فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات اللغة في تحسين مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية

إعداد

شيماء رجب نصر

إشراف

أ.د/ سليمان محمد سليمان
أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ
كلية التربية - جامعة بنى سويف

أ.د/ محمد غازي الدسوقي
أستاذ علم النفس التربوي
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

المستخلص

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات اللغة لتنمية مناصرة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين تم تشخيصهم بصعوبات القراءة بمدرسة السلام الابتدائية، بإدارة الواسطى – محافظة بني سويف، تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٠-١٢) عاما بمتوسط عمر زمني (١٠.٧٦٦)، وانحراف معياري (٠.٠٦٢٦)، وتراوحت نسبة ذكاءهم بين (٩٦ -١٣٣)، وتم تقسيمهم إلى مجوعتين متكافئتين إحداهما تجريبية، وأخري ضابطة، وشملت أدوات الدراسة مقياس مناصرة الذات(إعداد الباحثة)، برنامج تدريبي قائم على مهارات اللغة (إعداد الباحثة)، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمناصرة الذات لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية البرنامج التدريبي – مهارات اللغة – – مناصرة الذات –تلاميذ المرحلة الابتدائية– صعوبات التعلم

Abstract
The study aimed to verify the effectiveness of a training program based on language skills to develop self-advocacy among primary school pupils. The study sample consisted of (30) male and female pupils from primary school who were diagnosed with reading difficulties at Al-Salam Primary School, Al-Wasti Administration - Beni Suef Governorate. Their ages ranged between (10-12) years with an average age of (10.766), a standard deviation of (0.0626), and their intelligence quotient ranged between (96-133). They were divided into two equal groups, one experimental and the other control. The study tools included a self-advocacy scale (prepared by the researcher), a training program based on language skills (prepared by the researcher), and the study followed the experimental approach. The results of the study showed that there were statistically significant differences between the means scores of the experimental and control groups in the post-measurement of self-advocacy in favor of the experimental group.

Keywords: Training program - Language skills - Self-advocacy - Primary school pupils - Learning difficulties

المقدمة:

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

طبقا لقانون تعليم الأفراد المعاقين Individuals with Disabilities Education Act كانت نسبة النصف من التلاميذ الذين يتلقون الخدمات التربوية الخاصة من فئة ذوي صعوبات التعلم النوعية (IDEAS; U.S. Department of Department of Education 2002) وقد ازدادت نسبة من تم تشخيصهم بصعوبات التعلم في أواخر القرن المنصرم وبدايات القرن الحالي، وهذا قد يعزى إلى عدم وجود إجماع على تعريف أو إجراءات تشخيصية موحدة لصعوبات التعلم (Stanovich، ٢٠٠٥). وبلغت نسبة تلاميذ المدارس العادية ذوي صعوبات التعلم حوالي (٦%) (Educataion, National Center for Education Statistics, 2006)

وقد تزايدت معدلات انتشار صعوبات التعلم؛ إذ مثل التلاميذ ذوو صعوبات التعلم حوالي (٣٩%) من إجمالي التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة طبقا لقانون تعليم الأفراد ذوي الأعاقات (IDEA U.S. Department of Education,2018)، وذكر Horowitz & Cortiella (2014) أن معدل انتشار التلاميذ ذوي صعوبات التعلم قد تضاعف بنسبة (٣٠٠) في الفترة من ١٩٧٦ إلى ٢٠٠٠، بحيث أصبحت فئة صعوبات التعلم أكثر الفئات الخاصة حجماً.

كما يمكن القول بتزايد أعداد الذكور ذوي صعوبات التعلم عن الإناث، وأن معظم المشخصين بها يتم التعرف عليهم في الفرقة الدراسية الثالثة أو الرابعة (ويليام بيندر، ٢٠١١). وبالرغم من تعدد مجالات صعوبات التعلم، فإن الصعوبات القرائية تمثل النسبة الأكبر بحيث تتراوح نسبة التلاميذ الذين يعانون من تلك المشكلات من (٨٠٪) إلى (٩٠%) من المجموع الكلي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم(Fletcher et al., 2007)

وتعتبر مهارات مناصرة الذات من أبرز الاستراتيجيات التي تعين التلميذ ذا صعوبات التعلم على الوعي بها وبمسبباتها والتأثيرات الناجمة عنها، وتمكنه من تحديد نقاط قوته وضعفه، وتزيد من إلمامه بما له من حقوق وما عليه من واجبات، وتعزز من قدرته على تحديد أهدافه

