Self-Advocacy and its Relationship with Test Anxiety and Academic Performance among High School Students with Learning Disabilities

Dr. Khaled S. Al Saad
Associate Professor, Specific Specialty: Mental Health
General Specialty: Psychology, King Khalid Military College
Drk-s@hotmail.com

Received: 10-7-2024 Revised: 20-8-2024 Accepted: 26-8-2024
Published: 23-9-2024

DOI: 10.21608/jsre.2024.303141.1705
Link of paper: https://jsre.journals.ekb.eg/article_378323.html

Abstract

This study aimed to examine the levels of self-advocacy, test anxiety, and academic performance among a sample of high school students with learning disabilities. It also aimed to explore the relationship between self-advocacy, test anxiety, and academic performance in light of certain demographic variables, and to identify any differences between male and female students in these areas. The sample consisted of 279 high school students with learning disabilities, including 142 males and 147 females. The study utilized the learning disabilities diagnostic scale (Al-Zayat, 2015) and the test anxiety scale (von der Embse et al., 2021). The researcher developed both the self-advocacy scale and the academic performance scale. The results indicated that the levels of self-advocacy, test anxiety, and academic performance among the sample were moderate. There was a statistically significant strong inverse relationship between self-advocacy and test anxiety, and a statistically significant strong positive relationship between self-advocacy and academic performance. Additionally, there were significant gender differences in self-advocacy, favoring males, and in academic performance, favoring females. No significant gender differences were found in test anxiety. The results were discussed, and several recommendations and suggestions for future research were proposed.

Keywords: *Self-advocacy, Test Anxiety, Academic Performance, High School Students, Learning Disabilities.*

مناصرة الذات وعلاقتها بقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم

د .خالد بن سعيد محمد آل سعد

أستاذ مشارك، التخصص الدقيق: صحة نفسية

التخصص العام: علم نفس، كلية الملك خالد العسكرية

Drk-s@hotmail.com

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مستوى مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، والكشف عن علاقة مناصرة الذات بقلق الاختبار والأداء الأكاديمي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وكذلك الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي، وذلك علي عينة بلغت (٢٧٩) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم،(١٤٢) من الذكور، و(١٤٧) من الإناث، بلغ متوسط اعمارهم(١٦,٢) عامًا، بانحراف معياري = (٢,٧) وطُبق عليهم مقياس تشخيص صعوبات التعلم إعداد(الزيات، ٢٠١٥)، ومقياس قلق الاختبار إعداد(von der Embse., Putwain., & Francis, 2021) ، ترجمة الباحث؛ ومقياس مناصرة الذات ومقياس الأداء الأكاديمي من إعداد الباحث، وأوضحت النتائج أن مستوى مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة البحث كان متوسطًا، وأن هناك علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة إحصائيًا بين مناصرة الذات وقلق الاختبار في حين وجدت علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيًا بين مناصرة الذات والأداء الأكاديمي، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات لصالح الذكور، ووجدت فروق بين الذكور والإناث في الأداء الأكاديمي لصالح الإناث، في حين لم توجد فروق بين الذكور والإناث علي مقياس قلق الاختبار، واستنادا الي الاطار النظري ونتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية تم مناقشة النتائج واقتراح بعض التوصيات والبحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: مناصرة الذات، قلق الاختبار، الأداء الأكاديمي، طلاب المرحلة الثانوية، صعوبات التعلم.

مناصرة الذات وعلاقتها بقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم

المقدمة:

تمثل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة انتقالية كبرى وحاسمة في حياة الطلاب، وهي بمثابة مرحلة عمرية تشتمل على العديد من التغيرات كالبلوغ، والأدوار الاجتماعية الإضافية والنمو المعرفي، وهو ما يزيد من رغبة المراهقين في تحقيق الشعور بالانتماء والحصول على المزيد من الدعم من الأقران والمجتمع، وتفرض هذه التغيرات على المراهقين ضغوطـــًا ينجح العديد منهم في مواجهتها بفعالية، بينما يخفق البعض في التصدي لها، وخاصةً عندما تقترن بالمعاناة من صعوبات التعلم؛ وما ينجم عنها من عديد من المشكلات المتعلقة بقصور الأداء الأكاديمي والقلق من أداء الاختبار؛ الأمر الذي يؤدي إلى سوء التوافق النفسي والاجتماعي للمراهقين ذوي صعوبات التعلم.

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

وأشار(Merchant & Gajar, 1997) إلي تزايد عدد الطلاب ذوي صعوبات التعلم، كما أنهم يواجهون صعوبة في البقاء في برامج المرحلة الثانوية وإكمالها، وأن أحد المؤشرات المهمة للنجاح في التعليم للطلاب ذوي صعوبات التعلم هو الكفاءة في مناصرة الذات، ولكي يصبح الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم أكثر نجاحًا في إعدادات المرحلة الثانوية يجب تعليمهم مجموعة متنوعة منها مهارات مناصرة الذات وهي أربع مهارات تتمثل في: فهم الإعاقة الخاصة (نقاط القوة والضعف)؛ ومعرفة الحقوق الفردية بموجب القانون؛ والإقامة اللازمة؛ ومهارات الاتصال الفعال.

وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات أن مناصرة الذات هو أحد العوامل المحددة لنجاح الطلاب ذوي صعوبات التعلم (Moriña Díez & Biagiotti, 2022) ، ويشير مفهوم مناصرة الذات إلى دفاع الفرد عن قضية أو اقتراح معين وهو جانب حاسم في حياة الأفراد ذوي صعوبات التعلم؛ لأنه يمكّنهم من الدفاع عن أماكن الإقامة والخدمات التي يحتاجونها والتغلب على التحديات اليومية كما يمكنهم الدفاع عن أنفسهم أن يتحدوا التصورات والقوالب النمطية السلبية؛ حيث يظهرون قدرتهم على اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم الخاصة (Test., Fowler., Wood., Brewer., & Eddy., 200.)

وقد يواجه الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم صعوبات في المدارس بسبب طبيعة إعاقاتهم، وعدم كفاية الامكانات، والافتقار إلى مهارات مناصرة الذات للوصول إلى هذه الامكانات واستخدامها (Lock & Layton, 2001). ومع ذلك مع تطوير مهارات مناصرة الذات يمكن للطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم اللغة والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم وطلب تسهيلات تعليمية مناسبة، وعلى الرغم من الفوائد المحتملة للمناصرة الذاتية، إلا أن مدى قدرة الطلاب الذين يعانون من

صعوبات التعلم على تطوير واستخدام هذه المهارات في المدرسة ليس مفهومًا جيدً (Prater., Redman., Anderson., & Gibb, 2014).

وتعمل مناصرة الذات على تمكين الأفراد ذوي الإعاقة من خلال تزويدهم بالمعرفة والمهارات اللازمة لمكافحة التمييز والمشاركة بنشاط في الحياة وبالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة على وجه التحديد فهذا يعني القدرة على تأكيد أنفسهم والنضال من أجل حقوقهم وحقوق الآخرين في مجتمعهم (Pennell, 2001).

ويعد الفهم السليم لطبيعة صعوبات التعلم بما في ذلك نقاط القوة والضعف الأكاديمية والتكيفات التي تسهل التعلم أمر ضروري لنجاح مناصرة الذات، ومع ذلك تشير الأدلة إلى أن طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلم غالبًا ما يدخلون مرحلة ما بعد التعليم الثانوي مع القليل من المعرفة بإعاقتهم وكيفية تأثيرها على تعلمهم، كما أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ليست لديهم فكرة واضحة عن نقاط القوة والضعف الأكاديمية لديهم، وإمكانية نجاحهم في الكلية، ووجدوا كذلك أن هؤلاء الطلاب كثيرًا ما يقللون من إمكاناتهم نتيجة للإحباط والفشل، كما تتطلب مناصرة الذات لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم أن يكونوا على دراية بحقوقهم وأن يدركوا أن الكثير من المسؤولية عن ضمان مراعاة حقوقهم بموجب القانون وهذا يعني أنه يجب على الطلاب أن يعلموا أنه من مسؤوليتهم إبلاغ مسؤولي المدرسة عن درجة الصعوبات التعليمية لديهم، وتقديم الوثائق، وطلب التسهيلات المناسبة (Skinner, 1998)

ومناصرة الذات هو القدرة على توصيل احتياجات الفرد ورغباته واتخاذ القرارات بشأن الدعم اللازم لتحقيقها (Stodden., Conway., & Chang, 2003) وتظهر الأبحاث أن مهارات مناصرة الذات ترتبط بالأداء الأكاديمي والتكيف الناجح في العملية التعليمية (Adams & Proctor, 2010; Murray,et al., 2014)

ومن أجل دفاع الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن أنفسهم بشكل فعال يجب أن يكون لديهم فهم دقيق وواقعي لأنفسهم وأن يستخدموا تلك المعرفة بشكل مناسب، ومعرفة كيفية تحرك الطلاب نحو مناصرة الذات من شأنه أن يمكّنهم ليس فقط من شرح الصعوبات والتغلب عليها على طول الطريق ولكن أيضًا من التعبير عما يريدون وما يحتاجون إليه للوصول إلى وجهاتهم. فمناصرة الذات يعني القدرة على التحدث عما نريده ونحتاجه لتوقه النجاح الأكاديمي(Eisenman & Tascione, 2002) .

إن الوعي الذاتي وتحقيق الذات هما العنصران المقترحان كأساس للدفاع عن الذات، ويشير هذا الفهم المزدوج إلى أن مناصرة الذات مبني أولاً على "الفهم الأساسي لنقاط القوة الفردية وقدرات الفرد وحدوده واحتياجاته التعليمية الفريدة" ثم على "معرفة كيفية استخدام السمات الفريدة للفرد لتحسين نوعية حياته (Downing., Earles-Vollrath., & Schreiner, 2007).

وأشار (Swanson, 2005) أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم لديهم عجز نفسي أو عصبي نفسي أساسي يعيق قدرتهم على الأداء الجيد في المجالات الأكاديمية الأساسية، وتزيد هذه المشكلات من احتمالية اعتبار الاختبارات الصفية بمثابة تهديد كبير لهم، وبالتالي زيادة قلق الاختبار.

كما أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون صعوبات عند الدراسة أداء الامتحانات، وأن ما يقرب من ٨٤% من هؤلاء الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم طلبوا وحصلوا على تسهيلات للاختبار أثناء الامتحانات، وأبلغ الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم عن المزيد من التوتر والعصبية والإحباط والعجز، وعدم اليقين مقارنة بالطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، كما واجه الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم صعوبات في التركيز في المواقف التقييمية أكثر من أقرانهم الذين لا يعانون من صعوبات التعلم (Heiman & Precel, 2003). وأن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم كانوا أكثر قلقًا في الاختبار من الطلاب الذين لا يعانون من صعوبات التعلم (Whitaker Sena., Lowe., & Lee, 2007).

وقلق الاختبار هو القلق الذي يعاني منه الشخص أثناء إجراء الاختبار أو أثناء تقييمه (Cheraghian., Fereidooni-Moghadam., Baraz-Pardejani., & Bavarsad, 2008) ، ويعد قلق الاختبار أحد العوامل الموجودة في البيئات المدرسية أو غيرها من الأماكن التي يتم فيها إجراء الاختبار ويسهم في ارتفاع مستوى الإرهاق عند الطلاب، ومن المحتمل أن يمثل قلق الاختبار المفرط مشكلة خطيرة للغاية لدى الطلاب عبر الأعمار، ويؤثر على ما يقرب من ٢٠-٣٠% من جميع الطلاب (Wang., Li., & Chung, 2021). وتشير الأبحاث إلى وجود علاقة سلبية قوية جدًا بين قلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى المراهقين (Yousefi., Talib., Mansor., & Juhari, 2010) .

ويشعر الطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من قلق الاختبار بالتوتر والقلق في المواقف التقييمية كما أن لديهم درجات أقل في اختبارات التحصيل القياسية كما أنهم يواجهون صعوبة أكبر في تعلم مواد جديدة في الفصل الدراسي (Chapell., Blanding., Silverstein., Takahashi., Newman., Gubi., & McCann, 2005)

والطلاب الذين يعانون من مستويات عالية من قلق الاختبار لديهم معدل أعلى للرسوب والتسرب من المدرسة، والقلق العام وأنها إذا تُركت دون علاج فإنه سوف يترتب عليها عديد من هذه الآثار السلبية لقلق الاختبار تزداد شدتها بمرور الوقت (Whitaker, et al.,2007).

مشكلة البحث:

على الرغم من أن عدد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم غير معروف إلا أنه من المتوقع أن اضطرابات صعوبات التعلم تعد الأكثر انتشارًا؛ حيث يشكل ٥٠% من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (MoNE, 2021). وأظهرت بعض الدراسات السابقة أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم يواجهون تحديات تتطلب تطوير مهارات مناصرة الذات. وتشمل هذه التحديات الافتقار إلى المعرفة بحقوقهم فيما يتعلق بالاحتياجات الخاصة، وعدم كفاية التخطيط لتعليمهم، واعتبار المناصرة مهمة تقع على عاتق والديهم فقط. أولاً، غالبًا ما يفتقر الطلاب إلى المعلومات حول حقوقهم المتعلقة باحتياجاتهم الخاصة، ونتيجة لذلك، قد لا يبحثون عن المعلومات والدعم& (Sart., Barış., Sarıışık., Düşkün,2016)

ومع ذلك من المهم أن يتعلموا عن حقوقهم في المدارس ومراكز الإرشاد والبحوث، وهي وحدات تقييم تابعة لوزارة التربية والتعليم. ثانيًا يتم انتقاد تعليم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بشكل متكرر لعدة أسباب، بما في ذلك أخطاء القياس في التقييمات وعدم مراعاة ظروف الطالب أثناء عملية الإحالة، وسوء إعداد وتنفيذ وتقييم برامج التعليم الفردية (Sakiz, 2018).

كما أن معظم الآباء يعملون كمدافعين وحيدين عن أطفالهم ويتابعون الإجراءات القانونية نيابة عنهم. ونتيجة لذلك قد ينظر الطلاب إلي مناصرتهم لذواتهم على أنها مسؤولية والديهم فقط، ومن المهم للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم أن يفهموا حقوقهم وإجراءاتهم وخدمات الدعم المتاحة لهم في المدرسة (Melekoglu, 2014).

وتتطلب التشريعات الوطنية والدولية المختلفة مثل تلك التي وضعتها الأمم المتحدة (٢٠٠٦)، من المدارس توفير أماكن الإقامة والتعديلات والدعم للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم . وعلى الرغم من توفر الموارد التعليمية، إلا أنه لا يستخدمها هؤلاء الطلاب غالبًا، وقد لا يعبرون عن احتياجاتهم واهتماماتهم الخاصة .(Holzberg., Test., & Rusher, 2019) وإذا لم يتمكن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من الدفاع عن أنفسهم فقد يخسرون هذه الخدمات (Livingston., Siegel., & Ribary, 2018) لأنهم قد لا يتخذون خطوات كافية للوصول إلى مجموعة كاملة من الموارد والأنشطة التعليمية المقدمة والمشاركة فيها والاستفادة منها ومع ذلك فإن مدى امتلاك طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم واستخدامهم لمهارات المناصرة الذاتية في المدرسة ليس مفهومًا جيدًا. وبالتالي من الضروري إجراء المزيد من الأبحاث لفحص كيفية استفادة طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلم من مجموعة كاملة من الامكانات التعليمية المقدمة لهم ولأقرانهم، وفهم كيفية طلبهم للخدمات والتعديلات والبيئة التي يحتاجون إليها (Koca., Sart., Sakız., & Albayrak-Kaymak, 2023)

وتشير مراجعة الأدبيات السابقة إلى أن غالبية الدراسات التي تفحص مهارات مناصرة الذات لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم ركزت على متغيرات مثل مهارات القيادة وبناء الفريق ونتائج الطلاب والمهارات الشخصية مثل الثقة بالنفس والمهارات الاجتماعية واستخدم عدد محدود فقط من الدراسات (Ankeny & Lehmann, 2011; Kotzer & Margalit, 2007) منهجًا نوعيًا وسعت إلى فهم تجارب المناصرة الذاتية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من وجهة نظر الطلاب وحتى الآن لم يتم إجراء أي دراسات في حول تجارب المناصرة الذاتية لأي فئة من فئات الإعاقة. عدد طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلم رغم أن عددهم آخذ في الارتفاع (Fletcher., Lyon., Fuchs., & Barnes, 2019).

كما يمكن أن يؤدي التهديد الكبير بالتقييم إلى مستويات أعلى من قلق الاختبار؛ فقد أشار الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم إلي انهم يواجهون مشكلات كبيرة، بما في ذلك صعوبة التركيز، والإحباط، وتشتت الانتباه، وصعوبة الرياضيات، وقلق الاختبار، ومشاكل في الذاكرة، وأن قلق الاختبار هو الأكثر شيوعًا لديهم (Wang, et al., 2021).

ومع ذلك، فإن مستوى مناصرة الذات الذي يظهره الطلاب ذوو الإعاقة في المدارس الدامجة، حيث تم استبعادهم سابقًا من المشاركة والتعبير، يتطلب المزيد من الفحص من وجهة نظر الأفراد ذوي الإعاقة، (Test, et al., 2005) .

وعلي الرغم أن المناقشات حول الطلاب ذوي صعوبات التعلم تركز على إيجاد حلول للصعوبات التي يواجهونها في المدرسة ومع ذلك فهناك نقص في التركيز على تجارب المناصرة الذاتية لهؤلاء الطلاب. يمكن للدفاع عن الذات تمكين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم من متابعة اهتماماتهم وفهم حقوقهم والتعامل بشكل فعال مع أي انتهاكات لهذه الحقوق. بالاعتماد على المناصرة الذاتية، والتي تشمل أربعة مجالات (معرفة الذات، ومعرفة الحقوق، والتواصل، والقيادة). ومع أخذ هذه الاعتبارات في الحسبان، ونظراً لقلة الدراسات السابقة- في حدود اطلاع الباحث- التي حاولت التحقق من علاقة مناصرة الذات بقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية فإن هذا البحث يسعي للإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما مستوى كل من مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم؟
- ما علاقة مناصرة الذات بكل من قلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم؟
- ما الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس مناصرة الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم؟
- ما الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس قلق الاختبار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم؟
- ما الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف مستوى كل من مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.
- تبين علاقة مناصرة الذات بكل من قلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس مناصرة الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس قلق الاختبار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.
- معرفة الفروق بين الذكور والإناث علي مقياس الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.

أهمية البحث: تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للبحث الحالي فيما يلي:

(١)- **الأهمية النظرية**: والتي تتمثل في محاولة فهم علاقة مناصرة الذات بقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، وترجمة بعض المقاييس ونقلها الي البيئة العربية، وخاصة أنه تم تطبيقها في عديد من بلدان العالم، ويمكن أن يكون بادرة لتطويرها من خلال دراسات أخرى، كما أن النتائج التي يمكن التوصل إليها قد تفتح المجال لدراسات أخرى تركز علي متغيرات تسهم في تنمية مفهوم مناصرة الذات لدى عينة البحث.

(٢)- **الأهمية التطبيقية**: يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث في زيادة وعي القائمين علي التعليم بمدي أهمية فهم طبيعة مناصرة الذات عند عينة البحث، ومن ثم عقد ورش عمل لتوعية طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، وأيضا تفعيل دور الأخصائي النفسي والاجتماعي؛ لبحث مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم، والتعرف علي مستوى قلق الاختبار والأداء الاكاديمي لديهم، والعمل علي تذليل العقبات التي تعوق أدائهم الأكاديمي.

