكتئابية) بين المستويات المتباينة في مناصرة الذات (المرتفع - المتوسط - المنخفض) وذلك في اتجاه منخفضي مناصرة الذات، وهو ما يتفق مع نتائج بعض الدراسات التي كشفت عن ارتباط مهارات مناصرة الذات بالمشكلات الانفعالية لذوي صعوبات التعلم (Farmer, 2013; Norton, 1997; Pocock et al., 2002; Van Gelder et al., 2008).

ويمكن القول بأن تدني الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوو صعوبات التعلم يتمثل في قصور المدخلات المنطقية لهذا الأداء كما تتضح من خلال المفهوم الأكاديمي السالب وتدني فاعلية الذات وانخفاض الدافعية، وهذا بدوره يؤثر سلباً فيما يترتب على تلك الجوانب من ممارسات المشاركة الصفية وعادات الاستذكار وبالتالي تدهور مستويات الإنجاز وصولًا بالبعض إلى الفشل الدراسي.

ولا شك أن تكرار خبرات الفشل الدراسي يرسخ في أذهان هؤلاء الطلاب فكرة قصور كفاءاتهم وعدم قدرتهم على الإنجاز في مختلف المجالات، بحيث يترتب على متلازمة لفشل تلك تجنبهم لمواجهة أية تحديات جديدة والانخراط في سلوكيات لا توافقية تدخلهم في حلقة مفرغة كمخرج أساسي للصعوبات الأكاديمية وقصور تقدير الذات.

فيظهر القلق باعتباره أبرز المشكلات التي ارتبطت بتدني الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، حيث يتبدى في سيطرة مشاعر الخوف على الطلاب والتي بدورها يمكن أن تتسبب في عدم استكمالهم لما يطلب منهم من مهام أكاديمية وزيادة تشتت انتباههم داخل الصف، وبالتالي تدهور أداءهم على مختلف الاختبارات وغيرها من أشكال التقويم المدرسي. كذلك يعاني هؤلاء الطلاب من الاكتئاب الذي يتبدى في انعدام التلذذ، والاهتمام، والدافعية فضلًا عن سلبية اتجاهات الفرد نحو مختلف المهام التي عليه القيام بها أو القدرات التي يمتلكها.

أما عندما تتوافر مهارات مناصرة الذات، فإنها تجعل الطلاب ذوو صعوبات التعلم أكثر وعياً بذواتهم ومعرفةً بخصائص شخصياتهم وقدراتهم على اتخاذ قرار بشأن ما يخصهم من أمور، وبحاجتهم إلى التصرف وفق خطط مسئولة لتحقيق أهدافهم الأكاديمية وهو ما يمنحهم المزيد من الثقة في قدرتهم على مواصلة الدراسة وتحقيق النجاح، والاستمرار في تبني هذا المنظور المتفائل والمصاحب لرؤية واقعية. كما أنها تزيد من قدرتهم على الصمود والاستمرار في المحاولات الجادة لإدراك النجاح بالرغم من التعرض للفشل حتى يمكن تحقيق التوافق مع المتطلبات الأكاديمية المنوطة بهم، وذلك من منطلق التفكير المستمر في المخرجات الإيجابية الناجمة عن إدراكهم للنجاح. والخصائص التي تشجعهم على التغلب على أحداث الحياة الضاغطة تكون بمثابة عامل وقاية تساعد على خفض حدة العوامل التي تؤدي إلى الإحباط الأكاديمي والفشل.

كما تعينهم مهارات مناصرة الذات على تنظيم الاستراتيجيات للقيام بمختلف المهام التعليمية من أهم العوامل التي تزيد من فرص تحقيق النجاح الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وعندما يحقق الطلاب ذوو صعوبات التعلم النجاح الأكاديمي نتيجة العمل الجاد والاستخدام الفاعل للاستراتيجيات التعليمية وتنظيمها، تجدهم يقدرون قيمة هذه الاستراتيجيات ويشعرون بحالة من التمكن فيما يتعلق بالقدرة على العمل الجاد، وتتحسن لديهم مستويات المثابرة التي تؤدي إلى النجاح الأكاديمي.