واتخاذ قراراته وحل مشكلاته، وتوظيفه لاستراتيجيات التواصل الفعال الذي يمكنه من الحصول على كافة التسهيلات التي تسهم في تحسين الأداء وتحقيق الإنجاز. وقد أوجزت مهارات مناصرة الذات في أربعة مكونات هي: معرفة الذات، وتنظيمها، والتواصل والقيادة (Test et al., 2005). وعادة ما يفتقد التلاميذ ذوو صعوبات التعلم لمهارات مناصرة الذات سالفة الذكر، وهو ما أمكن عزوه إلى العديد من الأسباب منها ما يلي: تخوفهم من طلب التسهيلات الأكاديمية (Norton,2007) الشعور بالوصمة والرغبة في الانعزال الاجتماعي (2013 Farmer,)، وعزوفهم عن تعلم مهارات مناصرة الذات بالرغم من إدراكهم لأهميتها(Van Gelder et al., 2008).

وقد تبين أن مهارات مناصرة الذات ترتبط على نحو إيجابي بالأداء الأكاديمي. فقد ذكر Hicks-Coolick & Kurtz (1997) أن معرفة التلميذ بحقوقه من شأنها إحداث الفارق أثناء تواصله وتوكيده لذاته واخبار المعلمين والأخصائيين باحتياجاته وهو ما يزيد من فرص نجاحه، وأشار (Getzel & Thoma، 2008) إلى أن زيادة وعي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنقاط قوتهم وضعفهم قد أسهمت بشكل إيجابي في نجاحهم في برامج التعلم المنفرد، وذكر Norton (2007) أن تنظيم الذات أحد المنبئات الإيجابية بالأداء الأكاديمي الجيد، وهي تعد من المقومات الأساسية المناصرة الذات.

ومن هنا نبعت فكرة إجراء الدراسة الحالية للوقوف على فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات اللغة في تحسين مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة، أنه توجد بعض الحالات من ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات في مهارات مناصرة الذات.

وتبين أن مهارات مناصرة الذات تعين ذوي صعوبات التعلم على أن يكونوا أعضاء مستقلين وناجحين ومشاركين بفعالية في المجتمع، إذ إن امتلاك مهارات مناصرة الذات يجعل الفرد قادراً على تحديد ذاته، وملما بنقاط قوته وضعفه وخصائص إعاقته، وقادرا على التواصل الفعال والتفاوض والتعبير عن اهتماماته، رغباته واحتياجاته وحقوقه، القدرة على اتخاذ قرارات وتحمل مسئوليتها، بالإضافة إلى القدرة على تولي مناصب قيادية والدفاع عن حقوق جماعته ومناصرة غيره، كما ارتبطت مهارات مناصرة الذات بالعديد من المخرجات الإيجابية كالتوافق

الدراسي والمثابرة الأكاديمية والنجاح الأكاديمي. كما أن المخرجات الإيجابية لامتلاك مهارات مناصرة الذات لا تقتصر على المرحلة الدراسية الحالية، فهي تعمل على تهيئة الطلاب على الانتقال بنجاح من مرحلة تعليمية إلى أخرى. وهو ما أشارت إليه نتائج دراسات (Barnett, 2014; Doren & Kang, 2016; Grissom, 2020; Marcus-Johnson, 2015)التي أوضحت وجود علاقة قوية بين مهارات مناصرة الذات والأداء الأكاديمي الجيد بمختلف أبعاده.

ومن هنا يمكن صياغة المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

ما برنامج تدريبي لتحسين مهارات مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

ويتفرع منه الاسئلة الفرعية التالية:

١. ما الفروق بين متوسطي رتب القياس البعدى في مناصرة الذات لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة؟
٢. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس مناصرة الذات للمجموعة التجريبية؟
٣. ما الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في مناصرة الذات في كل من القياسين البعدى والتتبعي ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- التعرف على فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٢- التعرف على إستمرارية فعالية التدريبي في تحسين مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال القياس التتبعي بعد مضى شهر من القياس البعدى وبإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك بهدف الوصول إلى توصيات علمية وعملية تقدم إلى الجهات المسئولة لتساعدهم على فهم طبيعة إعاقة التلميذ وحاجاته الخاصة التي ينفرد بها دون غيره، وكما تساعد بذلك القائمين على تربية وتعليم هؤلاء التلاميذ على التخطيط ووضع الخدمات اللازمة المحققة لحاجاتهم.