مصطلحات البحث:

- **مناصرة الذات Self-advocacy** عرفها الباحث بأنها: القدرة على التعرف على الاحتياجات الخاصة بصعوبات التعلم لدى الطلاب، وتلبيتها دون المساس بكرامة النفس أو الآخرين، ويصبح الطلاب مناصرين لأنفسهم عندما يظهرون فهمًا لإعاقتهم، ويدركون حقوقهم القانونية، ويظهرون الكفاءة في التواصل مع الآخرين، واجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الباحث علي مقياس مناصرة الذات.
- **قلق الاختبار**: عرفه (von der Embse. Et al., 2021) بأنه "حالة نفسية تسبب ضائقة شديدة وتوتر للطالب قبل وأثناء أوقات الامتحان؛ مما يؤثر سلبًا على النتيجة النهائية لدرجات امتحانه للمقررات الدراسية"، واجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الباحث علي مقياس قلق الاختبار.
- **الأداء الأكاديمي Academic Performance** عرفه الباحث بأنه" مجموعة من المهارات الشخصية والعادات الدراسية التي يمتلكها الطالب؛ والتي تساعده علي تحقيق أهدافه الأكاديمية واتقان المقررات الدراسية وتتمثل هذه المهارات في الدافعية والمشاركة والعادات الدراسية، واجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الباحث علي مقياس الأداء الأكاديمي.
- **صعوبات التعلم Learning disabilities** عرفها الباحث إجرائياً بأنه مصطلح يصف مجموعة من الطلاب في الفصل العادي يظهرون انخفاضاً في التحصيل الدراسي عن زملائهم العاديين مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المتصلة بالتعلم كالقراءة أو الكتابة أو إجراء العمليات الحسابية أو في المهارات المتصلة بكل من العمليات السابقة، ويُستبعد من هؤلاء المعاقين والمعاقين عقليً

حدود البحث: تتحدد نتائج البحث الحالي بعدد من المحددات علي النحو الآتي:

- **محددات موضوعيّة**: والتي تضمنت متغيرات البحث وعينته، متمثلة في مناصرة الذات، وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي وصعوبات التعلم.
- **محددات بشرية**: تمثلت في عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.
- **محددات مكانية**: والتي تتحدد بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.
- **محددات زمانية**: تم تطبيق أدوات البحث في عام ١٤٤٥ه.

الإطار النظري للبحث ودراسات السابقة:

أولًا صعوبات التعلم:

(١)- مفهوم صعوبات التعلم:

يعد صمويل كيرك Samuel Kirk، أول من صاغ مفهوم صعوبات التعلم وعرفها بأنها قصور في إحدى المواد الدراسية ينتج عن قصور في العمليات النفسية الأساسية، ولا يعزى إلى التخلف العقلي، الحرمان الحسي، أو العوامل الثقافية أو التدريسية. وفي عام ١٩٦٣م، قام مجموعة من أولياء الأمور بتأسيس الجمعية الأمريكية لصعوبات التعلم، وذلك استنادًا إلى أفكار كيرك، وهذا ما كان حافزًا على ظهور عديد من المنظمات وبداية حركة صعوبات التعلم (Hammill, 1993).

وعلى مدى العقود القليلة الماضية تم إحراز تقدم كبير في تعريف وفهم مفهوم صعوبات التعلم ويعرف بأنه مجموعة غير متجانسة من اضطرابات المهارات الأكاديمية وقد ظهرت مجموعة كبيرة من الأبحاث حول أسبابها المعرفية والعصبية الحيوية والبيئي (Fletcher, et al., 2019).

وقد عرّف المعهد الوطني لمحو الأمية صعوبات التعلم بأنها "المشكلات التي تنشأ بعد الالتحاق بالمدارس؛ مما يؤثر على سلوك الطالب وقدرته على تعلم مهارات معينة مثل الحساب والكتابة والقراءة، على الرغم من أن ذكائه متوسط أو فوق المتوسط. وقد يؤدي ذلك إلى انخفاض التحصيل التعليمي والفشل في تحقيق إمكاناتهم الكاملة" (National Council for Special Education, 2019) .

وعرفها (Fuchs, et al., 2014) بأنها" حالة من الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع الذي يحدث في حالات تمتع التلميذ بمستوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولكنه يعجز عن تحصيل المفاهيم الأكاديمية، بينما يحدث الفشل التعليمي النوعي غير المتوقع في حالات تدني التحصيل الأكاديمي في بعض القدرات التعليمية الخاصة كالقراءة والكتابة والحساب".

وتُعرّف الأدبيات التربوية والنفسية الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم المحددة بأنهم "أولئك الذين يقل أداؤهم الأكاديمي الفعلي عن أدائهم المتوقع بسبب الصعوبات في وظائف المعالجة المعرفية الأساسية" (Fletcher, et al., 2019). ويمكن أن تشمل هذه الصعوبات الاختلافات في الذاكرة العاملة (Klesczewski, et al., 2015)، أو اكتساب اللغة (Rayner., Foorman., Perfetti., Pesetsk., & Seidenberg, 2001)، أو مشكلات الإدراك الحسي، ويمكن أن تؤدي إلى صعوبات القراءة والتهجئة والنطق، المهام الرياضية(Fuchs et al., 2014). ويتم تصنيف هذه الصعوبات ضمن فئة "اضطراب التعلم النمائي" (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٨) كأنواع فرعية تشمل ضعف القراءة، وضعف التعبير الكتابي، وضعف الرياضيات، وغيرها من صعوبات التعلم المحددة. ومع ذلك لا يشمل هذا التعريف الأطفال الذين ترجع صعوبات التعلم لديهم في المقام الأول إلى عيوب اقتصادية أو ثقافية أو بيئية، أو إعاقات مثل الإعاقة الفكرية أو الحركية أو السمعية أو البصرية (Al-Qadri., Zhao., Li., Al-Khresheh,., & Boudouaia, 2021)

كما تعرف بأنها "مجموعة من مظاهر القصور النوعية في قدرة الفرد على إدراك أو معالجة المعلومات بكفاءة ودقة، تظهر خلال سنوات التعليم الرسمية، وتحدث على نحو مستمر، وتؤثر على القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية في القراءة، والكتابة عمَّا 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 لا يشوبها التحيز اللغوي أو الثقافي، وألَّا تعزى إلى أية اضطرابات نمائية أو حسية أو أو حركية بالإضافة إلى ضرورة تداخل صعوبات التعلم مع الأداء الوظيفي اليومي للفرد" (American Psychiatric Association "APA", 2013, 32).

وهي معوقات ذات أساس عصبي تعتري عمليات التعلم، وتؤثر سلبـــًا على عمليات المعالجة، والتي بدورها تعوّق اكتساب المهارات التعليمية الأساسية (كالقراءة والكتابة والحساب) أو المهارات التعليمية العليا أو التنفيذية (كالتنظيم، والتخطيط، والاستدلال المجرد، والذاكرة والانتباه)، ولا بد من التمييز بشدة بين صعوبات التعلم سالفة الذكر وتلك التي يمكن عزوها إلى معوقات بدنية، أو ذهنية، أو انفعالية، أو بيئية، أو ثقافية أو اقتصادية (Learning Disabilities Association of America, 2017).

ومن خلال ما سبق يتضح أن صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة من مظاهرالقصور التي يتبعها ضعفا في الجانب الأكاديمي، وتؤثر بالسلب في قدرة الأفراد على التعلم بالرغم من قدراتهم العادية أو أكثر في الجوانب المعرفية وغيرها.

(٢)- بعض المداخل النظرية لتفسير صعوبات التعلم:

تباينت الآراء النظرية حول فهم وتفسير صعوبات التعلم، ويمكن عرض بعض وجهات النظر حول تفسير هذا المفهوم علي النحو الآتي:

(أ)- المدخل النمائي: من أبرز المنظرين لهذا المدخل وليام كروكشانك وماريان فروستنج. ويركز المدخل النمائي لصعوبات التعلم على الخصائص الرئيسية للنمو؛ إذ يفترض أصحاب هذا المدخل أن أي اضطراب أو تباعد في تتابع نمط النمو وتكامل الوظائف يؤدي إلى قصور في الخصائص السلوكية المرتبطة بالتعلم، وبالتالي المعاناة من صعوبات التعلم (صلاح علي، ٢٠٠٥). وينبثق من هذا المدخل النظرية الإدراكية البصرية التي تفترض أن القصور في الإدراك البصري المصحوب بضعف في مهارات التحكم الحركي ينتج عنه صعوبات التعلم بطريقة ليس لها علاقة بالذكاء (ويليام بيندر، ٢٠١١).

(ب)- المدخل النفس عصبي: يعتبر أورتون من المؤسسين لهذا المدخل الذي يربط ما بين وظائف المخ والسلوك الإنساني؛ إذ يرى أصحاب هذا المدخل أن الإصابات المخية أو الخلل المخي البسيط من الأسباب الرئيسية لصعوبات التعلم. فالعجز الوظيفي العصبي إلى بعض الصعوبات الإدراكية التي تؤدي بدورها إلى العديد من مظاهر صعوبات التعلم للفرد. ومما يؤخذ على هذا المدخل صعوبة التمييز بين حالات التأخر في النضج وحالات الحد الأدنى من خلل الجهاز العصبي المركزي، هذا بالإضافة إلى أن معظم الاختبارات التي تهدف إلى تقييم الإشارات أو الدلائل على خلل الأداء

الوظيفي المخي اختبارات سيكولوجية أو سلوكية أكثر منها مقاييس نيورولوجية (صلاح علي، ٢٠٠٥).

(ج)- المدخل التشخيصي – العلاجي: يفترض النموذج التشخيصي العلاجي لصعوبات التعلم أن هناك مجموعة من العمليات السيكولوجية المحددة (كالذاكرة البصرية) أو في مجالات التعلم (كالقراءة) يمكن أن تتعرض لبعض المشكلات أو الأخطاء التي تنأتى بها عن مسارها الصحيح. وبالتالي يمكن من خلال الاختبارات المختلفة الكشف عن هذه المشكلات الكامنة بتلك العمليات السيكولوجية أو مجالات الأداء الأكاديمي وتشخيصها ومن ثم تقديم برامج علاجية من شأنها أن تعالج تلك العمليات الخاطئة حتى يكون بمقدور الطفل أن يتعلم بشكل عادي إلى حد كبير. فمن خلال اكتشاف القصور في مجال أكاديمي معين استنادًا إلى بعض الاختبارات المعيارية، يمكن توظيف التدريس العلاجي المتمركز حول المهارة المستهدف علاجها وتحسينها(هالاهان، وجيمس كوفمان& مارجريت، ٢٠٠٥)
(هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويركز النموذج التشخيصي العلاجي على مجالات أكاديمية بعينها كالقراءة على سبيل المثال، فإذا واجه التلميذ صعوبات في القراءة يمكن لأخصائي التشخيص تقييم ما إن كان ذلك يعزى لمشكلات بالذاكرة السمعية (تذكر الأشياء التي يسمعها) أو ثبات الشكل (أي معرفة الصفات المميزة للشكل التي لا تتغير عندما يبدو بحجم أو اتجاه مختلف) أو الإغلاق البصري (أي إدراك شيء معين بعد رؤية جزء منه) وغير ذلك من المجالات، وبالتالي معالجة ذلك من خلال توفير بيئة تعلم مناسبة (Snell, 2003). ومن مميزات المدخل التشخيصي العلاجي أنه يعطي الأمل أنه في حالة الاختبار الدقيق والمناسب يمكن الكشف عن صعوبات التعلم النوعية للتلميذ والتعامل معها علاجيـــًا على نحو فعال.

(٤)- المدخل السلوكي: تتمثل الفكرة الأساسية للنموذج السلوكي في أن صعوبات التعلم تعكس حالة من التدريس غير المناسب وأن السلوك الأكاديمي شأنه شأن السلوك الاجتماعي ما هو إلا استجابة للمواقف وما يترتب عليها من نواتج تعمل على تشكيله وتعزيزه واستمراره. وبناءً على ذلك، فإن الأسلوب الذي يتم بموجبه تغيير السلوك أو علاج أي قصور تعليمي إنما يتمثل في تغيير نوعية المهام التي يتم تقديمها للتلميذ بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي يتلقاها التلميذ بخصوص استجاباته لتلك المهام (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ولا يرتبط هذا المدخل ببرنامج محدد بل يمكن للمعالج أن ينتقل من برنامج إلى آخر ومن أنشطة إلى أخرى وفقـــًا لما تفرضه طبيعة صعوبات التعلم للطفل بالإضافة إلى خصائص شخصيته، وذلك من منطلق تركيز هذا المدخل حول الطفل والاهتمام بإعداد برامج فردية وليس الاعتماد على قوالب ثابتة للعمل كالمدخلين النمائي ومدخل العمليات الأساسية (فتحي الزيات، ٢٠١٥).

(٥)- **المدخل المعرفي:** يفترض المؤيدون لهذا المدخل أن التعلم الفعال يقوم على بعض العمليات المعرفية كالذاكرة والانتباه حتى يحدث التكامل المنشود بين الخبرات السابقة والمعارف الحالية. ويعد الانتباه والذاكرة بمثابة أساليب يتم بمقتضاها تجهيز المعلومات أثناء التعلم، كذلك فإن ربط المعلومات السابقة المطلوبة مع الملاحظات التي تتعلق بمشكلة حالية يؤدي في الواقع إلى فهم المعلومات الجديدة (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ومن النماذج التي تندرج تحت المدخل المعرفي نموذج "العمليات الأساسية" الذي يفترض أن قصور العمليات النفسية الأساسية (كالإدراك، الانتباه والتذكر والتمييز) يعد مظهرًا أوليـًا للاضطراب الوظيفي وكذلك المشكلات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم. ويؤخذ على هذا النموذج نظريته أحادية البعد فيما يتعلق بمظاهر أو خصائص النمو، ونظرته إلى عمليات الإدراك، والانتباه والتذكر باعتبارها مكونات منفصلة ولم يضع في اعتباره تكامل العمليات المعرفية (فتحي الزيات، ٢٠١٥). أيضـًا يندرج تحت المدخل المعرفي ما يعرف بنموذج "تجهيز المعلومات"، والذي يفترض أن صعوبات التعلم تعزى بالأساس إلى وجود خلل أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الخاصة بتجهيز المعلومات (التصنيف – الترتيب - الاسترجاع) أثناء التعامل مع مختلف المثيرات على نحو تتابعي أو تزامني من أجل الوصول إلى هدف معين (محمد كامل، ١٩٩٦، ٤٦). وينظر هذا المدخل إلى عمليات تجهيز المعلومات (الإدراك – التذكر – التفكير... إلخ) على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة، وأنه من الصعب الفصل بين هذه المعلومات لأنها متبادلة في الاعتماد على بعضها (أنور الشرقاوي، ١٩٩٢).

(٦)- **المدخل المعرفي السلوكي:** يضيف هذا الاتجاه المعرفي السلوكي خصائص المعرفة إلى النموذج السلوكي، ويركز على دور ما وراء المعرفة، وضرورة معرفة معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالكيفية التي يفكر بها هؤلاء التلاميذ ومدى وعيهم بتفكيرهم، واهمية وتأثير الحديث الذاتي أو اللغة الداخلية Inner language كوسيلة ذاتية في توجيه السلوك العلني أو الظاهر من منطلق زيادة الوعي بالذات واستخدام اللغة الذاتية في توجيه السلوك (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥).

ويستنبط مما سبق أن أغلب المداخل المفسرة لصعوبات التعلم قد أدلت بدلوها في حدود المعلومات الخاصة بها، فعلى سبيل المثال المدخل المعرفي أوضح دور الجوانب المعرفية، والنفس عصبي أو ضح دور الجوانب النفسية العصبية المرتبطة بالجهاز العصبي ووظائفه وآلياته إلخ.

(ج)- تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

لم يشتمل الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5) على مفهوم "صعوبات التعلم" بل اشتمل على ما أطلق عليه "اضطراب التعلم النوعي Specific Learning Disorder" والذي جاء ضمن فئة الاضطرابات النمائية العصبية، واعتبره كمفهوم عام يشير إلى مجموعة من الاضطرابات التي تتسم بوجود مشكلات في المهارات الأكاديمية التعليمية، القراءة بدقة وطلاقة، الكتابة والحساب والتي تؤثر على نحو جوهري في الإنجاز الأكاديمي أو الأداء الحياتي اليومي في حالة عدم توافر التسهيلات الأكاديمية. وأكد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس على عدم الأخذ بمبدأ بالتباعد بين القدرة والإنجاز، واعتبار الطلاقة القرائية كمجال للقياس والتشخيص بعد أن كان الاعتماد مقتصرًا على الدقة القرائية في السابق. وهذا التغير إنما يعكس الفهم الحالي للصورة الإكلينيكية للعسر القرائي، حيث إن قصور الطلاقة القرائية يعرف بأنه مشكلة مستمرة حتى الرشد في معظم اللغات، لذلك فإن قصور الطلاقة القرائية وليس الدقة القرائية هو السمة المميزة للعسر القرائي (DSM-5; APA, 2013).

ولتشخيص الفرد بصعوبات التعلم النوعية طبقـــًا للإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية، ينبغي أن يوضع في الاعتبار تاريخ الحالة، ونتائج القياسات الرسمية والاستجابة للتدخلات العلاجية. ويشترط للتشخيص بصعوبات التعلم ضرورة وجود مشكلات في اكتساب أو استخدام مهارات القراءة، الكتابة، الحساب أو الاستدلال الحسابي لفترة (٦) أشهر، وذلك بالرغم من توافر التدخلات العلاجية لواحدة على الأقل من ستة من الصعوبات النوعية. وهذه الصعوبات تشتمل على وجود مشكلات في المجالات التالية: قراءة المفردات، الفهم القرائي، الهجاء، التعبير الكتابي، المفاهيم الرياضية و/أو الحساب والاستدلال الحسابي. كما يتطلب التشخيص أن يكون معدل الأداء منخفضـــًا عمَّا هو متوقع بالنسبة للمرحلة العمرية وأن تكون بداية القصور الوظيفي أثناء السنوات الدراسية الباكرة مع استبعاد العوامل الأخرى. ويتم الحصول على البيانات التشخيصية من خلال تاريخ الحالة، والتقارير المدرسية، والقياس النفس تربوي، وفيما يلي عرض المحكات التشخيصية لصعوبات التعلم النوعية وفقـــًا لما جاء بالدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (DSM-5; APA, 2013):

- وجود مشكلات في تعلم واستخدام المهارات الأكاديمية كما يتبين من خلال ظهور واحد على الأقل من الأعراض التالية والتي استمرت لمدة ستة أشهر على الأقل، على الرغم من توفير التدخلات العلاجية التي استهدفت تلك الصعوبات:

- قراءة الكلمات بشكلٍ غير دقيق أو على نحو بطئ بالرغم من بذل الجهد (كقراءة المفردات الكلامية بصوت عال بشكل خاطئ أو بطئ أو على نحو متردد، أو التخمين المتكرر للمفردات الكلامية، أو صعوبة التلفظ بالكلمات).
- صعوبة فهم معنى ما تتم قراءته (كأن يقرأ النص بدقة ولكن لا يفهم التسلسل، والعلاقات، والاستدلالات، أو المعاني الأعمق لما يُقرأ).
- صعوبات في الهجاء (كأن يضيف، يحذف، أو يستبدل أحد الحروف المتحركة أو الحروف الساكنة).
- صعوبات التعبير الكتابي (كارتكاب أخطاء نحوية متعددة أو أخطاء في علامات الترقيم وفي صياغة الجمل؛ أو تنظيم الفقرات على نحو سئ، أو عدم وضوح الأفكار المتمضنة بالتعبير الكتابي).
- صعوبات إتقان الحس العددي، حقائق الأرقام، أو الحساب (كافتقاره للقدرة على فهم الأرقام وقدرها والعلاقات فيما بينها؛ أو الاعتماد على الأصابع لإضافة أرقام ذات رتبة فردية بدلًا من استدعاء الحقائق الرياضية كما يفعل الأقران؛ أو الارتباك أثناء القيام بالعمليات الحسابية وتبديله لخطوات أو إجراءات الحل).
- صعوبات التفكير الرياضي (كأن يعاني بشدة من صعوبة تطبيق المفاهيم الرياضية، والحقائق، أو إجراءات حل المشاكل الكمية).

- تدني المهارات الأكاديمية ذات القصور بشكل جوهري عمَّا هو متوقع بالنسبة للعمر الزمني للفرد، وتداخلها بشكل ملحوظ مع الأداء الأكاديمي أو المهني أو مع أنشطة الحياة اليومية، كما يتأكد من خلال مقاييس التحصيل المعيارية الفردية والتقييم الكلينيكي الشامل للأفراد. وبالنسبة للأفراد في سن السابعة عشر فما فوق، يمكن استبدال القياس المعياري لصعوبات التعلم بالتاريخ الموثق لمشكلات التعلم.
- قد تبدأ صعوبات التعلم في الظهور خلال سن المدرسة ولكن لا تظهر بشكل كامل إلا عندما تتجاوز متطلبات المهارات الأكاديمية القدرات المحدودة للفرد (كما هو الحال في الاختبارات المحددة

زمنيـــًا، أو قراءة أو كتابة تقارير مطولة تتسم بالتعقيد خلال مهلة محددة، أو الأعباء الأكاديمية بالغة الصعوبة).