وهي أيضاً، تتيح الفرصة لهؤلاء الطلاب في كشف ذواتهم والتعبير الملائم التوكيدي عما يحتاجونه من خدمات وتسهيلات أكاديمية، وهذا بدوره يسهم في تعزيز مشاركة هؤلاء الطلاب ببرامج التعلم المنفرد والاستفادة منها قدر الإمكان.

توصيات البحث:

من خلال ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، يمكن التوصية بما يلي:

- بناء برامج وقائية يمكن من خلالها التدخل الإرشادي المبكر لتنمية عوامل الوقاية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والذي يمكن من خلالها تحسين الأداء الوظيفي لهم بمختلف جوانبه المعرفية والنفس اجتماعية، وذلك من أجل خفض حدة المشكلات ذات التوجه الداخلي و/أو الخارجي لتلك الفئة.
- إعداد برامج إنمائية تستهدف تنمية مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.
- العمل على توفير المناخ المدرسي الملائم الذي يعين المراهق ذو صعوبات التعلم على مناصرة ذاته وتحقيق أفضل أداء دراسي يتوافق مع إمكانته.
- عقد ندوات مدرسية لتوعية المعلمين بكيفية التعرف على ذوي صعوبات التعلم والتعامل معهم على نحو يساعدهم على تحقيق التوافق النفس اجتماعي.

بحوث مقترحة:

يمكن إجراء البحوث التالية:

- مهارات مناصرة الذات كمنبئ بالسلوك العدواني لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم.
- مهارات مناصرة الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين الأداء الدراسي والتوافق النفس اجتماعي لدى المراهقين.
- تنمية مهارات مناصرة الذات لخفض قلق الاختبار لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم اللغات الأجنبية.
- فاعلية برنامج قائم على مهارات مناصرة الذات وأثره في بعض المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- الديناميات النفسية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية ذوي المشكلات السلوكية.

مراجع البحث:

أولًا:- المراجع العربية

رجاء محمود أبو علام (2007). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار النشر للجامعات.

عبد العزيز السيد الشخص ومحمد عبده السيد (2012). مقياس تشخيص صعوبات تعلم الفهم القرائي والتعبير الكتابي في اللغة الإنجليزية لدى الأطفال. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، 36*(3)، 704-751.

عبد الوهاب محمد كامل (2007). *اختبار المسح النيرولوجي السريع*. مكتبة النهضة المصرية.

عماد أحمد حسن (2016). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال والكبار (5.5-68.4 سنة)*. مكتبة الأنجلو المصرية.

فتحي مصطفى الزيات (2015). *بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

ثانياً:- ترجمة المراجع العربية:

Abu-Allam, R. M. (2007). *Methodology of Psychological and Educational Sciences*. Dar Annashr for Universities.

El-Shakhs, A, E., & El-Sayed, M. A. (2012). English language reading comprehension and written expression learning disabilities diagnostic test for children. *Journal of the Faculty of Education – Ain-Shams University, 36*(3), 704-751.

El-Zayat, F. M. (2015). *A battery of rating scales for diagnosing developmental and academic learning disabilities*. Anglo-Egyptian Library.

Hassan, E. A. (2016). *Raven's Colored Progressive Matrices Test for children and adults (5.5 - 68.4 years)*. The Anglo Egyptian Bookshop.

Kamel, A. M. (2007). *Quick Neurological Screening Test*. Al-Nahda Al-Mesryia Bookshop.

ثالثـًا: المراجع الأجنبية

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. The Author.

Barnett, Lee A. (2014). *Evaluation of relationship between self-advocacy skills and college freshman first semester grade point average for students with disabilities* (Doctoral Dissertation). University of Montana.

Baum, N. (2016). *Learning Disabilities and Self-Concept: A Phenomenological Study* (Doctoral Dissertation). William James College.