٣- هدفت الدراسة تعرف مستوى صعوبات تعليم المهارات اللغوية التي تواجه معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس الابتدائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة. تكونت

عينة الدراسة من (١٢٧) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، تم استخدام استبانة صعوبات تعليم المهارات اللغوية. أظهرت نتائجة الدراسة أن مستوى الصعوبات التي تواجه معلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس الابتدائية عند تعليم مهارات اللغة كانت متوسطة وبينت نتائجة الدراسة وجود فروق في مستوى الصعوبات التي تواجه تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى عند تعليم المهارات اللغوية تبعا لمتغير المؤهل العلمي، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم مجموعة من التوصيات تشتمل تصميم برامج تدريبية تستهدف رفع مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية في تعليم المهارات اللغوية على اختلافها باعتبار أن هذه المرحلة من المراحل المهمة في الحياة الأكاديمية للطلبة في الوقت الحالي ومستقبلا والعمل على استهداف بعض المهارات التدريسية خاصة تلك المتعلقة بالقراءة .

وتشمل مهارات اللغة على :-

أولا : اللغة الاستقبالية هي القدرة على فهم اللغة. تشمل المهارات اللغوية المستقبلة فهم اللغة المنطوقة والرد عليها والكلمات المكتوبة. ومع ذلك، فإن اللغة الاستقبالية لا تتعامل فقط مع مهارات المفردات، ولكنها تتعامل أيضا مع فهم الإيماءات وتفسير الفرق بين الأسئلة والبيانات والتعليمات وفهم بعض المفاهيم النحوية بدقة.

تعد القدرة على اتباع التعليمات وفهم القصص وتوضيح الأشياء واكتساب المعلومات من خلال المعلومات المرئية والسمعية بعض الأمثلة على مهارات اللغة الاستقبالية مهارات الاستلام هي المهارات اللغوية الأولى التي يطورها الطفل. يبدأ الأطفال في تعلم المهارات اللغوية منذ ولادتهم أنفسهم عندما يتعرفون على الأصوات والأصوات المألوفة ويستجيبون لها. الأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة الاستقبالية يجدون صعوبة في فهم الاتجاهات وقد لا يستجيبون بشكل مناسب. عدم القدرة على فهم اللغة قد يؤدي إلى مشاكل سلوكية كذلك، ومع ذلك، من السهل نسبياً تطوير مهارات اللغة الاستقبالية ، حتى بالنسبة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات اللغة. هذا لأن الأطفال لا يضطرون إلى تذكر الكلمات؛ يمكنهم الاستجابة بالإيماءات.

ثانيا اللغة التعبيرية :

اللغة التعبيرية هي القدرة على التواصل. هذه هي القدرة على التعبير عن الأفكار والأفكار والرغبات والاحتياجات. يعد تحديد وتمييز الكائنات في البيئة، وتجميع الكلمات معاً لتشكيل

جملة ، ووصف الأحداث والإجراءات ، والإجابة على الأسئلة ، وتقديم الطلبات، أمثلة على مهارات اللغة التعبيرية. اللغة التعبيرية لا تتعامل فقط مع استخدام اللغة بشكل مناسب ، ولكنها تتضمن أيضا دمج تعبيرات الوجه والإيماءات. تعتبر الكتابة أيضا مهارة لغوية معبرة.
من السهل التعرف على تطور اللغة التعبيرية. عندما يبدأ الطفل بالسخرية من سماع صوت مألوف، يبدأ في استخدام مهارات اللغة التعبيرية. ومع ذلك ، تبدأ مهارات اللغة التعبيرية في التطور بمجرد أن يبدأ الطفل في تطوير مهارات الاستقبالية. عندما يبدأ الطفل في التحدث، تكون مهاراته اللغوية الاستقبالية أكثر تطوراً من مهاراته اللغوية التعبيرية. بالإضافة إلى ذلك ، فإن تطوير المهارات اللغوية التعبيرية أصعب من تطوير المهارات الاستقبالية لأنه يتوجب على الطفل أن يتذكر الكلمة أو الكلمات ذات الصلة التي يريد التواصل من أجل التعبير عنها. الأطفال الذين يعانون من صعوبات لغوية معبرة غالبا ما تشير إلى مشاكل سلوكية.

أهمية الدراسة:

تتمثل في:

١. الأهمية النظرية

– تقديم إطار نظري متكامل يتناول متغيرات صعوبات التعلم ومناصرة الذات، استكمالا لما ورد في الدراسات السابقة في هذا الصدد، وسعيا لاستدماج أبرز وأحدث الأطر النظرية والتوجهات المفسرة لتلك العوامل.

– حداثة البحث في مجال مهارات مناصرة الذات وندرته في البيئة العربية وخصوصا لدى ذوي صعوبات التعلم – في حدود اطلاع الباحثة.