- ألَّا تُفسر صعوبات التعلم على نحو واضح في ضوء الإعاقات الذهنية، قصور الحدة البصرية أو السمعية، أو غيرها من الاضطرابات النفسية أو العصبية، أو الكروب النفس اجتماعية، أو عدم إجادة اللغة الأكاديمية، أو عدم كفاية الطرائق التدريسية.

وتحدد مجالات صعوبات التعلم على النحو التالي:

- **القراءة**: دقة قراءة المفردات، طلاقة أو معدل القراءة، والفهم القرائي.
- **التعبير الكتابي**: دقة التهجي، دقة القواعد النحوية وعلامات الترقيم، ووضوح أو تنظيم التعبير الكتابي.
- **الحساب**: الحس العددي، تذكر الحقائق الحسابية، دقة وطلاقة إجراء العمليات الحسابية، ودقة الاستدلال الحسابي.

١. **التصنيف الدولي للأمراض – الإصدار العاشر ICD-10**: طبقـًا للمراجعة العاشرة من التصنيف الدولي للأمراض الصادر عن منظمة الصحة العالمية World Health Organization (1993) تشتمل صعوبات التعلم على صعوبات القراءة، الصعوبات الحسابية، والاضطراب المختلط للمهارات الدراسية. ويتم التشخيص بصعوبات التعلم من خلال التباعد بين السن/الذكاء والإنجاز. وينبغي الَّا يعزى انخفاض الإنجاز إلى غياب فرص التدريس القرائية الملائمة أو غيرها من العوامل الخارجية كاضطراب المناخ المدرسي، وأن تكون الصعوبات واضحة منذ البدء في اكتساب المهارات الأساسية، وهذا المعيار إنما يوحي بوجود قصور في المهارات المعرفية الأساسية ويدل على وجود صعوبات يمكن عزوها للأساس البيولوجي وليس الأساس الاجتماعي الثقافي البيئي.

ويتم التعليق على تشخيص صعوبات التعلم من خلال القول بأن التشخيص يتم في ضوء معايير محددة أهمها معايير الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس بما يشتل عليه من أعراض تخص الجوانب الأكاديمية على وجه التحديد، ومن أهمها القراءة والكتابة وما يطرأ عليها من أعراض سلبية وخلل أكاديمي أو نمائي أيضا.

ثانيًا: مناصرة الذات

(أ)- مفهوم مناصرة الذات:

تعود الجذور التاريخية لمفهوم مناصرة الذات إلى أكثر من نصف قرن بدولة السويد، وذلك عندما عَقدت إحدى مؤسسات أولياء أمور الأطفال ذوي الإعاقات النمائية إحدى الندوات لمناقشة سبل الدفاع عن حقوق ذويهم من المعاقين تحت شعار "نحن نتحدث نيابة عن أطفالنا". وفي أثناء انعقاد الندوة، أكد الأطفال على رغبتهم في التحدث عن أنفسهم، وقاموا بوضع قائمة بالتغيرات والخدمات التي يرغبون في الحصول عليها "لماذا لا نتحدث عن أنفسنا" (Merchant, 1998).

وخلال العقود الأخيرة، نمت حركة مناصرة الذات بشكل متزايد، الأمر الذي ساهم في إجراء المزيد من البحوث في المجال، فقد وصف جودلاي هذا المفهوم في ضوء كونه "يحمل في طياته الكثير للعديد من الأفراد" (Goodley, 2000). وما يستدل به على ذلك وجود أكثر من (٨٠٠) منظمة

لمناصرة الذات بالولايات المتحدة الأمريكية، وهو ما يمكن عزوه إلى العديد من التغيرات الجوهرية بالمجتمع، والتي شجعت على انتشار حركة مناصرة الذات. ومن الأمثلة على هذه التغيرات المجتمعية ظهور حركة المعيشة المستقلة "Independent Living" التي عززت من تغيير وجهة تقديم الخدمات الخاصة بذوي الإعاقات من المستوى المؤسسي إلى المستوى المجتمعي، وأسهمت في زيادة مستويات الدمج التربوي والخدمات العلاجية لهم (Fiedler & Danneker, 2007). وقد وردت العديد من التعريفات لمفهوم مناصرة الذات منها ما يلي:

وعرفها (Furney, et al., 1993) بأنها" القدرة الذاتية على التحدث عن الذات والتعبير عن الاحتياجات، وهي ترتبط بمفهوم تحديد الذات؛ إذ إن كلاهما يؤكد على حق الفرد في الاختيار". ويري (Hartman, 1993) أن فهم التلميذ لطبيعة إعاقته ووعيه بنقاط قوته وضعفه الناتجة عن القصور الوظيفي المرتبط بإعاقته، وقدرته على التواصل الفعال والتعبير عن حاجته للتسهيلات الأكاديمية. كما يعرفه (Wehmeyer & Schwartz, 1997) بأنها "تعلم التلميذ السبل التي يمكن من خلالها التحلي بالتوكيدية لا العدوانية؛ والقدرة على التفاوض والتفاهم والإقناع، وتحقيق الفعالية سواء كان قائدًا أم تابعـــًا، والإلمام بما له من حقوق وما عليه من مسئوليات".

كما رأي (Wehmeyer, et al., 1988) علي أنها "مجموعة من المهارات التي يحتاجها الفرد من أجل التحدث عن ذاته والدفاع عن قضيته". وينبغي أن يرتكز تدريس تلك المهارات على المحتوى والكيفية التي يمكن من خلالها مناصرة الفرد لذاته. ويري (Walmsley, 2002) أنها "تمثيل الفرد لذاته وليس تمثيل الآخرين له، وفي مجال صعوبات التعلم تشير إلى دفاع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن احتياجاتهم الخاصة بدلًا من قيام غيرهم بذلك نيابةً عنهم".

وعرفها (Smith et al., 2002) بأنها "الدور الفعال الذي يقوم به التلميذ فيما يتعلق بتحديد ذاته بأنه معاق، وقيامه بطلب ما يحتاجه من تسهيلات مناسبة، ومشاركته في توفير تلك التسهيلات والاستفادة منها". كما يشير (Test, et al., 2005) إلى أنها "القدرة على اختيار ما يريده الشخص والتواصل بشكل فعال وتأكيد احتياجاته في السعي لتحقيق الأهداف. يعد مناصرة عن الذات فعالا، ومن المرجح أن يحقق الأفراد ذوي الإعاقة الذين يمارسونه النجاح في العمل والمدرسة والحياة ويكون الطلاب ذوو الإعاقة الذين يمتلكون مهارات الدفاع عن أنفسهم مجهزين بشكل أفضل للتواصل والتأكيد على احتياجاتهم".

في حين عرفها (Van Reusen, et al., 2015) أنها "المهارات التي يستخدمها الفرد في التواصل، أو التعبير عن حاجاته أو التأكيد على اهتماماته ورغباته من أجل إشباع حاجاته والحصول على حقوقه". كما يري (Thomas et al., 2021) أنها "سلوكيات الفرد لتلبية تفضيلاته واحتياجاته وقيمه في مواجهة التحدي والأفراد الذين يمكنهم الدفاع عن أنفسهم يتخذون قرارات استباقية ذات معنى شخصيًا، ويتواصلون بشكل فعال مع الآخرين واكتساب القوة من خلال الاتصال بالآخرين".

ويستخلص مما سبق أن مناصرة الذات عبارة عن مجموعة من المهارات التي تقوم بمناصرة الذات وخصوصا عند ذوي صعوبات التعلم، للتعبير عن احتياجاتهم الخاصة بدلًا من قيام غيرهم بذلك نيابةً عنهم؛ وبالتالي يستطيع هؤلاء الأفراد التأكيد على اهتماماتهم وتوصيفها وتوضيحها بأنفسهم؛ وصولا للحقوق.

(ب)- النماذج النظرية المفسرة لمناصرة الذات:

(١)- نموذج Test et al., (2005):

وجد (Test et al., 2005) أن هناك بعض المفاهيم المشتركة في تعريفات مناصرة الذات من خلال مراجعتهم لـ (٢٥) دراسة تناولت مفهوم مناصرة الذات، وهي حقوق الفرد (الإنسانية – الشرعية - المدنية)، تحديد الاحتياجات، تحمل المسئولية، والقيادة. وقد اعتبر (Test et al., 2005) أن بعدي معرفة الذات ومعرفة الحقوق بمثابة الأسس التي تقوم عليها مناصرة الذات، وذلك لأهميتهما في مساعدة الفرد على فهم ومعرفة ذاته قبل المطالبة باحتياجاته. وبالنسبة لبعد التواصل فهو بمثابة الأداة التي من خلالها يعبر الفرد عن احتياجاته، والتفاوض بشأنها ومن ثم حل مشكلاته، وأخيرًا، يعمل بعد القيادة على اتساع نطاق مناصرة الذات، بحيث يتحول الفرد من التركيز بشكل أساسي على مناصرة ذاته للاتجاه نحو مناصرة غيره.

وتشتمل المعرفة بالذات على فهم الفرد ووعيه بما يحب وما لا يحب، نقاط قوته وضعفه، واهتماماته (Fiedler & Danneker, 2007). ولكي يتم تعزيز معرفة الفرد بذاته في إطار التربية والتعليم، لابد من تعريض التلاميذ لمجموعة من المقررات والقياسات التي يمكنهم من خلالها معرفة ذواتهم على نحو أفضل. ومع تقديم التغذية الراجعة السليمة، يمكن لهؤلاء التلاميذ إدراك ما يمتلكونه من مهارات وما هم بحاجة إليه من مساعدات (Pocock., Lambros., Karvonen., Test., Algozzine., Wood., & Martin, 2002)

أما معرفة الحقوق فتتمثل في الفهم الشخصي باللوائح القانونية والمدنية المنظمة للحق في الحصول على الدعم .(Field., Sarver., & Shaw, 2003)وبالرغم مما سبق، فإن مجرد الوعي بالحقوق بمفرده لا يتيح للطالب الحصول على الدعم المناسب، إذ لابد من التواصل الفعال الذي يمكن من خلاله التعبير عن مناحي القوة والضعف للآخرين الذين يرجى منهم اتخاذ اللازم حيال ذلك، ومن ثم تقديم الدعم والتسهيلات المناسبة لتعزيز مناحي القوة والتغلب على نقاط الضعف (Schreiner, 2007).

وفيما يتعلق بالقيادة، فإنها تشير إلى القدرة على القيام بدور فعال في دفاع الفرد عن حقوقه وحقوق غيره. وللقيام بهذا الدور على أكمل وجه، ينبغي أن يكون الفرد على دراية كاملة بذاته وقدرة وافية على مناصرتها حتى ينتقل إلى مرحلة مناصرة غيره، وهو ما يمكن اكتسابه أو تنميته في بيئة مناسبة يقدم فيها للطالب التغذية الراجعة التي تمكنه من الوصول إلى مستوى ملائم من الإتقان والاستقلالية (Webster, 2004).

(٢)- **نموذج Harris (2008):** يتكون هذا النموذج من خمسة أبعاد على النحو التالي:

- **الاستقلالية**: توكيد التلاميذ لذواتهم وثقتهم في أنفسهم أمام الآخرين من خلال المبادرة في التعبير عن حاجاتهم للآخرين سواء الوالدين أو المعلمين على نحو فعال والسعي لتحقيق النجاح الأكاديمي.

التحكم: مجموعة العمليات التحفيزية والمعرفية التي تساعد الأفراد على السيطرة على سلوكياتهم ومراقبتها والتحكم بها.

الخبرة: خبرة التلاميذ في البيئة التعليمية التي تتيح لهم العدالة وتلقي الخدمات دون تمييز.

المعرفة: فهم التلاميذ ومعرفتهم بالمهارات والأهداف الأكاديمية والاحتياجات وكيفية المطالبة بها.
الدافعية: دوافع التلاميذ الداخلية لمناصرة ذواتهم ورغباتهم في تحقيق النجاح (Harris, 2008).

(٣)- نموذج Ratts & Hutchins (2009):

قدم (Ratts & Hutchins, 2009) نموذجـــًا لمناصرة الذات يتضمن مكونان هما: التمكين والمناصرة. يشير التمكين إلى تنمية مهارات مناصرة الذات من خلال قدرة المرشد على توصيل المعلومات والتعليم، بينما يمثل مكون المناصرة قدرة المرشد على مناصرة العميل نيابة عنه. وينطوي مكون التمكين على التركيز على نقاط القوة أثناء التعامل مع التلاميذ، وتحديد العوامل الاجتماعية، والسياسية، والثقافية التي تؤثر عليهم، التعرف على المؤشرات التي يمكن من خلالها التعرف على سلوكياتهم ومخاوفهم التي تعكس استجاباتهم نحو عدم العدالة المؤسسية، مساعدتهم على تحديد المعوقات الخارجية التي تؤثر سلبـــًا على نموهم، مساعدتهم على وضع بعض الخطط الإجرائية لمناصرة ذواتهم. أما بخصوص مكون المناصرة، فهو يشتمل على التفاوض بشأن الخدمات والترتيبات نيابة عن التلاميذ، مساعدتهم على الوصول إلى المصادر اللازمة لهم، تحديد المعوقات التي تؤثر سلبـــًا على رفاهية الأفراد والجماعات المعرضين للخطر، وضع خطة إجرائية لمواجهة مختلف الصعوبات، والتنفيذ الإجرائي.

(٤)- نموذج Centerrino (2016):

تم بناء هذا النموذج في ضوء المقابلات الشخصية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وهو يتكون من الأبعاد التالية لمناصرة الذات: الشعور بالأمن، الوعي، التواصل، الدافعية والخبرات. يشير مفهوم الوعي إلى إلمام التلاميذ بالسياسات المدرسية، والتي تساعدهم على معرفة حقوقهم، الفرص المتاحة لهم، مسئولياتهم، والأساليب التي يمكن اتباعها لخفض تبعات المعاناة من صعوبات التعلم. ويتمثل بعد التواصل في كشف الذات والتعبير عن المشكلات التي يعانيها هؤلاء التلاميذ بهدف الحصول على التسهيلات التي يمكن من خلالها التغلب على تلك المشكلات. وينطوي بعد الخبرات على عنصرين هما استغلال الفرص والقيادة، حيث يشير مفهوم استغلال الفرص إلى استخدام مهارات مناصرة الذات في المواقف التي يمكن فيها تلقي التغذية الراجعة لتحقيق الأهداف المنشودة وتحسين الشعور بالاستقلالية والدافعية نحو المشاركة في مختلف الأنشطة المدرسية، ويشير مفهوم القيادة إلى القدرة على تولي مناصب قيادية، أما بالنسبة لبعد الشعور بالأمن، فإنه يمثل الأساس الذي تقوم عليه مناصرة الذات، فمن خلاله تتعزز مستويات طلب الدعم الاجتماعي من خلال التواصل الفعال والذي يمكن من خلاله حل الصراعات والتغلب على المشكلات.

ويُستنبط مما سبق من نماذج مفسرة لمناصرة الذات على اختلاف أنواعها تمثلها في الفهم الشخصي باللوائح القانونية والمدنية المنظمة للحقوق، وكذلك منها ما يبين دور الاستقلالية والمعرفة والخبرة والمعرفة والدافعية للتغيير، ومنها مايركز على مفهوم التمكين الذي يعني التركيز على نقاط قوى الشخصية وتنميتها، وأخيرا مشاعر الأمان والوعي، واستثمار الفرص المتاحة ومعرفة مسؤولياتهم وأدوراهم.

(ج)- مكونات مناصرة الذات:

- **المكون الأول**: هو "معرفة الذات"، والتي تتضمن فهم نقاط القوة والضعف والأهداف وأساليب التعلم واحتياجات الدعم والاهتمامات وخصائص الإعاقة والمسؤوليات. ويشمل ذلك القدرة على توضيح طبيعة صعوبات التعلم لديهم وتحديد استراتيجيات التغلب عليها. ويتم دعم أهمية معرفة الذات من خلال الدراسات التي استعرضها(Merchant & Gajar,1997) والتي وجدت أن تعليم الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم حول إعاقاتهم يساعدهم على تحديد أهداف واقعية وفهم نقاط القوة والضعف لديهم، بالإضافة إلى التدخلات والتكيفات التي تنجح. بالنسبة لهم. وبالمثل، يقترح (Brinckerhoff,1994) أن معرفة الذات تساعد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم على فهم احتياجاتهم التعليمية والدفاع عنها، بما في ذلك أساليب التعلم ومصطلحات الإعاقة.
- **المكون الثاني**: في مناصرة الذات هو "معرفة الحقوق"، والتي تشير إلى حقوق الإنسان والتعليم. ومن المهم للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم أن يكونوا على دراية بحقوقهم فيما يتعلق باحتياجاتهم ومتطلباتهم الخاصة. لقد وجدت الأبحاث السابقة أن تزويد الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم بالمعرفة حول حقوقهم يمكن أن يعزز مهاراتهم في الدفاع عن أنفسهم(Koca, et al, 2023) فعلى سبيل المثال استخدم(Pocock, et al, 2002) استخدم الأنشطة الجماعية لتعليم الطلاب حقوقهم التعليمية وكيفية الدفاع عن احتياجاتهم، بما في ذلك المعرفة حول أماكن الإقامة والحقوق القانونية بموجب قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة وتشريع قانون الأمريكيين ذوي الإعاقة، والمشاركة في برامج التعليم الفردي والاجتماعات. كما قام (Zickel, & Arnold, 2001) بإشراك طلاب المدارس الابتدائية الذين يعانون من صعوبات التعلم في دوائر الدعوة الذاتية حيث قاموا بتطوير برنامج التعليم الفردي الخاص بهم، وبالتالي أصبحوا على دراية بحقوقهم التعليمية وقاموا بدور نشط في اجتماعات برنامج التعليم الفردي.
- **المكون الثالث**: يتضمن استخدام مهارات التواصل والحزم وحل المشكلات في كل من الإعدادات الفردية والجماعية، ويعد التواصل الفعال أمرًا بالغ الأهمية للطلاب ذوي الإعاقة لا سيما في البيئات والاجتماعات الجماعية، حيث يدافعون عن أنفسهم .(Schena., Rosales., & Rowe,2023) .
- **المكون الرابع** والأخير في مناصرة الذات هو "القيادة"، والتي تتضمن الدفاع عن الآخرين الذين لديهم اهتمامات مماثلة. ويشمل ذلك معرفة حقوق المجموعة، والدفاع عن الآخرين، والعمل السياسي، وفهم ديناميكيات الفريق وأدواره، ومعرفة الموارد، والمشاركة في المنظمات. وتلعب القيادة دورًا حاسمًا في مجالات مثل قيادة الطلاب في برنامج التعليم الفردي أو الاجتماعات الانتقالية (Allen., Smith., Test., Flower., & Wood, 2001). تؤكد الدراسات على أهمية تطوير مهارات القيادة وتنظيم المجموعة والتماسك في تزويد الأفراد ذوي الإعاقة بمهارات مناصرة الذات (Schena, et al., 2023).

ويمكن القول بأن مناصرة الذات تبدأ من الذات من خلال معرفتها جيدا وتحديد أهدافها، ويتبعها معرفة الحقوق والدراية بها على النحو الأمثل، وكذلك التطرق للتواصل مع المحيطين بحرفية وقيادة وأدوار محددة، تطور من الذات وتوضح الدفاع عنها.

ثالثًا قلق الاختبار:

(أ)- مفهوم قلق الاختبار:

وفقًا للأدبيات توجد تعريفات عديدة لقلق الاختبار؛ فقد عرفه (Nicaise, 1995) بأنه "استجابات الفرد الفسيولوجية والمعرفية والسلوكية التي تحفز المشاعر السلبية حول التقييم". عندما يشعر الفرد بالقلق، يستثار النظام الفسيولوجي، مثل نبضات القلب بشكل أسرع أو إفراز الغدد العرقية لمزيد من العرق. وفي الوقت نفسه، قد يشعر الفرد بالقلق والشعور العالي بالنقص. عندما يعاني الفرد من قلق الاختبار، قد تؤدي هذه الاستجابات الجسدية والمعرفية إلى مشاعر وإدراك سلبي حول مواقف الاختبار.