Brunelle, K., Abdulle, S., & Gorey, K. M. (2020). Anxiety and Depression among Socioeconomically Vulnerable Students with Learning Disabilities: Exploratory Meta-analysis. *Child and Adolescent Social Work Journal, 37*(4), 359-367.

Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, *91*(4), 750.

Custodero, J. L. (2013). *Anxiety and test anxiety: General and test anxiety among college students with learning disabilities* (Doctoral dissertation). University of California, Santa Barbara.

Elliot, S. N., McKevitt, B. C., & DiPerna, J. C. (2002). Promoting social skills and development of socially supportive learning environments. *Best practices in school crisis prevention and intervention*, 151-170.

Farmer, T. W. (2013). When universal approaches and prevention services are not enough: The importance of understanding the stigmatization of special education for students with EBD a response to Kauffman and Badar. *Behavioral Disorders*, *39*(1), 32-42.

Freihat, H., Baioumy, N., Ab-Rahman, R., & Sheieah, K. A. (2019). The Evaluation Scale of Reading Disabilities in The Primary Schools in Northern Territory of Jordan from Learning Resources Room.

Getzel, E. E., & Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career development for exceptional individuals*, *31*(2), 77-84.

Girli, A., & Öztürk, H. (2017). Metacognitive Reading Strategies in Learning Disability: Relations between Usage Level, Academic Self-Efficacy and Self-Concept. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *10*(1), 93-102.

Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, *5*(3), 171-196.

Grella, K. D. (2014). *" You Missed the Exam!" A Discourse with College Students with Learning Disabilities on their Experiences with Self-Determination, Self-Advocacy, and Stigma in Secondary and Postsecondary Education* (Doctoral dissertation).Syracuse University

Grissom, L. (2020). *College Students with Learning Disabilities Achieving Academic Success: A Generic Qualitative Study* (Doctoral dissertation). Capella University.

Hallahan, D. P., & Kaufman, J. M. (2003). Exceptional learners (9th ed.). Allyn and Bacon.

Hicks-Coolick, A., & Kurtz, P. D. (1997). Preparing students with learning disabilities for success in postsecondary education: Needs and services. *Children & Schools*, *19*(1), 31-42.

Johnson, J. I. M. (2015). *The relationship between social support and self-advocacy in college students with disabilities* (Doctoral dissertation). University of Denver.

Karn, M. A. (2002). *The peer acceptance, social self-concept, feelings of loneliness, and feelings of depression of learning disabled and nondisabled students in rural schools* (Doctoral dissertation). Alfred University.

Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., & Lloyd, J. W. (1998). Politics, science, and the future of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *21*(4), 276-280.

Kelly, S. (2015). *The Views of Students with Dyslexia on the Transition to Secondary School-The Importance of Self-Advocacy* (Doctoral dissertation). University of East London.

Kotzer, E., & Margalit, M. (2007). Perception of competence: Risk and protective predictors following an e□self□advocacy intervention for adolescents with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education,* 22(4), 443-457.

Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D., & Murphy, P. K. (2007). Academic motivation and achievement among urban adolescents. *Urban education*, *42*(3), 196-222.

Lufi, D., Okasha, S., & Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, *27*(3), 176-184.

Mercer, K. L. (2004). *Relations of self-efficacy to symptoms of depression and anxiety in adolescents with learning disabilities* (Doctoral dissertation). University of British Columbia.

Moore, J., & Cahill, M. (2016). Audiobooks: Legitimate" Reading" Material for Adolescents?. *School library research*, *19*, 1-17.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2011). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the National Joint Committee on Learning Disabilities March 2011. Learning Disability Quarterly**,** 34**,** 237–241.

Nelson, J. M., & Harwood, H. R. (2011). A meta□analysis of parent and teacher reports of depression among students with learning disabilities: Evidence for the importance of multi□informant assessment. *Psychology in the Schools*, *48*(4), 371-384.

Nelson, J. M., Lindstrom, W., & Foels, P. A. (2015). Test anxiety among college students with specific reading disability (dyslexia) nonverbal ability and working memory as predictors. *Journal of learning disabilities*, *48*(4), 422-432.