– تسليط الضوء على ذوي صعوبات التعلم كأحد فئات التربية الخاصة التي تستوجب البحث والاهتمام والرعاية، لما تنطوي عليه صعوبات التعلم من تداعيات قد تنأى بهم عن الاستمتاع بحياتهم فضلا عن تحقيق أهدافهم والارتقاء بذواتهم.

– التأكيد على ضرورة توجيه المزيد من الاهتمام بالمهارات اللازمة التي يمكنهم من خلالها زيادة معرفة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بخصائصهم ونقاط قوتهم وضعفهم وحقوقهم وسبل المطالبة بها على نحو أمثل.

– تقديم تصور نظري يعطي صورة متكاملة لمناصرة الذات.

٢. الأهمية التطبيقية

– تقديم برنامج تدريبي لتحسين مهارات مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
– وضع الأساس الذي يمكن من خلاله زيادة استبصار معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بضرورة تنمية مهارات مناصرة الذات لديهم.
– توجيه الأنظار نحو ضرورة تغيير السياسات المتعلقة بالخدمات التي ينبغي توفيرها للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

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

٢. **مهارات مناصرة الذات Self-Advocacy Skills** "الوعي بخصائص صعوبات التعلم وأسبابها وتأثيرها، وتحديد الاهتمامات ومناحي القوى والضعف بالشخصية، ومعرفة الحقوق والواجبات، والقدرة على اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف وحل المشكلات، والتواصل الفعال سعياً للحصول على الدعم والتسهيلات الأكاديمية التي يمكن من خلالها تحسين الأداء وتحقيق النجاح، وصولا إلى مرحلة من التمكن التي يمكن من خلالها مناصرة الغير والتحلي بالمهارات القيادية".

٣. **البرنامج التدريبي:** "برنامج مخطط ومنظم لتحسين مهارات مناصرة الذات المتمثلة في الوعي الذاتي وتنظيم الذات والاستراتيجيات والتواصل والتوكيدية، والتي تسهم في تحسين معرفة التلميذ بصعوبات التعلم، ونقاط قوته وضعفه، وحقوق المشروعة، فضلا عن تعزيز قدرته على تحمل الضغوط الأكاديمية وتمييز انفعالاته وإدارتها، وتحديد أهدافه وحل مشكلاته، هذا بالإضافة إلى تحسين مهاراته التواصلية على المستويين اللفظي وغير اللفظي.

دراسات سابقة:

حاولت دراسة Kosine (2006) المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم وأقرانهم العاديين في مهارات مناصرة الذات وما وراء المعرفة. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما مكونة من (٤٢) من طلاب الفرقة الأولى الجامعية ذوي صعوبات التعلم، والأخرى تكونت من (٤٠) من طلاب الفرقة الجامعية العاديين. وتم جمع البيانات باستخدام استبيان مناصرة الذات (المعد بالدراسة) والذي تكون من الأبعاد التالية (تحديد الذات – الثقة – سلوكيات التماس العون)، ومقياس ما وراء المعرفة الذي أعده (Schraw & Dennison، 1994)، هذا بالإضافة إلى المقابلات الشخصية. وأسفرت النتائج عن تدني سلوكيات التماس العون ومستويات الوعي بالذات وأساليب التعلم، والمهارات الأكاديمية والمعرفية، وطرق تصحيح الأخطاء التعليمية مقارنة بالعاديين. وأسفر تحليل نتائج المقابلات الشخصية مع أربعة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم عن الموضوعات التالية: قصور الوعي الذاتي بالقصور المعرفي ومهارات ما وراء المعرفة، قصور الاستعداد لمواجهة التحديات الأكاديمية، وعدم التخطيط المستقبلي وخصوصا الانتقال للمرحلة الجامعية، وقصور محاولات كشف الذات لأن الكلية تقوم ذلك بدلا منهم.

واستهدفت دراسة Cano-Smith (2009) استقصاء خبرات مناصرة الذات وتحديد العوامل المكونة لها لدى طلاب الجامعة ذوي صعوبات التعلم و أو اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. واشتملت عينة الدراسة على عينة مكونه من (٥) طلاب ذوي صعوبات التعلم و/أو اضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة. وأجريت المقابلات الشخصية المتعمقة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يستخدمون مناصرة الذات كوسيلة لتكوين علاقات اجتماعية فاعلة مع أعضاء التدريس والتعبير عن شخصياتهم ومواجهة الصراعات والتغلب على المشكلات التعليمية المرتبطة بصعوبات التعلم أو اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. كما توصلت النتائج إلى أن مناصرة الذات تتكون من الأبعاد التالية: التواصل التوكيدية، المعرفة بصعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه وفرط الحركة، ومفهوم الذات الأكاديمي، وفعالية الذات، ووجهة الضبط، ومهارات حل المشكلة.