وينظر(Spielberger & Vagg, 1995) إلى قلق الاختبار على أنه شكل خاص بحالة معينة من قلق السمات. يعد قلق السمات من سمات الشخصية المستقرة، في حين أن قلق الحالة هو حالة عاطفية عابرة، وأن الفرد القلق من الاختبار يكون أكثر عرضة للتفاعل مع القلق المفرط (مثل القلق والأفكار السلبية والتوتر والإثارة الفسيولوجية) عبر المواقف التقييمية (أي سمة القلق)، واختبار- يواجه الفرد القلق مستويات أكثر حدة من قلق الحالة في كل موقف تقييمي. ويُنظر إلى قلق الحالة على أنه العنصر العاطفي (أي الأعراض الفسيولوجية) لقلق الاختبار. وإن المستوى المرتفع من القلق الذي يعاني منه الفرد القلق من الاختبار في موقف تقييمي يؤدي إلى تنشيط ظروف القلق المخزنة في ذاكرة الفرد، وتتداخل ظروف القلق هذه مع أداء الفرد القلق من الاختبار في الاختبار. وعرفه (Whitaker, et al., 2007) بأنه "عدم القدرة على التفكير أو التذكر، والشعور بالتوتر، وصعوبة قراءة وفهم الجمل أو التوجيهات البسيطة في الامتحان".

ومن خلال ما سبق يتضح أن مفهوم قلق الاختبار يرتبط بسمات الفرد، ويتبعه حالة فسيولوجية بأشكال مختلفة، وضعف في القدرات المعرفية كالتذكر والانتباه، والنفسية كالقلق والتوتر فيما يخص الاختبارات وأدائها والمواقف المرتبطة بها.

(ب)- بناء قلق الاختبار:

ذكر الباحثون أن بناء قلق الاختبار معقد ويتكون من أبعاد متعددة (Benson, 1998; Zeidner, 1998). الأبعاد المقترحة لتكون جزءًا من التصور الحالي لقلق الاختبار، استنادًا إلى ما يقرب من قرن من البحث حول قلق الاختبار، تشمل الانفعالية والقلق والتدخل المعرفي وانعدام الثقة بالنفس أو ربما عدم وجود الكفاءة الذاتية (Hodapp & Benson, 1997) أو الانتقاص الاجتماعي (Friedman & Bendas-Jacob, 1997). ومن المعروف منذ فترة طويلة أن قلق الاختبار يؤدي إلى إثارة فسيولوجية، والتي كانت تسمى في الأصل "العاطفة" (Spielberger & Vagg, 1995). ويذكر (Whitaker, et al., 2007) أن الدراسات الحديثة أطلقت على هذا الجانب من قلق الاختبار اسم فرط الإثارة الفسيولوجية، وفي قلق الاختبار يؤدي فرط التيقظ الفسيولوجي إلى ظهور أعراض جسدية مثل تعرق راحة اليد، أو زيادة معدل ضربات القلب، أو التنفس الضحل والسريع عندما يستعد الفرد للاختبار ويخضع له بالإضافة إلى فرط التيقظ الفسيولوجي، كما تم التأكيد علي القلق كعنصر أساسي في قلق الاختبار.

ويشير عنصر القلق في قلق الاختبار إلى الحديث الذاتي السلبي والإدراك السلبي الذي يواجهه الفرد فيما يتعلق بالامتحانات. والأطفال والمراهقون القلقون من الاختبار لا يتعاملون مع مهمة مثل الاختبار بنظرة إيجابية أو توقع النجاح، ولكن بالخوف من احتمال التقييم السلبي أو الفشل (Cizek & Burg, 2005). ومن خلال التحليل الذي أجراه (Hembree, 1988) أن عنصر القلق قد يكون عاملاً أقوى في قلق الاختبار ويسبب أداءً أقل في الاختبار من عنصر الانفعال. وبالمثل، يعتقد (Stöber, & Pekrun, 2004) أن عنصر القلق يرتبط بشكل مباشر بانخفاض أداء الفحص. ويعتمد بُعد العوائق المعرفية على عمل عدد من الباحثين، وُنظر إلى الانسداد الإدراكي على أنه الدرجة التي يؤدي بها قلق الاختبار إلى تعطيل قدرة الفرد على تنظيم أفكاره أو التركيز على المهمة التي بين يديه (Hodapp, 1995). ويشير الإذلال الاجتماعي إلى الإدراك المرتبط بالخوف أو القلق من أن الآخرين سوف يسخرون أو يستخفون بأداء الفرد في الاختبار. أوضح (Friedman & Bendas-Jacob, 1997) أن "الانتقاص الاجتماعي" كان سمة بارزة لقلق الاختبار من خلال دراستهما التحليلية والتحقق المتبادل. تمثل هذه المكونات أبعادًا مختلفة مقترحة لتكون جزءًا من بناء قلق الاختبار.

ويمكن القول بأن بناء قلق الاختبار يتوقف على درجة توقعات الأفراد وإدراكهم بالشقين الإيجابي والسلبي، والخوف من الفشل، بحيث تحدد درجته من خلال الاستجابة على ذلك، ويتبع ذلك الأداء بدرجته المتوقعة، ويتوقع المختصون وجود أسباب انفعالية مرتبطة بالشخصية، وأخرى اجتماعية مرتبطة بتوقعات الفرد لتعليقات الآخرين وما ينتظرونه من الفرد من نتائج.

(١)- بعض النماذج المفسرة لقلق الاختبار:

(أ)- **نموذج الانتباه أو التداخل المعرفي**:

يفترض هذا النموذج الذي صاغه كل من (Meichenbaum & Butler, 1980; Sarason,1988; Wine, 1980, Geen, 1982) أن اختلافات الأداء بين الطلاب ذوي القلق المرتفع والمنخفض في الاختبار ناتجة عن اختلافات في تركيز الانتباه، حيث تختلف هاتان المجموعتان في أنواع الأفكار التي يوجه إليها انتباههم في مواجهة الضغوطات التقييمية، وتكمن هذه الاختلافات أكثر في طبيعة الهياكل المعرفية والوجود النسبي للقلق والتدخل المعرفي والأفكار التي تشوه سمعة الذات في المواقف. ويرتبط القلق المرتفع من الاختبار بالتفكير المرتبط بالمهمة، والقلق، والتركيز الذاتي السلبي، والميل إلى تجربة الإدراك الذي يقلل من قيمة الذات أثناء المهام المجهدة. وتتبنى نظرية الانتباه المعرفي تفسير "التدخل" لحساب العلاقة بين القلق والأداء ومن المرجح أن يصبح الأشخاص الذين يعانون من قلق شديد من الاختبار شديدي التركيز على أنفسهم عندما يتم وضعهم في بيئة اختبار تقييمية، ومن المفترض أن يتداخل الاهتمام الذاتي مع أدائهم عن طريق تشتيت انتباههم عن التركيز على المهمة، وتؤدي المستويات العالية من القلق المعرفي والانشغال الذاتي إلى قيام المتعلمين القلقين أو المتقدمين للاختبار بتقسيم انتباههم بين الأنشطة ذات الصلة بالمهمة والمخاوف الموجهة ذاتيًا بشأن أنفسهم وجودة أدائهم، وبالتالي تقويض الأداء الفعال، وأن التداخل المعرفي هو وسيط لعجز الأداء المرتبط بقلق الاختبار. يُعتقد أن العوامل الظرفية وكذلك الفروق الفردية في قلق الاختبار تلعب دورًا حاسمًا في احتمال حدوث الأفكار المتداخلة وهكذا، في مواقف الاختبار، تحدد الفروق الفردية في قلق الاختبار، في التفاعلات مع السياق التقييمي المجهد، ميل بعض الأفراد للانخراط في نشاط معرفي مختل، وهذا الانشغال الذاتي المتزايد يتداخل مع

أداء المهام ويقال إن قلق الاختبار يعيق الفرد من استخدام الإشارات الخاصة بمهمة معينة وتفعيل المعرفة أو المهارات ذات الصلة، حيث يصبح الطلاب القلقون من الاختبار منشغلين بتقييمهم الذاتي وبالعواقب السلبية.

(ب)- **نموذج العجز في المهارات**:

في أوائل الثمانينيات، تعرض النموذج المعرفي الانتباهي لانتقادات شديدة وواجه تحديًا خطيرًا من خلال نموذج بديل - نموذج العجز في مهارات الدراسة (Benjamin et al., 1981; Culler & Holahan, 1980; Kirkland & Hollandsworth, 1980; Paulman & Kennelly, 1984) جادل مؤيدو هذا الموقف بأن الطلاب القلقين كانوا ناقصين في مجموعة واسعة من مهارات الدراسة وإجراء الاختبارات. وكما تقول الحجة، نظرًا لأن هؤلاء الطلاب عادةً ما يقومون بترميز المواد بطرق غير كافية أثناء التعلم، فإن العجز اللاحق في الأداء لا يُعزى إلى التدخل المؤقت أثناء إجراء الاختبار، بل إلى استرجاع المعلومات التي لم يتم تعلمها أو تنظيمها بشكل كافٍ ، وقد افترض مؤيدو هذا النموذج أن قلق الاختبار ناتج عن نقص المهارات لدى الطلاب وأن مهارات وعادات الدراسة الناقصة تعمل من خلال تناول وتنظيم المواد الدراسية بشكل سيئ لتقليل أداء الاختبار في المواد عالية القلق في الاختبار. ووفقًا لنسخة أكثر تفصيلاً نموذج العجز في المهارات قليلاً من هذه الفرضية (Covington & Omelich, 1988)، يميل الأفراد الأقل ذكاءً إلى أن تكون لديهم عادات دراسية سيئة، مما يؤدي في النهاية إلى ضعف الاختبار والأداء الدراسي. ويشعر هؤلاء الطلاب الأقل كفاءة بنواقصهم؛ مما يؤدي إلى تدني احترام الذات عند الفشل وزيادة قلق الاختبار. في الواقع، الأفراد الذين يعانون من ضعف المهارات في اكتساب المعلومات أو تنظيمها أو استرجاعها يميلون إلى أن يكون لديهم سبب وجيه للقلق؛ لأن الافتقار إلى المهارات قد يؤدي إلى تأثيرات مشتركة للقلق وضعف الأداء، ووفقًا لهذه الفرضية فإن القلق في موقف الاختبار ليس له حالة سببية، ولكنه مجرد ظاهرة ثانوية؛ تعكس عدم استعداد الطلاب للاختبار ووعيهم ما وراء المعرفي باحتمالية منخفضة للنجاح في الامتحان.

(ج)- **النماذج المعرفية التحفيزية المعاصرة:**

ظهرت نماذج حديثة لتفسير عمليات قلق الاختبار والمستمدة من وجهات نظر تحفيزية أوسع، وهما نموذج التنظيم الذاتي Carver and Scheier's ونموذج القيمة الذاتية Covington ينظر كلا النموذجين إلى ديناميكيات القلق في المواقف التقييمية باعتبارها تجسيدًا محددًا لمبادئ تحفيزية أوسع. ويعتمد نموذج التنظيم الذاتي على نظرية سيبرانية عامة للتنظيم الذاتي للسلوك البشري والتي تنظر إلى السلوك باعتباره عملية مستمرة لجلب الأهداف والنوايا إلى الذهن ثم محاولة مطابقة السلوك مع تلك الأهداف المرغوبة (Carver & Scheier, 1991) ويدخل القلق إلى النموذج عندما يكون هناك تناقض كبير بين السلوكيات الحالية والعملية نحو تحقيق الأهداف المرجوة. ويعتمد نموذج القيمة الذاتية على نظرية تحفيزية عامة تؤكد أن القيمة الذاتية وحماية شعور الفرد بالكفاءة هي الأولوية القصوى بين الطلاب في المجتمع الحديث. يشير النموذج إلى أن العديد من السلوكيات المرتبطة بالإنجاز، بما في ذلك قلق الاختبار، يمكن فهمها على أنها محاولات للحفاظ على قيمة الذات وصورة ذاتية إيجابية، خاصة في مواجهة الفشل الأكاديمي (Covington, 1992) .

وبناء على ما سبق من نماذج توضح قلق الاختبار يمكن القول بأن هذه النماذج تلخص قلق الاختبار وفقا للتداخل المعرفي وتشتت الانتباه، أو عجز وقصور في المهارات الأكاديمية والتحصيل الجيد، أو الجانب التحفيزي الذاتي المعرفي المنظم للذات والسلوك والتي يتداخل معها القلق بشكل أو بآخر، ويؤثر على صورة الذات والقيمة الذاتية.

رابعًا: الأداء الأكاديمي:

(أ)- مفهوم الأداء الأكاديمي: تعددت تعريفات الأداء الأكاديمي؛ فقد عرفه(Fan & Chen, 2001) بأنه "مستوى إتقان التلميذ لإحدى المواد الدراسية كما يتضح من خلال معدل الأداء التراكمي له خلال فترة محددة". ويري(Diperna & Elliott, 2002) 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 كالمهارات البينشخصية والدافعية".

وأشار (Villares et al., 2013) إلي أنه "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. ويري (عبد العزيز حسب الله، ٢٠١٩) أنه مهارات التحصيل الدراسي التي تظهر على التلميذ والتلميذة أثناء المواقف التعليمية المختلفة، ويمكن الاستدلال عليها من خلال المعدلات التحصيلية للأداء في نهاية كل فصل دراسي.

ويعرفه عرفه حسني (٢٠٢١) على أنه "مفهوم يشتمل على ثلاثة أبعاد بينها علاقة تفاعلية: ينطوي البعد الأول على عاملي مفهوم الذات الأكاديمي والدافعية باعتبارهما الأسس أو المدخلات التي يمكن من خلالها تعزيز المشاركة وارتياد العادات الدراسية الجيدة، والبعد الثاني عمليات الأداء الأكاديمي، وهو ما يؤدي إلى ترقية المهارات وصولًا إلى ثالث الأبعاد الذي هو بمثابة الثمرة النهائية لمدخلات إيجابية وعمليات فاعلة ألا وهو إتقان المهارات الدراسية المستهدف تنميتها بالمقرر الدراسي.

ومن خلال ما سبق يتضح أن الأداء الأكاديمي يشتمل على:

- ضرورة وجود مستوى من الإتقان للمادة العلمية والتحصيل.
- يتوقف هذا الإتقان على التراكمية والاستمرارية والدافعية للتعلم.
- مجموعة من مهارات المعرفية وماوراء المعرفة للجوانب الأكاديمية.
- للأداء الأكاديمي مدخلات وعمليات ومخرجات، بينهم تفاعلات ومهارات وإتقان.

(ب) - مكونات الأداء الأكاديمي:

تجدر الإشارة إلى أن هناك مجموعة من المفاهيم التي تستخدم بالتبادل مع مفهوم الأداء الأكاديمي كالكفاءة الأكاديمية، والقدرة الأكاديمية، والإنجاز الأكاديمي، ويعتبر تحسين الأداء الأكاديمي أحد أبرز الأهداف الأكاديمية بمختلف الأنظمة التعليمية حول العالم. واستجابة لذلك، تم استقصاء العديد من

المتغيرات التي تندرج تحت مفهوم الأداء الأكاديمي للطلاب (Singh., Granville., & Dika, 2002)

وبالرغم من وجود إسهامات بارزة للمتغيرات المعرفية وغير المعرفية في الأداء الأكاديمي، إلا أن العديد من الباحثين يميلون إلى التركيز على الأداء الأكاديمي في ضوء المنحى المعرفي وحسب والمتمثل في متوسط الأداء التراكمي للطالب (Barr-Anderson., Van Den Berg., Neumark-Sztainer., & Story, 2008)أو الذكاء للدلالة على مستوى الأداء الأكاديمي بشكل مباشر أو غير مباشر (Watkins et al., 2007)، أو من خلال الاختبارات التحصيلية (Robert., & Parker, 2020).وقد تناول (Alsaker, 1989) الأداء الأكاديمي في بعد واحد هو المهارات المرتبطة بالإنجاز الأكاديمي.

وقام (DiPerna., Volpe., & Elliott, 2002) بتطوير نموذج للأداء الأكاديمي ينطوي على الاتجاهات والسلوكيات التي تسمح للطالب بتحقيق النجاح الطلابي، وأن هذه المهارات والاتجاهات والسلوكيات تقع في فئتين هما المهارات الأكاديمية أو المعينات الأكاديمية. وتشتمل المهارات الأكاديمية الأساسية على مهارات القراءة، والحساب، والتفكير الناقد المرتبطة بالمحتوى التعليمي الخاص بالسياق التعليمي. أما بالنسبة للمعينات الأكاديمية فتتمثل في فعالية الذات الأكاديمية، والمهارات البينشخصية، والمشاركة، والدافعية، والعادات الدراسية التي تسمح للفرد بالمشاركة والاستفادة قدر الإمكان من البيئة الأكاديمية. ومن أبرز مميزات هذا النموذج شمولية القياس الذي جمع بين المهارات المعرفية واللامعرفية للأداء الأكاديمي.

(ج)- بعض النظريات المفسرة للأداء الأكاديمي:

(١)- **النظرية الاجتماعية المعرفية للتحفيز**: تعد هذه النظرية إحدى وجهات النظر الأكثر صلة بفهم الأداء الأكاديمي هي النظرية الاجتماعية المعرفية للتحفيز التي بدأها عمل Dweck's 1986 في عام ١٩٨٦. الفرضية الرئيسية هي أن سلوكيات الطلاب هي وظيفة الرغبات لتحقيق أهداف معينة، وقد ركزت الأبحاث في المقام الأول على اثنين من العوامل المهيمنة أهداف التعلم: التعلم (ويسمى أيضًا الإتقان أو الموجه نحو المهام) والأداء (ويسمى أيضًا الموجه نحو الأنا).

(٢)- **نظرية الكفاءة الذاتية** (باندورا، ١٩٩٧): تشير الكفاءة الذاتية إلى قدرة الفرد الملموسة على أداء المهام الضرورية لتحقيق الأهداف ويعتقد أن الكفاءة الذاتية للفرد تؤثر على اختيار المهام، ومستوى أداء المهمة، ومقدار الجهد المبذول في أداء المهام المختارة، والمثابرة في أداء المهمة لقد تم توثيق تأثير الكفاءة الذاتية على الأداء بشكل جيد عبر مختلف مجالات السلوك بما في ذلك التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعات، وتشير التقارير إلى أن الكفاءة الذاتية تعد مؤشرًا قويًا للأداء الأكاديمي لطلاب الجامعات.

(٣)- **نظرية تقرير المصير**: تعتمد نظرية تقرير المصير التي صاغها (Ryan & Deci, 2000) علي الدوافع وتري أن جودة الدافع أكثر أهمية من الكمية وتصف سلسلة متواصلة لجودة الدوافع، ويتراوح هذا من الدوافع الجوهرية في أحد طرفيها إلى الدوافع الأخرى في الطرف الآخر من السلسلة، وهناك أربعة أنواع من الدوافع الخارجية (التنظيم المتكامل، والتنظيم المحدد، والتنظيم المدخل، والتنظيم الخارجي) ويشتق الدافع الجوهري من الاهتمام الحقيقي بالنشاط، في حين أن

والدافع الخارجي مشتق من مكسب متوقع أو نتيجة قابلة للفصل، مع الاخذ في الاعتبار أنه ليست كل أنواع الدوافع الخارجية غير مرغوب فيها، ويمتد الدافع الخارجي من تقرير المصير العالي إلى تقرير المصير المنخفض. والتنظيم المحدد وهو النوع المستقل للغاية من الدوافع الخارجية وقريب من الدوافع الجوهرية.