Newcomer, P. L., Barenbaum, E., & Pearson, N. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *3*(1), 27-39.

Norton, S. (1997). Examination accommodations for community college students with learning disabilities: How are they viewed by faculty and students? *Community College Journal of Research and Practice, 21*, 57-69.

Owens, T. L. (2017). *The effects of function-based self-advocacy training on the problem behavior, replacement behavior, and self-advocacy skills of students with or at risk for EBD in general education settings* (Doctoral dissertation). University of North Carolina at Charlotte.

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.

Pendergraft, L. A. (2016). *The Significance of Academic Failure in Predicting Depression among Learning-disabled and Nondisabled Adolescents* (Doctoral dissertation). La Sierra University.

Pocock, A. L., Lambros, S., Karvonen, M., Test, D. W., Algozzine, B., Wood, W., & Martin, J. E. (2002). Successful strategies for promoting self-advocacy among students with LD: The LEAD group. *Intervention in School and Clinic*, *37*(4), 209-216.

Retrieve from http://www. ldonline. org/article/Learning_ Disabilities_in_English_Language_Learners, *21011*.

Rowe, D. A., Alverson, C. Y., Unruh, D. K., Fowler, C. H., Kellems, R., & Test, D. W. (2015). A Delphi study to operationalize evidence-based predictors in secondary transition. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *38*(2), 113-126.

Schreifels, J. M. (2013). *Self-advocacy from the perspective of young adults with specific learning disabilities during the transition process* (Doctoral dissertation). Walden University.

Sisk, R. J. (2020). *A Phenomenological Study: Examining Self-advocacy Perceptions of High School Seniors with Specific Learning Disabilities Who Will Be First Generation College Students* (Doctoral dissertation). Northcentral University.

Smith, M. (20100. Lecturers' Attitudes to Inclusive Teaching Practice. *Tertiary Education and Management* 16(3), 211–227.

Spear-Swerling, L. (2006). *Learning disabilities in English language learners*. *LD Online.*

Stamp, L., Banerjee, M. & Brown, F. C. (2014). Self-Advocacy and Perceptions of College Readiness among Students with ADHD. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 27*(2), 139-160.

Stevens, B. E. (2005). *Just do it: The impact of a summer school self-advocacy program on depression, self-esteem, and attributional style in learning disabled adolescents* (Doctoral dissertation).The Claremont Graduate University.

Taylor, A. E. (2014). *Diagnostic Assessment of Learning Disabilities in Childhood: Bridging the Gap between Research and Practice*. Springer Science+Business Media.

Terzian, G. (2016). *The relationship between academic self-concept and the academic motivation of Lebanese learning disabled students* (Master dissertation). Lebanese American University.

Test, D. W., Fowler, C. H., Wood, W. M., Brewer, D. M., & Eddy, S. (2005). A conceptual framework of self-advocacy for students with disabilities. *Remedial and Special education*, *26*(1), 43-54.

Van Gelder, N., Sitlington, P. L., & Morrison Pugh, K. (2008). Perceived self-determination of youth with emotional and behavior disorders: A pilot study of the effect of different educational environments. *Journal of Disability Policy Studies*, *19*(3), 182-190.

Van Reusen, A. K., Bos, C. S., Schumaker, J. B., Deshler, D. D., Lancaster, P. E., & Lancaster, S. J. (2015). *The Self-advocacy Strategy: For Enhancing Student Motivation and Self-determination: an Education & Transition Planning Process*. Edge Enterprises, Incorporated.

Villares, E., Colvin, K., Carey, J., Webb, L., Brigman, G., & Harrington, K. (2014). Convergent and Divergent Validity of the Student Engagement in School Success Skills Survey. *Professional Counselor*, *4*(5), 541-552.

Wagner, R. K., Francis, D. J., & Morris, R. D. (2005). Identifying English language learners with learning disabilities: Key challenges and possible approaches. *Learning Disabilities Research & Practice*, *20*(1), 6-15.

Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *40*(4), 360-376.

World Health Organization (2016). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (10th revision). The Author.

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *24*(1), 33-43.