- بعض البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة:

تناولت دراسة (Phillips, 1990) النوعية التأثيرات المباشرة المتصورة لخطة مناصرة الذات للطلاب ذوي صعوبات التعلم في مدرسة ثانوية شاملة مدتها ٤ سنوات. واعتمد تصميم الدراسة على نظرية معالجة المعلومات وتقنيات البحث النوعي، مثل المشاركين/الملاحظة والمقابلات علي عينة شملت (١٥) طالبًا وأولياء أمورهم ومعلمي الموارد الخاصة بهم، وأجاب المشاركون على أسئلة المقابلة الموحدة المفتوحة، تقترح الدراسة أن خطة مناصرة الذات هي برنامج فعال يعمل على زيادة وعي الطلاب بالخدمات المهنية والأكاديمية التي يتأهلون لها، وتوضيح تصوراتهم لأدوارهم كمتعلمين وأفراد يعانون من صعوبات التعلم، وزيادة فهمهم لصعوبات التعلم كحالة لها علاقة بصعوبات التعلم. بعض الخصائص العامة، وتنمية وعيهم بالفرص الوظيفية والتعليمية. تقدم الدراسة اقتراحات لأبحاث مناصرة الذات في المستقبل ولمعلمي التربية الخاصة الذين يرغبون في تصميم برامج للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم تتضمن مفاهيم التنمية النفسية والاجتماعية للفرد، ونظرية معالجة المعلومات، ومناصرة الذات.

وهدفت دراسة (McGahee, 2017) إلى فحص آثار تدخل مناصرة الذات على أداء طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم عند طلب تسهيلات أكاديمية في موقف لعب الأدوار وذلك علي عينة قوامها(١٦٩) طالبًا، تشير نتائج هذه الدراسة إلى دليل على الفعالية العالية والعلاقة الوظيفية بين تدخل المناصرة الذاتية وزيادة أداء المشاركين أثناء طلب التسهيلات الأكاديمية في موقف لعب الأدوار، وتمكن المشاركون من تعميم ٤ طلبات إقامة مختلفة مع اثنين من العاملين في المدرسة بعد أسبوع واحد من انسحاب التدخل. تظهر النتائج أن المشاركين حافظوا أيضًا على مهارات الدفاع عن النفس بعد أسبوعين من التدريس وإظهار الإتقان. تشير بيانات الصلاحية الاجتماعية إلى أن تأثيرات تدخل الدعوة الذاتية كانت ذات أهمية اجتماعية. وتناقش الآثار المترتبة على الممارسين والباحثين، فضلا عن فرص البحث في المستقبل.

وحاولت دراسة (Whitaker, 2007) فحص العلاقة بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وبدونها والجوانب المختلفة لقلق الاختبار على مقياس جديد متعدد الأبعاد لقلق الاختبار، وأكملت عينة مكونة من ٧٧٤ طالبًا من طلاب المدارس الابتدائية والثانوية - ١٩٥ طالبًا يعانون من صعوبات التعلم و٥٧٩ طالبًا غير مصابين بصعوبات التعلم، وكشف فحص بنية العوامل لدرجات لقلق الاختبار عبر حالة صعوبات التعلم لتحديد ما إذا كان التفسير الدقيق لدرجات الاختبار ممكنًا أن غالبية معامل قيم التطابق بين كل زوج من ستة عوامل مقابلة لمقياس قلق الاختبار (الانسداد المعرفي/عدم الانتباه) (، قلق تحسين الأداء/ التيسير، فرط اليقظة الفسيولوجية، الإذلال الاجتماعي، القلق، والكذب) وعامل القلق الإجمالي للاختبار كان أعلى من ٠,٩٠، وكانت قيم مؤشر التشابه المتغير البارز ذات دلالة إحصائية، وكشفت نتائج سبعة تحليلات للانحدار المتعدد أن صعوبات التعلم تنبأ بدرجات أعلى من العوائق المعرفية / عدم الانتباه والقلق وانخفاض درجات تعزيز الأداء / تسهيل القلق والكذب.

وسعت دراسة (Schreifels, 2013) نحو التحقق من دور مهارات مناصرة الذات في تحقيق النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم. وشارك بالدراسة (٥) 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 والأداء 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.

وهدفت دراسة (Centerrino, 2016) إلى التحقق من مستوى مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وأجريت الدراسة على سبعة من المراهقين ذوي صعوبات التعلم بالفرق الدراسية من التاسعة وحتى الثانية عشر. وتم جمع البيانات باستخدام الملاحظات والمقابلات شبه المقننة، والتي أسفرت نتائج تحليلها عن الموضوعات التالية: الوعي، الشعور بالأمن، التواصل، الخبرات، والدافعية والتي تلعب جميعها دورًا حيويـــًا في فهم وتنمية وتوظيف استراتيجيات مناصرة الذات لدى العينة المستهدفة بالدراسة. كما أسفرت النتائج عن قصور مهارات مناصرة الذات لدى المشاركين بالدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

وحاولت دراسة (Scott, 2016) التحقق من مناصرة الذات والدافعية كمنبئين بالأداء الأكاديمي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة المعاقين حركيـــًا (ن= ١١)، والذين أجريت معهم المقابلات شبه المقننة من أجل التحقق من تأثير متغيري مناصرة الذات والدافعية في بعضهما البعض وتأثيرهما معـــًا في مختلف الخبرات التي يعايشها الطلاب المعاقون حركيـــًا في الجامعة، وأشارت النتائج إلى ارتباط متغيري مناصرة الذات والدافعية ببعضهما على نحو إيجابي، وإلى تمتع أفراد العينة بمهارات مناصرة الذات والدافعية، وهذا ما ساعدهم على فهم القصور الوظيفي المرتبط بإعاقتهم، وإلمامهم باحتياجاتهم، وقدرتهم على تحديد ذواتهم ومناصرتها، والتماس العون المناسب من غيرهم من المتخصصين، فضلًا عن إقبالهم على المشاركة في البرامج التأهيلية والمشاركة الاجتماعية. وبالإضافة لما سبق، استطاع أفراد العينة التواصل بفعالية مع أساتذة الجامعة في بداية الفصل الدراسي، ولم تكن لديهم أية مشكلات متعلقة بمناقشة القضايا المتعلقة بإعاقتهم. وأخيرًا، كان لمتغيري مناصرة الذات والدافعية تأثير دال إحصائيـــًا على التمتع بالاستقلالية على المستويين الأكاديمي والاجتماعي وإدراك النجاح الأكاديمي.

واستهدفت دراسة (Doren & Kang, 2016) الكشف عن الاستقلالية وتحقيق الذات ومناصرة الذات كمنبئات بالتوافق المدرسي والمهني. وتمثلت عينة الدراسة في (١١١) من المراهقات المعاقات. وتم جمع بيانات الدراسة من خلال بعد مناصرة الذات الفرعي من مقياس المناخ الجامعي للطلاب المعاقين من إعداد (Lombardi et al., 2011)، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ (على نحو إيجابي) بالتوافق المدرسي والمهني من خلال متغيرات الاستقلالية وتحقيق الذات ومناصرة الذات.

وحاولت دراسة (Sisk, 2020) التحقق من مدركات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم. وشارك بالدراسة (١٥) 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 القضايا التي ترتبط بخبرات مناصرة الذات 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 النتائج قصور مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة.

وقامت دراسة (Robert, & Parker,2020) تنفيذ برنامج متكامل لتعليم تقنيات مناصرة الذات للطلاب ذوي الإعاقة في إحدى مدارس لويزيانا، وتعرض الطلاب (١٧١) من ذوي الإعاقات الخفيفة لتعليمات واضحة في مهارات مناصرة الذات، وتمت مقارنة المعدل التراكمي للطالب من فصل دراسي واحد في العام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩ وفصل دراسي واحد في العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. وأشارت النتائج إلى وجود فرق إيجابي ذي دلالة إحصائية في المعدل التراكمي بين الطلاب الذين تلقوا التدخل والذين لم يتلقوه، وكان حجم التأثير للتدخل يعتبر صغيرا .

وهدفت دراسة (Rahajeng., Hendriani., & Paramita, 2023) إلي فحص العلاقة بين المناصرة الذاتية والأداء الأكاديمي لطلبة التعليم العالي ذوي الإعاقة، وتم بحث المتغيرات في أربع قواعد بيانات: Scopus، وWeb of Science، وPsychnet، وProquest، وتم الحصول على ٣٢٨ مقالة. استناداً إلى التحليل باستخدام نموذج تقدير (DerSimonian وLaird DL) أظهرت نتائج وجود علاقة إيجابية كبيرة بين المتغيرات.

وحاولت دراسة (Koca, et al.,2023) استكشاف تجارب المناصرة الذاتية للطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم المسجلين في المدارس الثانوية المهنية في إسطنبول، تركيا. وشارك اثنا عشر طالبًا في مقابلات شبه منظمة، كشفت النتائج أن معرفة الطلاب بشروط صعوبات التعلم وخصائصهم وحقوقهم محدودة، على الرغم من وجود بعض الوعي الذاتي؛ كما وشددوا على الصعوبات والجوانب السلبية عند وصف أنفسهم وتجاربهم المدرسية؛ أضف إلي ذلك أنهم كانوا قادرين على توصيل احتياجاتهم وتفضيلاتهم إلى موظفي المدرسة، ولكن لم يتم فهمهم أو الاستجابة لهم بشكل متكرر؛ ونادراً ما أظهروا سلوكيات قيادية عند الدفاع عن الآخرين، وتشير النتائج إلى أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم قد يفتقرون إلى مهارات الدفاع عن أنفسهم ولا يدافعون بشكل فعال عن أنفسهم والآخرين في المدارس الثانوية المهنية في تركيا.

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة: من خلال البحوث والدراسات السابقة يتضح ما يلي:

- أن مفهوم مناصرة الذات متغير رئيس في الدراسة الحالية. وهو من المتغيرات المهمة للطلاب ذوي صعوبات التعلم، وذلك كما أشارت دراسة (Phillips, 1990) إذ إنها هي خطة مناصرة الذات ومناصرتها.
- لمناصرة الذات آثار إيجابية على أداء طلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم وذلك كما أشارت دراسة (McGahee, 2017).

- أشارت دراسة (Whitaker, 2007) إلى العلاقة بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وبدونها والجوانب المختلفة لقلق الاختبار، وبينت أن صعوبات التعلم تنبأ بدرجات أعلى من العوائق المعرفية / عدم الانتباه والقلق وانخفاض درجات تعزيز الأداء / تسهيل القلق.
- أشارت دراسة (Scott, 2016) أن مناصرة الذات كمنبئ بالأداء الأكاديمي والاجتماعي، وكان لمتغيري مناصرة الذات تأثير دال إحصائيـــًا على التمتع بالاستقلالية على المستويين الأكاديمي والاجتماعي وإدراك النجاح الأكاديمي. كما أظهرت نتائج دراسة (Rahajeng, et al.,2023) وجود علاقة إيجابية كبيرة بين المناصرة ذاتية والأداء الأكاديمي.
- استفاد الباحث بشكل عميق من أهداف هذه الدراسات وعيناتها وأدواتها.
- استطاع الباحث تحديد موقع البحث الحالي من بين البحوث والدرسات السابقة ذات الصلة.
- يدرك الباحث من خلال هذه البحوث والدراسات السابقة الاختلاف بين الثقافات المختلفة لمتغيرات وعينة البحث الحالي من الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمملكة العربية السعودية.

- **إجراءات البحث:**

أولا: منهج البحث: يعتمد هذا البحث على استخدام المنهج الوصفي من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والذي يهدف من خلاله علي وصف الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفًا دقيقًا والتعبير عنها كميًا وكيفيًا بحيث يؤدي الي فهم العلاقات بين متغيرات البحث(عبيدات، ١٩٨٤).

ثانيًا: مجتمع البحث: تَكوَّن مجتمع البحث من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

ثالثًا: عينة البحث: تم اختيار عينة البحث من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم.

وانقسمت عينة البحث إلى:

(أ)- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: وتكونت من (٩٠) طالبًا وطالبة من نفس المجتمع الأصلي لعينة البحث، وقد بلغ متوسط أعمارهم(١٦,٢) عامًا، بانحراف معياري = (٢,٧) وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

(ب)- عينة المشاركين في البحث الأساسية: وتكونت من (٢٨٩) طالبًا وطالبة بمحافظة الطائف بواقع (١٤٢) من الذكور، و(١٤٧) من الإناث.

رابعا:أدوات البحث: والتي تتمثل في تشخيص صعوبات التعلم إعداد(الزيات، ٢٠١٥)، ومقياس قلق الاختبار إعداد(von der Embse, et al., 2021) ترجمة الباحث، وقام الباحث بإعداد كل من مقياس مناصرة الذات ومقياس الأداء الأكاديمي، ويمكن توضيح أدوات البحث كما يلي:

(أ)- بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية (إعداد: فتحي الزيات، ٢٠٠٧).

تهدف هذه المقاييس إلي تشخيص الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتتمثل هذه المقاييس في بطارية تمثل 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. وتتألف مقاييس البطارية الأساسية مما يلي:

- مقاييس صعوبات التعلم النمائية وتتكون من خمسة مقاييس هي الانتباه، والإدراك السمعي، والإدراك البصري، والإدراك الحركي، والذاكرة.
- مقاييس صعوبات التعلم الأكاديمية وتتكون من ثلاثة مقاييس هي القراءة والكتابة والرياضيات.
- مقياس صعوبات السلوك الاجتماعي والانفعالي.

وتحتوي كل من هذه المقاييس الفرعية على (٢٠) عبارة يتم تقدير الاستجابة عليها وفقًا لمدى تكرارها، وتقدر مستويات الاستجابة بـ (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرا، لا تنطبق). وبخصوص طريقة التصحيح، فقد قام مصمم المقياس بتقدير الإجابة علي الاختبار متدرجة، حيث وضع (٤) لمن يختار (دائمًا) ولمن يختار (غالبًا) فستكون درجته (٣) ومن يختار (أحيانًا) فستكون درجته (٢) ومن يختار (نادرًا) فستكون درجته (١) ومن يختار لا تنطبق فسوف يحصل على (صفر)، ولتشخيص التلميذ العادي فيجب الحصول علي درجة تتراوح من صفر - ٢٠، ومن ٢١ - ٤٠ فهو خفيف الصعوبة، ومن ٤١ - ٦٠ يكون متوسط الصعوبة، ومن يزيد عن (٩١) درجة فهو شديد الصعوبة في جانب أو أكثر، وسيقتصر الباحث هنا علي تطبيق القسم الخاص بتقدير تشخيص صعوبات التعلم الأكاديمية (مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الإدراك الاستماعي، القراءة والكتابة) على عينة الدراسة.

وفيما يتعلق بالخصائص السيكومترية للمقياس، فقد تم التحقق من صدق بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية بعدة طرق هي صدق المحتوى، صدق التكوين، والتحليل العاملي، وقد اتضح من خلال صدق المحتوى أن جميع فقرات البطارية تستوفى مؤشر للقوة التمييزية المناسبة لقبول أي فقرة في البطارية، أما صدق التكوين فقد تم حساب العلاقات الارتباطية البينية بين درجات المقاييس الفرعية. كذلك تم حساب معامل ثبات الاختبار على البيئة المصرية بطريقة الاتساق الداخلي وقد تراوح معامل الثبات بين (٠,٩٢٥- ٠,٩٥٥) وباستخدام طريقة (التجزئة النصفية) وقد تراوح معامل الثبات بين (٠,٩٢٠- ٠,٩٤٦) وهي معاملات مرتفعة ومقبولة.

(ب)- مقياس مناصرة الذات (إعداد الباحث):

(١)- وصف المقياس: اعتُمِدَ في بناء المقياس على مراجعة الإطار النظري للبحوث والدراسات السابقة لمفهوم مناصرة الذات وبعض المقاييس ذات الصلة منها الباحث في بناء مقياس مناصرة الذات علي عدة مقاييس منها: حسني (٢٠٢١) ، (Harris, 2008;Hawley, et al., 2016; Walick, 2017; Chapman, 2021)، وفي ضوء ذلك تم تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم مناصرة الذات للطالب ذوي صعوبات التعلم بأنه" القدرة على التعرف على الاحتياجات الخاصة بصعوبات التعلم لدى الطلاب، وتلبيتها دون المساس بكرامة النفس أو الآخرين، ويصبح الطلاب مناصرين لأنفسهم عندما يظهرون فهمًا لإعاقتهم، ويدركون حقوقهم القانونية، ويظهرون الكفاءة في التواصل مع الآخرين. وعلي ضوء هذا التعريف الإجرائي تم صياغة (١٦)عبارة يستجيب عليها المفحوص وفقًا لتدريج ثلاثي(نعم، أحيانًا، لا)، ويصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات لاستجابة المفحوص على العبارة بـ (نعم)، ودرجتان للاستجابة على العبارة بـ (أحيانًا)، ودرجة درجات للاستجابة على العبارة بـ (لا).

كما قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية بالطرائق الآتية:

(٢)- -آراء الخبراء: تم عرض المقياس في صورته الأولية والذي يتكون من(١٦) عبارة على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي علم النفس والتربية الخاصة، وذلك لإبداء الرأي حول كفاءة المقياس في التعرف على مناصرة الذات لدى طلاب الثانوية، ومدى مناسبة العبارات للمفهوم، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% -١٠٠)، كما أوصى بعض الخبراء بتعديل صياغة بعض العبارات لتناسب عينة البحث وقد راعى الباحث ذلك، وقام بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس مناصرة الذات بالطرق الآتية:

(٣)- الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي اليه وذلك بعد تطبيقه على(٩٠) طالبًا وطالبة من المشاركين في دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والجدول الآتي(١) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه لمقياس مناصرة الذات:

جدول (١) معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مقياس مناصرة الذات ن= (٩٠)

رقم ع	الارتباط	رقم ع	الارتباط	رقم ع	الارتباط	رقم ع	الارتباط
١	٠,٦٠٤	٢	٠,٥٧٣**	٣	٠,٥٨٧**	٤	٠,٥٦٧**
٥	٠,٥٧٠**	٦	٠,٦٥٢**	٧	٠,٧٣٢**	٨	٠,٦٦٨**
٩	٠,٠٩٣ غ د	١٠	٠,٥٠١	١١	٠,٠٥٦ غ د	١٢	٠,٥٧٩**
١٣	٠,٦٤٣**	١٤	٠,٦٠١**	١٥	٠,٥٥٢**	١٦	٠,٥٤٩**

0.01 ≥ P**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط الدالة تراوحت ما بين (٠,٥٤٩) و(٠,٧٣٢)وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) فيما عدا العبارتين ٩، ١١ لم يصلا الي مستوى الدلالة ومن ثم تم حذفهما وعليه أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من(١٤) عبارة.

(٤)- الثبات: قام الباحث بحساب ثبات أبعاد المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ (٠,٨٠٥)وهو درجة مقبولة احصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

(ج)- مقياس قلق الاختبار متعدد الأبعاد Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS)

إعداد(Von der Embse, et al., 2021) (ترجمة الباحث):

(١)- وصف المقياس: أعد هذا المقياس في الاصل (Von der Embse, et al., 2021) يتكون المقياس من (١٦) عبارة تغطي اربعة مقاييس فرعية وهم: مقياسين فرعيين معرفيين: هما القلق والتدخل المعرفي، واثنين من العناصر الفسيولوجية العاطفية، وهما التوتر والمؤشرات الفسيولوجية. ويشتمل كل

نطاق فرعي على أربعة عبارات ويجيب المستجيب على العبارة على مقياس مكون ثلاث استجابات(نعم، أحيانًا، لا)، ثم قام الباحث بالتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس بالطرائق الآتية:

(٢)- **صدق الترجمة**: قام الباحث بالتحقق من صدق ترجمة المقياس من خلال عرض ترجمة عبارات مقياس قلق الاختبار علي خمسة متخصصين في الترجمة؛ وذلك حرصا منه على تجنب الترجمة الحرفية، وأيضا التركيز على المعنى الدقيق المتضمن في كل عبارة، وبعد عدة مراجعات للترجمة تم الاتفاق على مجموعة من التعديلات، كما أعاد الباحث النسخة المترجمة للعربية إلى أحد المتخصصين في اللغة الانجليزية لإعادة ترجمتها إلى الانجليزية وقد اتسقت إعادة الترجمة مع النسخة الأصلية بنسبة كبيرة مما يوحى بدقة ترجمة المقياس وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي، ومن ثم أصبح المقياس جاهزاً في صورته الاولية للتحقق من خصائصة السيكومترية.

(٣)- آراء الخبراء: قام الباحث الحالي بالتحقق من صدق محتوي مقياس قلق الاختبار من خلال عرضه في صورته الأولية على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، وقد أشار بعض الخبراء بتعديل صياغة بعض العبارات بما يتناسب وعينة البحث، وقد راعى الباحث ذلك، قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس قلق الاختبار بالطرق الآتية:

(٤)- الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي اليه وذلك بعد تطبيقه على(٩٠) طالبًا وطالبة من المشاركين في دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والجدول الآتي(٢) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس قلق الاختبار:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس قلق الاختبار ن=(٩٠)

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث		العامل الرابع	
رقم ع	الارتباط	رقم ع	الارتباط	رقم ع	الارتباط	رقم ع	الارتباط
١	٠,٥١٠**	٢	٠,٦٩٤**	٣	٠,٦٠١**	٣	٠,٦٥٦**
٥	٠,٥٧٠**	٦	٠,٥٧٣**	٧	٠,٤٦٩**	٨	٠,٥٥٢**
٩	٠,٦٩٣**	١٠	٠,٦٥٢**	١١	٠,٥٨٧**	١٢	٠,٦٣٣**
١٣	٠,٦٤٣**	١٤	٠,٥٧٩**	١٥	٠,٧٤٢**	١٦	٠,٥٦٧**

0.01 ≥ P**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط الدالة تراوحت ما بين(٠,٥١٠) و(٠,٧٤٢) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من(١٦) عبارة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية، والجدول الآتي (٣) يوضح مصفوفة الارتباط بين أبعاد مقياس قلق الاختبار وبعضها والدرجة الكلية للمقياس **عل النحوالتالي:**

جدول(٣) مصفوفة الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمقياس قلق الاختبار (ن=٩٠)

م	الأبعـــاد	القلق	التدخل المعرفي	التوتر	المؤشرات الفسيولوجية	الدرجة الكلية
١	القلق	١	٠,٤١٠**	٠,٣٣٦**	٠,٥٧٥**	٠,٦٦٨**
٢	التدخل المعرفي		١	٠,٣٤٨**	٠,٥٥٥**	٠,٥٧٩**
٣	التوتر			١	٠,٦٠٣**	٠,٥٤٩**
٤	المؤشرات الفسيولوجية				١	٠,٥٥٩**
	الدرجة الكلية					١

**** دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول(٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٣٣٦) و(٠,٦٦٨) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

(٥)- الثبات: قام الباحث بحساب ثبات أبعاد المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ علي الترتيب ما يلي: القلق، التداخل المعرفي، التوتر، المؤشرات الفسيولوجية والدرجة الكلية (٠,٧٩٦- ٠,٨١٧-٠,٨٣١ -٠,٨٠٣-٠,٨١١) وهو مقبولة احصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

(د)- مقياس الأداء الأكاديمي (إعداد الباحث):

(١)- وصف المقياس: اعتُمِدَ في بناء المقياس على مراجعة الإطار النظري للبحوث والدراسات السابقة لمفهوم الأداء الأكاديمي وبعض المقاييس ذات الصلة منها الباحث في بناء مقياس الأداء الأكاديمي علي عدة مقاييس وفي ضوء ذلك تم تحديد التعريف الإجرائي لمفهوم الأداء الأكاديمي بأنه" يعرفه الباحث بأنه مجموعة من المهارات الشخصية والعادات الدراسية التي يمتلكها الطالب؛ والتي تساعده علي تحقيق أهدافه الأكاديمية واتقان المقررات الدراسية وتتمثل هذه المهارات في الدافعية والمشاركة والعادات الدراسية.

وفي ضوء هذا التعريف الإجرائي تم صياغة(٢٠)عبارة يستجيب عليها المفحوص وفقًا لتدريج ثلاثي(نعم، أحيانًا، لا)، ويصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات لاستجابة المفحوص على العبارة بـ (نعم)، ودرجتان للاستجابة على العبارة بـ (أحيانًا)، ودرجة درجات للاستجابة على العبارة بـ (لا)، كما قام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية بالطرائق الآتية:

(٢)- -آراء الخبراء: تم عرض المقياس في صورته الأولية والذي يتكون من(٢٠) عبارة على خمسة من السادة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجالي علم النفس والتربية الخاصة، وذلك لإبداء الرأي حول كفاءة المقياس في التعرف على الأداء الأكاديمي لدى طلاب الثانوية، ومدى مناسبة العبارات للمفهوم، ودقة الصياغة اللغوية ومناسبتها لمستوى أفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس ما بين (٨٠% -١٠٠)، كما أوصي بعض الخبراء بتعديل صياغة بعض العبارات

لتناسب عينة البحث وقد راعى الباحث ذلك، وقام الباحث بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس الأداء الأكاديمي بالطرق الآتية:

(٣)- الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي اليه وذلك بعد تطبيقه على(٩٠) طالبًا وطالبة من المشاركين في دراسة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، والجدول الآتي(٤) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه لمقياس الأداء الأكاديمي:

جدول (٤) معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الأداء الأكاديمي ن= (٩٠)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٣٤٩**	٢	٠,٥٣٧**	٣	٠,٤٩٩**	٤	٠,٦٢٩**	١٧	٠,٥٠١**
٥	٠,٤٤٥**	٦	٠,٤١٨**	٧	٠,٥٩٥**	٨	٠,٥٧٥**	١٨	٠,٤٣٩**
٩	٠,٤٣٨**	١٠	٠,٥٠٥**	١١	٠,٣٩٧**	١٢	٠,٥٢٦**	١٩	٠,٦٥٦**
١٣	٠,٥٨٠**	١٤	٠,٤٥٢**	١٥	٠,٤٣٣**	١٦	٠,٤٤٣**	٢٠	٠,٣٩٨**

P ≤ 0.01**

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط الدالة تراوحت ما بين(٠,٣٤٩) و(٠,٦٥٦) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من(٢٠) عبارة.

(٤)- الثبات: قام الباحث بحساب ثبات أبعاد المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغ علي الترتيب ما يلي: الدافعية والمشاركة والعادات الدراسية والدرجة الكلية والذي بلغ على الترتيب (٠,٨٦٢-٠,٨٤٨-٠,٨٠٧ -٠,٨٣٩) وهو مقبولة احصائياً؛ مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

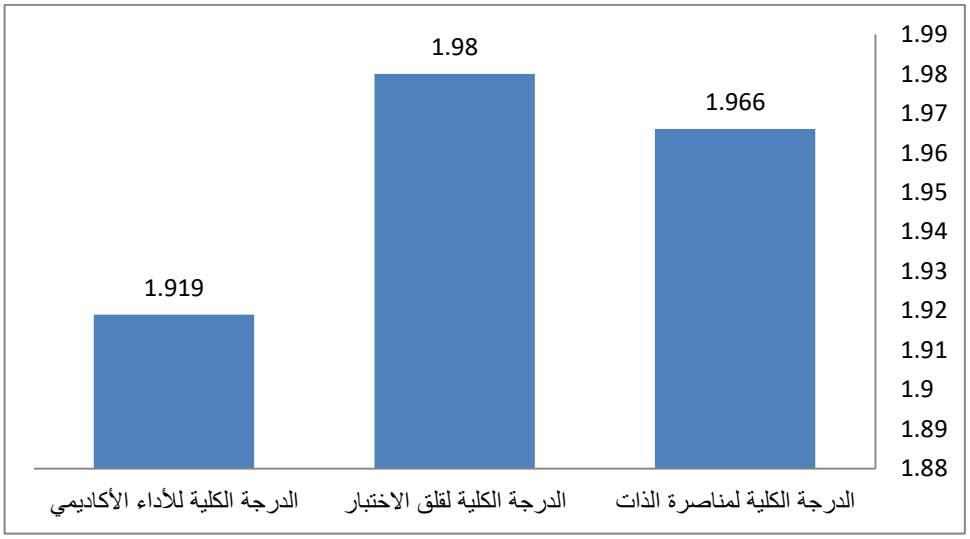
- نتائج التساؤلات وتفسيرها: في هذا المحور سيتم عرض تساؤلات الدراسة الحالية، والنتائج التي تم التوصل إليها؛ وذلك من خلال التحليلات الإحصائية المستخدمة وذلك علي النحو التالي:

١- **نتائج الإجابة عن التساؤل الأول**: والذي ينص علي ما يلي: " ما مستوى كل من مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم؟ للإجابة عن هذا التساؤل؛ قام الباحث بتطبيق المقاييس الثلاثة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم, ثم قام بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط المرجح ومستوى مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمتوسط المرجح ومستوى مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي ن= (٢٨٩)

الأبعاد	عدد عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوى
الدرجة الكلية لمناصرة الذات	١٤	٢٧,٥٢٩	٨,٥٣٦	١,٩٦٦	متوسط
الدرجة الكلية لقلق الاختبار	١٦	٣١,٦٧٨	٩,٣٨٢	١,٩٨٠	متوسط
الدرجة الكلية للأداء الأكاديمي	٢٠	٣٨,٣٨٤	١١,٣٢٥	١,٩١٩	متوسط

يتضح من جدول (٥) أن مستوى مناصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم كان متوسطًا, حيث بلغ المتوسط المرجح لاستجاباتهم علي مقياس مناصرة الذات(١,٩٦٦) وبلغ المتوسط المرجح لاستجاباتهم علي مقياس قلق الاختبار (١,٩٨٠) وبلغ المتوسط المرجح لاستجاباتهم علي مقياس الأداء الاكاديمي(١,٩١٩) ويوضح الشكل البياني التالي مستوى ومستوى مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم ن= ٢٨٩



شكل (١) مستوى ومستوى مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الأكاديمي
لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم ن= ٢٨٩

- **تفسير ومناقشة التساؤل الأول:**

- اتضح من نتائج التساؤل الأول أن مستوى مناصرة الذات وقلق الاختبار والأداء الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم كان متوسطًا، وسوف يتناول الباحث تفسير هذه النتيجة كما يلي:
- - بالنسبة لمناصرة الذات: جاء مستوى مناصرة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم متوسطا، ويعزو الباحث منطقية هذه النتيجة لأسباب مختلفة أولها وأهمها وجود صعوبات تعلم لدى هؤلاء الطلاب، إذ يعانون من التأرجح وعدم الثبات الشخصي والاجتماعي والأكاديمي، نتيجة وجود بعض الأعراض في الصعوبات التعليمية التي من خلالها يكونون مفهوما سلبيا عن ذواتهم، وبالتالي فإن دفاعهم عن ذواتهم يتصف بالتزعزع وقلة المرونة، ومن ثم فإن معرفتهم ودرايتهم عن حقوقهم وواجباتهم أيضا تتصف بالتراجع وقلة الخبرة؛ وذلك لأن لديهم كل الإمكانيات والقدرات في كافة الجوانب، ولكنهم يعانون من صعوبة تعليمية في جانب معين؛ ولذلك مناصرتهم لذواتهم تتصف بالوسطية والتناقض والتذبذب ما بين مناصرة الذات والتخلي عنها.

ويتفق مع هذا ما جاء في (APA, 2013) من أن صعوبات التعلم التي تظهر في مجموعة مظاهر القصور في قدرة الفرد على إدراك أو معالجة المعلومات بكفاءة ودقة، تظهر خلال سنوات التعليم الرسمية، وهي مستمرة، وتؤثر على القدرة على تعلم المهارات الأكاديمية الأساسية، هذا بالإضافة إلى ما يتولد من صعوبات في حل مسائل الاستدلال الحسابي، ولا بد أن تكون هذه المشكلات دون المتوسط، وضرورة تداخل صعوبات التعلم مع الأداء الوظيفي اليومي للفرد.

ويدعم هذه التفسيرات أيضا ما ذكره (Wehmeyer & Schwartz, 1997) من أن الطالب لابد من تعلم سبل التحلي بالتوكيدية الذاتية؛ والقدرة على تعلم مهارات التفاوض والتفاهم والإقناع، وتحقيق الفعالية، والإلمام بما له من حقوق وما عليه من مسئوليات".

ويتفق مع هذه النتيجة ما توصلت إليه عديد من الدراسات والبحوث السابقة ومنها على سبيل المثال دراسة (Centerrino, 2016) التي أشارت إلى التحقق من مستوى مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، والتي أسفرت نتائج تحليلها عن أن الوعي، الشعور بالأمن، التواصل، الخبرات، والدافعية تلعب جميعها دورًا حيويـــًا في فهم وتنمية وتوظيف استراتيجيات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم، كما أسفرت النتائج عن قصور مهارات مناصرة الذات لدى المشاركين بالدراسة من ذوي صعوبات التعلم.

ويتفق مع النتيجة السابقة نتائج دراسة (Sisk, 2020) التي أشارت إلى قصور مهارات مناصرة الذات لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم المشاركين بالدراسة؛ وذلك بسبب مجموعة من القضايا المرتبطة بخبرات مناصرة الذات كقصور المعرفة الخاصة بأهداف الانتقال من مرحلة لأخرى، تدني المشاركة الطلابية، والوعي بالحقوق، والتدريب السابق على مهارات مناصرة الذات. ويفسر القصور السابق في عدم ارتفاع مستوى مناصرة الذات لدى هؤلاء الطلاب، وبالتالي فإن القصور الناتج عن مهارات مناصرة الذات يتراجع بمستوى هذه المهارات لدرجة أقل، وبالتالي فإن وسطية مستوى مناصرة الذات لدى الطلاب في المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم لها من المنطقية الواقعية والأكاديمية.

- بالنسبة لقلق الاختبار: جاء مستوى قلق الاختبار لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم متوسطا، ويرجع الباحث منطقية هذه النتيجة إلى ما سبقها من نتائج، فالطالب ذي صعوبة التعلم الذي لا يستطيع مناصرة ذاته والدفاع عنها؛ يتولد لديه بعض المخاوف من الاختبارات، بالإضافة إلى ما يعانيه الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الخوف من التعرض للاختبارات والامتحانات، بسبب صعوبات التعلم في حد ذاتها.

ويتفق مع هذه النتيجة ما ورد في (Spielberger & Vagg, 1995) من أن الفرد القلق من الاختبار يكون أكثر عرضة للتفاعل مع القلق المفرط كالأفكار السلبية والتوتر وأن المستوى المرتفع من القلق الذي يعاني منه الفرد القلق من الاختبار في موقف تقييمي يؤدي إلى تنشيط ظروف القلق المخزنة في ذاكرة الفرد، وتتداخل ظروف القلق هذه مع أداء الفرد القلِق من الاختبار أثناء الاختبار. وهو ما يفسر وسطية مستوى قلق الاختبار، حيث يحاول الطالب التحرر من القلق قدر المستطاع بسماته وطباعه، ولكن الظروف التي تفرض نفسها عليه من صعوبات هي السبب في وجود درجة من قلق الاختبار تصل لمستوى متوسط من قلق الاختبار.

كما يمكن التوصل لمعرفة وسطية قلق الاختبار من خلال النموذج الذي افترضه وصاغه كل من (Meichenbaum & Butler, 1980; Sarason,1988; Wine, 1980, Geen, 1982) من أن اختلافات الأداء بين الطلاب ذوي القلق المرتفع والمنخفض في الاختبار ناتجة عن اختلافات في تركيز الانتباه، ويرتبط القلق المرتفع من الاختبار بالتفكير المرتبط بالمهمة، والقلق، والتركيز الذاتي السلبي، والميل إلى تجربة الإدراك؛ الذي يقلل من قيمة الذات أثناء المهام المجهدة. وتتبنى نظرية الانتباه المعرفي تفسير "التدخل" لحساب العلاقة بين القلق والأداء إذ يمكن أن يتداخل الاهتمام الذاتي مع أدائهم عن طريق

تشتيت انتباههم عن التركيز على المهمة، وتؤدي المستويات العالية من القلق المعرفي والانشغال الذاتي إلى قيام المتعلمين القلقين أو المتقدمين للاختبار بتقسيم انتباههم بين الأنشطة ذات الصلة بالمهمة والمخاوف الموجهة ذاتيًا وأن التداخل المعرفي هو وسيط لعجز الأداء المرتبط بقلق الاختبار. ويمكن الاستدلال على المستوى المتوسط من قلق الاختبار في موازنة الطلاب ذوي صعوبات التعلم -وفقا لهذا النموذج- بين القلق المرتفع والمنخفض، بحيث يصبح وسطيا، وذلك من خلال الحرص على تركيز انتباه الطلاب، بحيث تتزن عملية القلق والأداء، وقد يتولد ذلك كله بسبب شعور الطلاب بوجود العديد من الصعوبات التعليمية التي توجد حالة من قلق الاختبار؛ وبالتالي درجة من قلق الاختبار. ويؤيد هذه النتيجة ما أشارت إليه دراسة (Whitaker, 2007) إلى العلاقة بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وبدونها والجوانب المختلفة لقلق الاختبار، وبينت أن صعوبات التعلم تنبأ بدرجات أعلى من العوائق المعرفية / عدم الانتباه والقلق وانخفاض درجات تعزيز الأداء / تسهيل القلق.

- بالنسبة للأداء الأكاديمي: جاء مستوى الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم متوسطا، ويرى الباحث منطقية هذه النتيجة أيضا بالنسبة لما سبقها من نتائج، إذ إن الأداء الأكاديمي بما يشتمل عليه من معارف ومعلومات يؤديها الطالب يتضح في المواقف الطبيعية للأداء، أما إذا تداخلت بعض العناصر الدخيلة للأداء الأكاديمي؛ فإنها تضعف هذه الدرجة، وهو ما تولد عن مستوى مناصرة الذات وقلق الاختبار لدى هؤلاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ وبالتالي مستوى متوسط من الأداء الأكاديمي.

ومما يوضح تداخل مجموعة العناصر الدخيلة والمؤثرة على الأداء الأكاديمي، فوفقا لما أورده (Diperna & Elliott, 2002) من أن الأداء الأكاديمي مفهوم ينطوي على ما يتصف به الطالب من مهارات، واتجاهات، وسلوكيات تؤثر في النجاح الأكاديمي، وهو ما يظهر في مجالين رئيسين هما المهارات الأكاديمية والعوامل المساعدة الأكاديمية كالمهارات البينشخصية والدافعية.

وتوصلت نتيجة دراسة الحاج كادي؛ منصور بن زاهي (٢٠١٦) إلى أن مستوى الأداء الأكاديمي أعلى مقارنة بالمتوسط لدى ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية، وقد أرجعت الدراسة هذا المستوى من الأداء الأكاديمي لصعوبات التعلم التي يعاني من ها الطلاب. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة عرفه حسني (٢٠٢٢) التي توصلت إلى تدني مستوى الأداء الأكاديمي لذوي صعوبات التعلم، والذي يتبعه الشعور بالفشل الدراسي في المواد المقررة.

ويرى الباحث أن الأداء الأكاديمي مفهوم يعد بمثابة مخرجات مرتبطة بمقدمات متوقفة على صعوبات التعلم في حد ذاتها وما يرتبط بها من قلق اختبار أو خوف من أداء الامتحانات أو ضعف القدرات والمهارات المعرفية، وكذلك الأكاديمية، وقد يرجع السبب أيضا لتوقعات الآخرين عن الطالب؛ مما يتولد لديه عزوف أو قصور في الأداء الأكاديمي.

٢- **نتائج الإجابة عن التساؤل الثاني**: والذي ينص على ما يلي: "ما علاقة مناصرة الذات بقلق الاختبار (الدرجة الكلية) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم". للإجابة عن هذا التساؤل؛ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مناصرة الذات(الدرجة الكلية) وقلق الاختبار(الدرجة الكلية) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يوضح العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة:

جدول(٦) دراسة العلاقة بين مناصرة الذات(الدرجة الكلية) وقلق الاختبار
(الدرجة الكلية) ن=(٢٨٩)

البعد	الدرجة الكلية لقلق الاختبار
الدرجة الكلية لمناصرة الذات	-٠,٦٨٤**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(٦) وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم عينة البحث في الدرجة الكلية لمناصرة الذات وقلق الاختبار، حيث بلغت قيمة الارتباط(-٠,٦٨٤).

- **تفسير ومناقشة التساؤل الثاني:**

- اتضح من نتائج التساؤل الثاني وجود علاقة ارتباطية عكسية قوية بين درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمناصرة الذات وقلق الاختبار. بحيث إذا زادت درجة مناصرة الذات قلت درجة قلق الاختبار، والعكس صحيح؛ فإذا قلت درجة مناصرة الذات زادت درجة قلق الاختبار، وهو ما يوضح العلاقة العكسية الطردية، فمن يُناصر ذاته من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستطيع خفض درجة قلق الاختبار والامتحانات؛ وذلك بمعرفة مهارات واستراتيجيات المناصرة الذاتية، أما من يضع ذاته مهبطًا لضعف مناصرة الذات؛ فإنه يعيش ويلات الخوف والتوتر والقل من أداء الاختبارات والامتحانات؛ ولا شك أن ذلك يعود عليه بالسلب على كافة المستويات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والأسرية وغيرها.

وتتفق هذه النتيجة مع ماجاء من دراسات سابقة في هذا البحث مثل دراسة (Doren & Kang, 2016) التي هدفت إلى كشف عن الاستقلالية وتحقيق الذات ومناصرة الذات كمنبئات بالتوافق المدرسي، وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ (على نحو إيجابي) بالتوافق المدرسي من خلال متغيرات الاستقلالية وتحقيق الذات ومناصرة الذات.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عرفه حسني (٢٠٢٢) التي أوضحت وجود علاقة ارتباطية بين قلق الاختبار والمستويات المتباينة من مناصرة الذات على نحو عكسي لذوي صعوبات التعلم، وأوضحت الدراسة أن تكرار خبرات الفشل الدراسي وأداء الاختبارات والقلق منها؛ يؤدي إلى تدني فاعلية الذات وانخفاض دافعيتها وعادات الاستذكار.

وقد أشار البعض إلى أنه قد تكون صعوبات التعلم سببا في إضعاف المناصرة الذاتية، فقد أوضحت دراسة (Whitaker, 2007) فحص العلاقة بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وبدونها والجوانب المختلفة لقلق الاختبار على مقياس جديد متعدد الأبعاد لقلق الاختبار، وكشف فحص بنية العوامل لدرجات لقلق الاختبار عبر حالة صعوبات التعلم لتحديد ما إذا كان التفسير الدقيق لدرجات الاختبار ممكنًا أن غالبية معامل قيم التطابق بين كل زوج من ستة عوامل مقابلة لمقياس قلق الاختبار (الانسداد المعرفي/عدم الانتباه)، (قلق تحسين الأداء/التيسير، فرط اليقظة الفسيولوجية، الإذلال الاجتماعي، القلق، والكذب) وعامل القلق الإجمالي للاختبار كان أعلى من ٠,٩٠، وكانت قيم مؤشر التشابه المتغير البارز ذات دلالة إحصائية، وكشفت نتائج سبعة تحليلات للانحدار المتعدد أن صعوبات التعلم تنبأ بدرجات أعلى من العوائق المعرفية القلق وانخفاض درجات الاختبارات، وزيادة القلق الخاص بالاختبارات.

كما يدعم هذه النتيجة نموذج تفسير عمليات قلق الاختبار والمستمدة من وجهات نظر تحفيزية ، وهما نموذج التنظيم الذاتي ونموذج القيمة الذاتية، ويعتمد نموذج التنظيم الذاتي إلى السلوك باعتباره عملية مستمرة لجلب الأهداف والنوايا إلى الذهن ثم محاولة مطابقة السلوك مع تلك الأهداف المرغوبة (Carver & Scheier, 1991)، ويعتمد نموذج القيمة الذاتية على نظرية تحفيزية عامة تؤكد أن القيمة الذاتية وحماية شعور الفرد بالكفاءة هي الأولوية القصوى بين الطلاب في المجتمع الحديث. ويشير النموذج إلى أن العديد من السلوكيات المرتبطة بالإنجاز، بما في ذلك قلق الاختبار، يمكن فهمها على أنها محاولات للحفاظ على قيمة الذات وصورة ذاتية إيجابية، خاصة في مواجهة الفشل الأكاديمي (Covington, 1992). وإذا ماتم النظر لما سبق يتضح أن مايقوم به الطالب وفقا لهذا النموذج إنما هو مناصرة للذفاع عن الذات.

٣- **نتائج الإجابة عن التساؤل الثالث** والذي على ما يلي: "ما علاقة مناصرة الذات بالأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم" وللإجابة عن هذا التساؤل؛ استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مناصرة الذات بالأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم، والجدول التالي يوضح العلاقة بين المتغيرات المستقلة والتابعة:

جدول(٧) دراسة العلاقة بين مناصرة الذات بالأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم ن=(٢٨٩)

البعد	الدرجة الكلية للأداء الأكاديمي
الدرجة الكلية لمناصرة الذات	٠,٧٤٧**

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول(٧) وجود علاقة ارتباطية طردية قوية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم عينة البحث في الدرجة الكلية لمناصرة الذات والأداء الأكاديمي، حيث بلغت قيمة الارتباط (٠,٧٤٧).

- **تفسير ومناقشة التساؤل الثالث:**

- اتضح من نتائج التساؤل الثالث وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين درجات طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمناصرة الذات والأداء الأكاديمي. بحيث إذا زادت درجة مناصرة الذات زادت درجة الأداء الأكاديمي، والعكس صحيح؛ فإذا قلت درجة مناصرة الذات قلت درجة الأداء الأكاديمي، وهو ما يوضح العلاقة الارتباطية الطردية، فمن يُناصر ذاته من الطلاب ذوي صعوبات التعلم يستطيع زيادة درجة الأداء الأكاديمي؛ إذ إن استخدام مهارات واستراتيجيات المناصرة الذاتية؛ فإنه يتمكن من أداء الاختبارات والامتحانات بشكل معقول وطبيعي؛ ولا شك أن ذلك يعود على الطلاب بالإيجاب على كافة المستويات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية والأسرية وغيرها.

وتتفق هذه النتيجة مع عديد من الدراسات السابقة كدراسة (McGahee, 2017) إلى فحص آثار تدخل مناصرة الذات على الأداء الأكاديمي لطلاب المدارس الثانوية ذوي صعوبات التعلم عند طلب تسهيلات أكاديمية في موقف لعب الأدوار وذلك علي عينة قوامها(١٦٩) طالبًا، وتشير نتائج هذه الدراسة إلى دليل على الفعالية العالية والعلاقة الوظيفية بين تدخل المناصرة الذاتية وزيادة أداء المشاركين أثناء طلب التسهيلات الأكاديمية.

كما تتفق النتيجة الحالية مع دراسة وسعت دراسة (Schreifels, 2013) التي بينت نتائجها ارتفاع مستوى النجاح الأكاديمي لدى الطلاب الذين سبق لهم تعلم وممارسة مهارات مناصرة الذات بالمرحلة الثانوية. وكذلك وحاولت دراسة (Barnett, 2014) التحقق من العلاقة بين مهارات مناصرة الذات والأداء الأكاديمي لدى الطلاب، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات مناصرة الذات والأداء الأكاديمي. وأخيرا دراسة (Rahajeng, et al.,2023) التي فحصت العلاقة بين المناصرة الذاتية والأداء الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية كبيرة بين المتغيرين.

وتتماشى هذه النتيجة مع ما أورده (Skinner, 1998) من حيث إن الفهم الصحيح لصعوبات التعلم، بما في ذلك نقاط القوة والضعف الأكاديمية والتوافقات التي تسهل التعلم أمر ضروري لنجاح مناصرة الذات، إذ إن طلاب المدارس الثانوية الذين يعانون من صعوبات التعلم غالبًا ما يدخلون مرحلة ما بعد التعليم الثانوي وليست لديهم فكرة واضحة عن نقاط القوة والضعف الأكاديمية لديهم، وإمكانية نجاحهم، ووجدوا كذلك أن هؤلاء الطلاب كثيرًا ما يقللون من إمكاناتهم نتيجة للإحباط والفشل، كما تتطلب مناصرة الذات لدى الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم أن يكونوا على دراية بحقوقهم وأن يدركوا أن الكثير من المسؤولية عن ضمان مراعاة حقوقهم بموجب القانون وهذا يعني أنه يجب على الطلاب أن يعلموا أنه من مسؤوليتهم إبلاغ مسؤولي المدرسة عن درجة الصعوبات التعليمية لديهم، وتقديم الوثائق، وطلب التسهيلات المناسبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء في الإطار النظري للبحث الحالي من حيث ما أورده (Smith et al., 2002)، إذ يرى أن لمناصرة الذات الدور الفعال الذي يقوم به الطالب فيما يتعلق بتحديد ذاته وقيامه بطلب ما يحتاجه من تسهيلات مناسبة، ومشاركته في توفير تلك التسهيلات والاستفادة منها, أما (باندورا، ١٩٩٧): فوفقا لنظرية الكفاءة الذاتية فيشير إلى قدرة الفرد الملموسة على أداء المهام الضرورية لتحقيق الأهداف، ويعتقد أن الكفاءة الذاتية للفرد تؤثر على اختيار المهام، ومستوى أداء المهمة، ومقدار الجهد المبذول في أداء المهام المختارة، والمثابرة في أداء المهمة لقد تم توثيق تأثير الكفاءة الذاتية على الأداء بشكل جيد عبر مختلف مجالات السلوك، بما في ذلك التحصيل الأكاديمي لطلاب الجامعات، وتشير التقارير إلى أن الكفاءة الذاتية تعد مؤشرًا قويًا للأداء الأكاديمي للطلاب. وهذا ما يوضح دور مناصرة الذات وكفاءتها في الأداء الأكاديمي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية.

٤- **نتائج الإجابة عن التساؤل الرابع**: والذي ينص على: هل توجد فروق بين الذكور والإناث علي مقياس مناصرة الذات لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم".، وللإجابة عن هذا التساؤل؛ استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجداول التالي:

جدول(٩) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) في مناصرة الذات (الدرجة الكلية) ن=(٢٨٩)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمناصرة الذات	ذكور	١٤٢	٢٩,٢٧	٨,٦٢	٣,٤٨٢	٠,٠٠١ دالة
	إناث	١٤٧	٢٥,٨٤	٨,١٣		

يتضح من جدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) على الدرجة الكلية لمناصرة الذات، لصالح مجموعة الذكور، حيث بلغت قيم "ت" (٣,٤٨٢)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

❖ **تفسير ومناقشة التساؤل الرابع:**

- اتضح من خلال نتائج التساؤل الرابع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) على الدرجة الكلية لمناصرة الذات، لصالح مجموعة الذكور، وتتضح هذه النتيجة من خلال القول بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذكورا وإناثا في حاجة ماسة لمناصرة ذواتهم؛ من أجل تنمية قدراتهم الشخصية التي تعزز من مهاراتهم في التعامل مع صعوبات التعلم وما يتولد عنها من مشكلات مرتبطة ومصاحبة لها. وقد أثبتت النتائج أن الذكور أكثر قدرة على مناصرة ذواتهم من الإناث، إذ إن الذكور لديهم ثقة في أنفسهم أمام الآخرين، وهم أكثر قدرة أيضا على التعبير عن احتياجاتهم ومتطلباتهم، ويرجع ذلك إلى طبيعتهم الذكورية وسماتهم وخصائصهم الذكورية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من جمعه فاروق (٢٠١٨)، وكذلك الدراسة التي قامت بها أسماء أنور (٢٠٢٣) من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مناصرة الذات تعزي لمتغير النوع (ذكور، إناث) في اتجاه الذكور، وقد أوضحت هذه الدراسات أن الفروق في مناصرة الذات لصالح الذكور يرجع إلى قدرة الذكور للدفاع عن احتياجاتهم وخصوصا الاحتياجات الأكاديمية في بيئاتهم التعليمية والأكاديمية؛ لما يتحصلون عليه من جرأة واستقلالية وتحكم وخبرة وهي في صميمها مكونات لمناصرة الذات. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة عمرو رمضان (٢٠٢١) التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مناصرة الذات. إذ ترى أنه ليس هناك فروقا بين الجنسين، فكلاهما لديه القدرة على مناصرة ذاته.

ويرى الباحث أن الطلاب الذكور لديهم القدرة على تحديد اختياراتهم الشخصية، وممارسة حقوقهم بشكل مقصود، إذ يتحدثون مع أنفسهم ويتواصلون معها بنجاح وفاعلية، والوقوف على اهتماماتهم واحتياجاتهم، وإحداث بعض التغييرات؛ من أجل إشباع الحاجات الذاتية وتحقيق الأهداف الشخصية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج (Centerrino, 2016)، فقد تم بناء هذا النموذج في ضوء المقابلات الشخصية مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وهو يتكون من أبعاد المناصرة الذاتية المتمثلة في: الشعور الوعي إلمام التلاميذ بالسياسات المدرسية، والتواصل الذي يعبر عن كشف الذات والتعبير عن المشكلات التي يعانيها هؤلاء التلاميذ بهدف الحصول على التسهيلات التي يمكن من خلالها

التغلب على تلك المشكلات. ويرى الباحث أن هذه القدرات في ضوء هذا النموذج تنطبق على شخصيات الطلاب الذكور أكثر من الإناث.

٥- **نتائج الإجابة عن التساؤل الخامس:** والذي ينص على: هل توجد فروق بين الذكور والإناث علي مقياس قلق الاختبار لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم". وللإجابة عن هذا التساؤل؛ استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجداول التالي:

جدول(١٠) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) في قلق الاختبار (الدرجة الكلية) ن=(٢٨٩)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لقلق الاختبار	ذكور	١٤٢	٣١,٢٣	٩,٤٠	٠,٨٠٦-	٠,٤٢١ غير دالة
	إناث	١٤٧	٣٢,١٢	٩,٣٧		

يتضح من جدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) على الدرجة الكلية لقلق الاختبار، حيث بلغت قيم "ت" (٠,٨٠٦-)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

❖ **تفسير ومناقشة التساؤل الخامس:**

- اتضح من خلال نتائج التساؤل الخامس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) على الدرجة الكلية لقلق الاختبار، وتتضح هذه النتيجة من خلال القول بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم ذكورا وإناثا لا فرق بينهم في قلق الاختبار، فكلاهما يتصف بنفس المواصفات الأكاديمية فيما يختص بالقلق من أداء الاختبارات، والتي تفرض نفسها على طبيعة هؤلاء الطلاب؛ وخصوصا لما يعانونه من صعوبات تعليمية، وبالطبيعة فإن الخوف والقلق تجاه الاختبارات لدى الذكور والإناث أمر سيّان.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Whitaker, 2007) التي فحصت العلاقة بين الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم وبدونها والجوانب المختلفة لقلق الاختبار على مقياس جديد متعدد الأبعاد لقلق الاختبار، وأوضحت النتائج عدم جود فروق بين الذكور والإناث على قلق الاختبار، ويرجع ذلك إلى مجموعة عوامل مشتركة، وهي عبارة عن صعوبات التعلم التي تنبأت بوجود مجموعة من المشكلات في الجوانب المعرفية، وقلة الانتباه وأعراض القلق وقلة درجات تعزيز الأداء.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أماني عزت (٢٠٢٢) التي توصلت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد استبعدت الدراسة العوامل المرتبطة بالتسويف الأكاديمي وضعف دافعية إنجازهم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة رنا سليمان؛ منى صبحي (٢٠١٤) التي أوضحت نتائجها وجود فروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم لصالح ذوي صعوبات التعلم، ولكنها تختلف في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على قلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الإناث، بينما لم تجد فروقا في قلق الاختبار تتعلق بالأفكار والسلوكيات ذات العلاقة بالمهمة.

يرى الباحث هذه النتيجة من خلال تشارك الذكور والإناث سويا في إدراكهم وتصورهم للاختبارات، وما ينتج عنها من مخاوف وقلة الثقة بالنفس والقلق العام والقلق الخاص بالمادة الدراسية، وقد تكون الأسباب نفسية وقد تكون ذات ارتباط بالعوامل المدرسية أو الاختبار في حد ذاته، والفارق في ذلك كله وجود معاناة من صعوبات التعلم بصفة عامة.

٦- **نتائج الإجابة عن التساؤل السادس**: والذي ينص علي: "هل توجد فروق بين الذكور والإناث علي مقياس الأداء الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم". وللإجابة عن هذا التساؤل؛ استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين كما في الجداول التالي:

جدول(١١) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) في الأداء الأكاديمي (الدرجة الكلية) ن=(٢٨٩)

البعد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية للأداء الأكاديمي	ذكور	١٤٢	٣٦,٩٩	١٠,٢٣	٢,٠٧٥-	٠,٠٣٩ دالة
	إناث	١٤٧	٣٩,٧٣	١٢,١٨		

يتضح من جدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) على الدرجة الكلية للأداء الأكاديمي، لصالح مجموعة الإناث، حيث بلغت قيم "ت" (-٢,٠٧٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

❖ **تفسير ومناقشة التساؤل السادس:**

- اتضح من خلال نتائج التساؤل السادس وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي (ذكور- إناث) على الدرجة الكلية لمناصرة الذات، لصالح مجموعة الإناث، ويرى الباحث منطقية هذه النتيجة، بالرغم من وجود فروق للذكور في مناصرة الذات، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في قلق الاختبار؛ إلا أن النتائج قد توصلت لوجود فروق لصالح الإناث في الأداء الأكاديمي.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل أهمها أن الإناث يتصفن بالهدوء، حتى وإن لم يتمكنّ من مناصرة الذات بشكل أو بآخر إلا أنهن يتصفن بالعقلانية والسكينة والطمانينة بحكم طبيعتهن الأنثوية، فيعمدن إلى اللجوء للمحاولات والاجتهادات بالرغم من المعاناة التي تسببت فيها صعوبات التعلم، وبالتالي يستطعن في النهاية حسم الأمر لصالحهن، ويؤدين أداء أكاديميا مُرضيا لهن.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبدالرحمن باري (٢٠١٩) التي وجدت فروق بين الجنسين في التحصيل والأداء الأكاديمي لصالح الإناث بالمملكة العربية السعودية، وقد حددت الدراسة أيضا مواد الرياضيات والعلوم ومجالاتهما المعرفة والتطبيق والتفكير، وقد أرجعت الأسباب إلى الاختلافات البيولوجية بين الجنسين، بفعل الاختلافات في هيكل المخ والوظائف التنفيذية(التنشيط أثناء الراحة وتنفيذ المهام المحددة)، وكذلك استخدام الذكور لنصف كرة أواحد فقط ثناء المهام، بينما تستخدم الإناث كلا النصفين الكرويين للمخ، مع اعتراف الدراسة بأن هذه الأسباب ليست كافية للحكم على الجنسين

بالاختلاف في الأداء الاكاديمي والتحصيل، كم ذكرت الدراسة ا أن الفصل بين الجنسين من ضمن أسباب الفروق، وفقا لمعدل انتشار التعليم الأحادي الجنس بفجوة التحصيل.

ويرى الباحث أن وجود فروق بين الجنسين في الأداء الأكاديمي لصالح الإناث قد يرجع أيضا إلى بعض العوامل الشخصية والاجتماعية، ومنها القبول والرفض المدرسي وتقبل المذاكرة والاستعداد الأكاديمي وعادات الاستذكار الجيدة، وغيرها، كما أن هناك بعض العوامل الاجتماعية مثل أساليب المعاملة الوالدية والتنشئة الاجتماعية، والتفرقة بين الأبناء؛ وما يتولد عنها من المسببات السلبية الأكاديمية والنفور من التعليم، وقد يعتقد الذكور أن العاطفة نحو الإناث تفضيل لجنس على آخر، وقد يرجع السبب للمعلمين أنفسهم وطريقتهم في جعل الطلاب يحبون المادة ويتقدمون فيها من عدمه، والخلاصة أن الفروق لصالح الإناث له من المنطقية في الأداء الأكاديمي، ولذلك جاءت الفرق لصالحهن.

- **توصيات البحث:**

استنادًا إلى الاطار النظري والنظريات والنماذج التفسيرية ونتائج الدراسات السابق ونتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم بعض التوصيات / البحوث المقترحة كما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالطلاب في المرحلة الثانوية ذوي صعوبات التعلم؛ لأنهم يمرون بمرحلة حرجة من حياتهم، وهي مرحلة المراهقة بما تشتمل عليه من ضغوطات وصعوبات تعليمية وبيولوجية؛ فضلا عن تحمل الضغوط الأكاديمية التعليمية.
- ضرورة التواصل مع هؤلاء الطلاب، وبناء برامج نفسية إرشادية وتدريبية تنمي من الوعي الذاتي لديهم بطبيعة ما يمرون به من مراحل عمرية ومهام تعليمية.
- توعية المعلمين أنفسهم والقائمين على العملية التعليمية بضرورة تفقد الطلاب وما يطرأ عليهم من مشكلات، بحيث يتم حلها مبكرا.
- تطوير الهياكل التعليمية ببرامج توعوية وتدريبهم على أساليب حل المشكلات سواء للمادة التعليمية أو للأساليب الخاصو بالتعامل مع هذه الفئات من الطلاب.
- عمل متابعة دورية وتقييمات مستمرة لكل طالب على حده من خلال ملفات الطلاب داخل نطاق المدرسة، وملاحظة مدى تقدمه الدراسي وبحث مشكلاته الشخصية المرتبطة به في نطاق البيئات التعليمية.
- تبصير الطلاب بفنيات ومضامين مناصرة الذات وضمان تطبيقها من خلال مقابلات رسمية تطبقها المدرسة بالاشتراك مع المرشد الأكاديمي والنفسي والاجتماعي.
- عمل امتحانات شفهية وتحريرية قبل بدء الامتحان الرسمي لتعويد الطلاب على الاختبارات وأجواءها؛ كنوع من التخفيف من قلق الاختبار والأداء الأكاديمي.
- ضرورة التواصل المشترك في جلسات رسمية بين أولياء الأمور والمدرسة والطالب، وتبادل الأحاديث في نطاق الجانب المدرسي التعليمي وعلاقته بالأساليب الأسرية؛ لأنه يعطي الطلاب نوعا من الطمأنينة والاستقرار النفسي والأكاديمي.

- **بحوث مقترحة:**

في ضوء ماتم دراسته وما توصل اليه الباحث أثناء الدراسة والإجراءات يقترحُ ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة تتناول مرحلة عمرية مختلفة غير التي تناولها البحث الحالي.
- دراسة العلاقة بين الأداء الأكاديمي وأساليب المواجهة الاستباقية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- قلق الاختبار وعلاقته بالذكاء الناجح لذوي صعوبات التعلم.
- الفروق بين الجنسين في الأداء الأكاديمي ومناصرة الذات وقلق الاختبار لدى ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة دافعية الإنجاز ومستوى الطموح في التنبؤ بمناصرة الذات لذوي صعوبات التعلم.
- الدافعية الأكاديمية وعلاقتها بالأداء الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي التلكؤ الأكاديمي.
- علاقة بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية بالضجر الأكاديمي لدى ذوي صعوبات التعلم.
- دراسة العوامل المسهمة في قلق الاختبار لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم "دراسة استكشافية".
- مناصرة الذات وعلاقتها بالعوامل الخمس الكبرى للشخصية لذوي صعوبات التعلم النمائية.
- مناصرة الذات كمتغير وسيط بين التلكؤ الأكاديمي والرفض المدرسي لدى التلاميذ منخفضي الأداء الأكاديمي.
- الاسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية في مناصرة الذات "دراسة سيكومترية كلينيكية".

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

أسماء أنور (٢٠٢٣). مناصرة الذات وعلاقات بالصمود النفسي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية بالمنيا. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٨ (١)، ٤٣١- ٤٧٤.

أماني عزت (٢٠٢٢). التسويف الأكاديمي وعلاقته بدافعية الإنجاز وقلق الاختبار لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث* - سلسلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة عمان العربية، ٧ (٢)، ٣٨٠- ٤٠٢.

أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢). *علم النفس المعرفي المعاصر*. مكتبة الانجلو المصرية.

جمعه فاروق (٢٠١٨). مناصرة الذات وعلاقتها بتقرير المصير لعينة من المعاقين سمعيا وبصريا. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس، (١٨)، ج٩، ٤٧٥- ٤٩٦.

الحاج كادي؛ منصور بن زاهي (٢٠١٦). صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ السنة الثالثة بالمدرسة الابتدائية بدينة ورقلة (دراسة ميدانية). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٦)، ٤٩٣- ٥٠٢.

رنا سليمان؛ منى صبحي (٢٠١٤). *مقارنة قلق الاختبار بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين فيالصف الثالث إلى الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

صلاح عميرة علي (٢٠٠٥). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عبدالرحمن باري (٢٠١٩). الفروق بين الجنسين في التحصيل الأكاديمي في المملكة العربية السعودية: دعوة للاستيقاظ للقادة التربويين. *المجلة الدولية للشرطة والقيادة*، ١٥ (١٥)، كلية التربية جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.

عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبدالرحمن؛ عبدالحق، كايد.(٢٠٢٠). *البحث العلمي: مفهومه، وأدواته وأساليبه*. دار الفكر.

عماد أحمد حسن (٢٠١٦). *اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال والكبار (٥,٥- ٦٨,٤ سنة)*. مكتبة الأنجلو المصرية.

عمرو رمضان (٢٠٢١). إسهام مناصرة الذات والتفاؤل في التنبؤ بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ٢٦٣- ٣٠٦.

فتحي مصطفى الزيات (٢٠١٥). *بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

هالاهان، دانيال جون لويد، جيمس كوفمان، ومارجريت ويس (٢٠٠٥). *صعوبات التعلم: مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجي* (ترجمة عادل عبد الله محمد، ٢٠٠٧). دار الفكر ناشرون وموزعون.

هول، كالفن ؛ لندزي، جاردنر.(١٩٧١). *نظريات الشخصية*. ترجمة: فرج أحمد، قدري حفني، لطفي فطيم، مراجعة: لويس مليكة، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر.

ويليام. ن. بيندر (٢٠١١). *صعوبات التعلم: الخصائص، والتعرف، واستراتيجيات التدريس* (ترجمة: عبد الرحمن سليمان، السيد التهامي ومحمود الطنطاوي). عالم الكتب.

English References:

Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *22*(3), 166-184.

Allen, S. K., Smith, A. C., Test, D. W., Flowers, C., & Wood, W. M. (2001). The effects of Self-Directed IEP on student participation in IEP meetings. *Career Development for Exceptional Individuals*, *24*(2), 107-120.

Al-Qadri, A. H., Zhao, W., Li, M., Al-Khresheh, M. H., & Boudouaia, A. (2021). The prevalence of the academic learning difficulties: an observation tool. *Heliyon*, *7*(10).

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

Ankeny, E. M., & Lehmann, J. P. (2011). Journey toward self-determination: Voices of students with disabilities who participated in a secondary transition program on a community college campus. *Remedial and Special education*, *32*(4), 279-289.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman

Barnett, L. (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.

Barr-Anderson, D., Van Den Berg, P., Neumark-Sztainer, D., & Story, M. (2008). Characteristics associated with older adolescents who have a television in their bedrooms. *Pediatrics*, *121*, 718-724.

Benson, J. (1998). Developing a strong program of construct validation: A test anxiety example. *Educational measurement: Issues and practice*, *17*(1), 10-17.

Brinckerhoff, L. C. (1994). Developing effective self-advocacy skills in college-bound students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, *29*(4), 229-237.

Centerrino, S. L. (2016). *Evaluating self-advocacy in high school students with learning disabilities through case study analysis* (Doctoral Dissertation). Northeastern University.

Chapell, M. S., Blanding, Z. B., Silverstein, M. E., Takahashi, M., Newman, B., Gubi, A., & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. *Journal of educational Psychology*, *97*(2), 268.

Cheraghian, B., Fereidooni-Moghadam, M., Baraz-Pardejani, S., & Bavarsad, N. (2008). Test anxiety and its relationship with academic performance among nursing students. *Knowledge & Health*, 3(3-4), 25–29.

Cizek, G. J., & Burg, S. S. (2006). *Addressing test anxiety in a high-stakes environment: Strategies for classroom and schools*. Corwin Press.

Daly-Cano, M., Vaccaro, A., & Newman, B. (2015). College Student Narratives about Learning and Using Self-Advocacy Skills. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, *28*(2), 213-227.

DiPerna, J., Volpe, R., & Elliott, S. (2002). A model of academic enablers and elementary reading/language arts achievement. *School Psychology Review, 31*, 298-312.

Doll, B., Sands, D. J., Wehmeyer, M. L., & Palmer, S. (1996). *Promoting the development and acquisition of self-determined behavior*. In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), Self-determination across the life span (pp. 70–71). Baltimore: Brookes.

Doren, B., & Kang, H. (2016). Autonomy, self-realization, and self-advocacy and the school- and career-related adjustment of adolescent girls with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *39*(3), 132-143.

Downing, J. A., Earles-Vollrath, T., & Schreiner, M. B. (2007). Effective self-advocacy: What students and special educators need to know. *Intervention in school and clinic*, *42*(5), 300-304.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American psychologist*, *41*(10), 1040.

Eisenman, L. T., & Tascione, L. (2002). "How come nobody told me?" Fostering self-realization through a high school English curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice,* 17(1), 35–46.

Fiedler, C., & Danneker, J. (2007). Self-advocacy instruction: Bridging the research-to practice gap. *Focus on Exceptional Children, 39*(8), 1-20.

Field, S., Sarver, M.., & Shaw, S. (2003). Self-determination: A key to success in postsecondary education for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24,* 339-349.

Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Publications.

Friedman, I. A., & Bendas-Jacob, O. (1997). Measuring perceived test anxiety in adolescents: A self-report scale. *Educational and Psychological Measurement, 57*(6), 1035-1046.

Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P., & Young, C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(3), 157–171.

Furney, K., Carlson, N., Lisi, D., & Yuan, S. (1993). *Speak up for yourself and your future!* University of Vermont.

Goodley, D. (2000). *Self-advocacy in the lives of people with learning difficulties: The politics of resilience*. Open University Press.

Hammill, D. (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. Journal of Learning Disabilities, 26, 295–310.

Harris, K. (2008). *Development and empirical analysis of a self-advocacy readiness scale with a university sample* (Doctoral dissertation). University of Nevada.

Hartman, R. (1993). Transition to higher education. In S. Kroeger & J. Schuck (Eds.), *Responding to disability issues in student affairs* (pp. 31-44). Jossey-Bass.

Heiman, T., & Precel, K. (2003). Students with learning disabilities in higher education: Academic strategies profile. *Journal of learning disabilities*, *36*(3), 248-258.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of educational research*, *58*(1), 47-77.

Hodapp, V., & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, stress, and coping, 10*(3), 219-244.

Holzberg, D. G., Test, D. W., & Rusher, D. E. (2019). Self-advocacy instruction to teach high school seniors with mild disabilities to access accommodations in college. *Remedial and Special Education*, *40*(3), 166-176.

Klesczewski, J., Brandenburg, J., Fischbach, A., Grube, D., Hasselhorn, M., & Büttner, G. (2015). Working memory functioning in children with poor mathematical skills. *Zeitschrift für Psychologie*.

Koca, D. B., Sart, Z. H., Sakız, H., & Albayrak-Kaymak, D. (2023). Self-advocacy experiences of students with specific learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 1-25.

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.

Learning Disabilities Association of America. (2017). *Types o f learning disabilities.* https://ldaamerica.org/types-of-leaming-disabilities/

Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *23*(2), 107-135.

Lock, R. H., & Layton, C. A. (2001). Succeeding in postsecondary ed through self-advocacy. *Teaching Exceptional Children*, *34*(2), 66-71.

McGahee, D. W. (2017). *The effects of a self-advocacy intervention on the performance of high school students with learning disabilities when requesting academic accommodations* (Doctoral dissertation, George Mason University).

Melekoglu, M. A. (2014). Characteristics of inclusive classrooms in Turkey. *Journal of the International Association of Special Education*, *15*(2), 24-30.

Merchant, D. (1998). *The effects of a self-advocacy training program for college students with learning disabilities* (Doctoral Dissertation). The Pennsylvania State University.

Merchant, D. J., & Gajar, A. (1997). A review of the literature on self advocacy components in transition programs for students with learning disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *8*(3), 223-231.

Merchant, D. J., & Gajar, A. (1997). A review of the literature on self advocacy components in transition programs for students with learning disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, *8*(3), 223-231.

Ministry of National Education (2021). *Child development and education: Learning disabilities.*

Moriña Díez, A., & Biagiotti, G. (2022). Academic success factors in university students with disabilities: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education, 37 (5).*

Murray, C., Lombardi, A., & Kosty, D. (2014). Profiling adjustment among postsecondary students with disabilities: A person-centered approach. *Journal of Diversity in Higher Education*, *7*(1), 31.

National Council for Special Education. (2019). *Children with special educational needs: Information booklet for parents*. NCSE.

Nicaise, M. (1995). Treating Test Anxiety. A Review of Three Approaches. *Teacher Education and Practice*, *11*(1), 65-81.

Pennell, R. L. (2001). Self determination and self-advocacy: shifting the power. *Journal of Disability Policy Studies*, *11*(4), 223-227.

Phillips, P. (1990). A self-advocacy plan for high school students with learning disabilities: A comparative case study analysis of students', teachers', and parents' perceptions of program effects. *Journal of Learning Disabilities*, *23*(8), 466-471.

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

Prater, M. A., Redman, A. S., Anderson, D., & Gibb, G. S. (2014). Teaching adolescent students with learning disabilities to self-advocate for accommodations. *Intervention in School and Clinic*, *49*(5), 298-305.

Rahajeng, U. W., Hendriani, W., & Paramita, P. P. (2023). Association Between Self-Advocacy and Academic Performance of Higher Education Students with Disabilities: A Meta-Analysis. *Indonesian Journal of Disability Studies*, *10*(2), 305-318.

Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., & Seidenberg, M. S. (2001). How psychological science informs the teaching of reading. *Psychological science in the public interest, 2*(2), 31-74.

Robert, A., & Parker, F. (2020). Effect of a Self-Advocacy Intervention on the GPA of Students with Disabilities. *Journal of Research in Education, 29*(2), 118-137..

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78.

Sakiz, H. (2018). Students with learning disabilities within the context of inclusive education: issues of identification and school management. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(3), 285-305.

Sart, Z. H., Barış, S., Sarıışık, Y., & Düşkün, Y. (2016). *Disabled children's access to education in Turkey:* Case *analysis and suggestions.* İmak Ofset..

Schena, D., Rosales, R., & Rowe, E. (2023). Teaching self-advocacy skills: A review and call for research. *Journal of Behavioral Education, 32*(4), 641-689.

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

Schreiner, M. (2007). Effective Self-Advocacy: What Students and Special Educators Need to Know (J. A. Downing & T. Earles-Vollrath, Eds.). *Intervention in School and Clinic, 42*(5), 300-304.

Scott, L. (2016). *I Am Here for a Reason. I Need to Focus. I Need to Learn So I Can Reach My Goal: Self-Advocacy and Motivation as Contributors to the Experiences of College Students with Physical Disabilities* (Doctoral Dissertation). University of Southern Mississippi .

Singh, K., Granville, M., & Dika, S. (2002). Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement. *The Journal of Educational Research, 95*(6), 323-332.

Sisk, R. (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.

Skinner, M. E. (1998). Promoting self-advocacy among college students with learning disabilities. *Intervention in School and Clinic, 33*(5), 278-283.

Smith, S., English, R., & Vasek, D. (2002). Student and parent involvement in the transition process for college freshmen with learning disabilities. *College Student Journal, 36*, 491-503.

Spielberger, C. D., & Vagg, P. R. (1995). Test anxiety: Atransactional process model. In C. D. Spielberger & P. R. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment* (pp. 3–14). Washington, DC: Taylor & Francis.

Stöber, J., & Pekrun, R. (2004). Advances in test anxiety research. *Anxiety, Stress & Coping*, *17*(3), 205-211.

Stodden, R. A., Conway, M. A., & Chang, K. B. (2003). Findings from the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities: Implications for secondary school educators. *Journal of Special Education Technology*, *18*(4), 29-44.

Swanson, H. L. (2005). Learning disabilities. In S. W. Lee & P. A. Lowe (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 289–293). Thousand Oaks, CA: Sage.

Swanson, S., & Howell, C. (1996). Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavior disorders. *Exceptional Children*, *62*(5), 389-397.

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.

Thomas, T. H., Donovan, H. S., Rosenzweig, M. Q., Bender, C. M., & Schenker, Y. (2021). A conceptual framework of self-advocacy in women with cancer. *ANS. Advances in nursing science, 44*(1), E1.

Van Reusen, A., Bos, C., Schumaker, J., & Deshler, D. (2015). *The self-advocacy strategy: For enhancing student motivation and self-determination*. Edge Enterprises.

von der Embse, N. P., Putwain, D. W., & Francis, G. (2021). Interpretation and use of the Multidimensional Test Anxiety Scale (MTAS). *School Psychology*, *36*(2), 86.

Wang, L. C., Li, X., & Chung, K. K. H. (2021). Relationships between test anxiety and metacognition in Chinese young adults with and without specific learning disabilities. *Annals of Dyslexia, 71*, 103-126.

Watkins, M., Lei, P., & Canivez, G. (2007). Psychometric intelligence and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Intelligence, 35*, 59-68.

Webster, D. (2004). Giving voice to students with disabilities who have successfully transitioned to college. *Career Development for Exceptional Individuals, 27*, 151-175.

Wehmeyer, M., & Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*, 245–255.

Wehmeyer, M., Agran, M., & Hughes, C. (1998). *Teaching self-determination to students with disabilities: Basic skills for successful transition.* Brookes.

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. (1993). *The International Statistical Classification of Diseases and Health Related Problems ICD-10: Tenth Revision. Volume 1: Tabular List* (Vol. 1). World Health Organization.

Yousefi, F., Talib, M. A., Mansor, M. B., & Juhari, R. B. (2010). The relationship between test-anxiety and academic achievement among Iranian adolescents. *Asian Social Science*, 6(5), 100- 105.

Zeidner, M., & Schleyer, E. J. (1999). Test anxiety in intellectually gifted school students. *Anxiety, Stress and Coping*, *12*(2), 163-189.

Zickel, J. P., & Arnold, E. (2001). Putting the I in the IEP. *Educational leadership*, *59*(3), 71-73.

Translation of Arabic References:

Abdul Rahman Barry (2019). Gender differences in academic achievement in Saudi Arabia: A wake-up call for educational leaders. *International Journal of Police and Leadership*, 15 (15), College of Education, Taibah University, Saudi Arabia.

Amani Ezzat (2022). Academic procrastination and its relationship to achievement motivation and test anxiety among students with learning difficulties. Amman Arab University Research *Journal - Educational and Psychological Research Series*: Amman Arab University, 7 (2), 380- 402.

Amr Ramadan (2021). The contribution of self-advocacy and optimism in predicting academic achievement motivation among graduate students. *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 31 (113), 263-306.

Anwar Muhammad Al-Sharqawi (1992). Contemporary cognitive psychology. Anglo-Egyptian Library.

Asmaa Anwar (2023). Self-advocacy and relationships to psychological resilience among adolescents with visual impairment in Minya. *Journal of Research in Education and Psychology*, 38(1), 431-474.

Compiled by Farouk (2018). Self-advocacy and its relationship to self-determination for a sample of the hearing and visually disabled. *Journal of Scientific Research in Education*, Girls' College of Arts, Science and Education, Ain Shams University, (18), vol. 9, 475-496.

Emad Ahmed Hassan (2016). Color Progressive Matrices Test for "Raven" for children and adults (5.5-68.4 years). Anglo-Egyptian Library.

Fathi Mustafa Al-Zayat (2015). A battery of diagnostic rating scales for developmental and academic learning difficulties. Anglo-Egyptian Library.

Hajj Kadi; Mansour bin Zahi (2016). Academic learning difficulties among third-year students in primary school in Medina Ouargla (field study). *Journal of Humanities and Social Sciences*, (26), 493-502.

Obaidat, Dhuqan; Adas, Abdul Rahman; Abdel Haq, Kayed. (2020). Scientific research: its concept, tools and methods. Dar Al-Fikr.

Rana Suleiman; Mona Sobhi (2014). Comparison of test anxiety between students with learning disabilities and their normal peers in the third to sixth grades. Master's thesis, Faculty of Graduate Studies, University of Jordan.

Salah Amira Ali (2005). Difficulties in learning to read and write: diagnosis and treatment. Al Falah Library for Publishing and Distribution.