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 والتحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقات بالفرقة الأولى الجامعية. وتمثلت عينة الدراسة في مجموعة من الطلاب ذوي الإعاقات بالفرقة الأولى بجامعة ولاية مونتانا بالولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين مهارات مناصرة الذات والأداء الأكاديمي.

وحاولت دراسة Grella (٢٠١٤) الكشف عن خبرات الطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يتعلق بتحديد الذات، مناصرة الذات والشعور بالوصمة، هذا بالإضافة إلى استقصاء مستوى فهمهم لمفهوم مناصرة الذات وسبل توظيفه بالسياق التعليمي. وأجريت تلك الدراسة على عينة قوامها (١١) طالبا جامعياً من ذوي صعوبات التعلم. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات الفردية العميقة. وأشارت النتائج إلى إدراك الطلاب أنه من خلال بذل الجهد، والعمل الجاد والمثابرة ومناصرة الذات يمكن تحقيق النجاح الاكاديمي بشكل قوي. واعتبر معظم هؤلاء الطلاب أن أولياء الأمور وغيرهم من أفراد الأسرة المقربين والمعلمين والأقران بمثابة مصادر مهمة أمكن من خلال فهم إعاقتهم وتحسين قدرتهم على مناصرة ذواتهم. وقد ربط أفراد العينة ما بين الشعور بالوصمة والتواجد بالسياق التعليمي القائم على العزل بالمدرسة الثانوية.

واستهدفت دراسة Stamp et al. (٢٠١٤) الكشف عن القصايا المتعلقة بالتوافق الدراسي ومناصرة الذات من منظور طلاب الجامعة وتكونت العينة من (١٢) من طلاب الفرقة الأولى الجامعية ذوي اضطراب قصور الانتباه وفرط النشاط وصعوبات التعلم وغير القادرين على استيفاء التوقعات الأكاديمية بالرغم من تمتعهم بمستوى ذكاء فوق المتوسط واستخدمت الدراسة المقابلات شبه المقننة للكشف عن تأثير الإعاقة على خبرات التفاعل مع الآخرين ومناصرة الذات في المواقف التعليمية والاجتماعية. وأشارت النتائج إلى معاناة هؤلاء الطلاب من بعض المشكلات كالخجل، الانسحاب، القصور المتعلق بفهم الإعاقة وعدم الإلمام بمصادر الدعم المناسبة لهم.

وهدفت دراسة Adams (٢٠١٥) إلى بناء مقياس لمهارات مناصرة الذات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. وطبقت الدراسة على (٦٧) من أولياء الأمور أو مقدمي الرعاية. وأشارت النتائج تمتع المقياس باتساق داخلي مرتفع الدلالة

الإحصائية سواء على مستوى المقياس ككل، أو على مستوى الأبعاد الفرعية (معرفة الذات – معرفة الحقوق – مهارات التواصل – مهارات القيادة)، على التوالي. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مناصرة الذات تبعاً للسياق التعليمي (الدمج – العزل)، بينما وجدت فروق في هذا الصدد تبعاً لمتغير الفرقة الدراسية بين طلاب الفرقة الثانية وطلاب الفرقة الخامسة. ووجدت علاقة موجبة دالة إحصائياً بين المستوى الدراسي ودرجات الطلاب على مقياس مهارات مناصرة الذات ككل، وهذه العلاقة إنما تشير إلى أن مهارات مناصرة الذات تؤثر في مستويات الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة Kelly (٢٠١٥) إلى الكشف عن مدركات التلاميذ ذوي العسر القرائي بخصوص انتقالهم إلى المرحلة الثانوية وتحديد أهمية امتلاك مناصرة الذات في هذا الشأن. وتكونت عينة الدراسة من (٩) من تلاميذ المرحلة الإعدادية المتعسرين قرائياً. وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات شبه المقننة. وأوضحت النتائج أهمية امتلاك مهارات مناصرة الذات من أجل تعزيز الانتقال من مرحلة دراسية لأخرى؛ فمن خلال فهم التلاميذ لماهية العسر القرائي، وقدرتهم على كشف ذواتهم، وطلب الدعم المناسب، ومعرفة نقاط قوتهم وضعفهم، وامتلاك المعارف الملائمة بالإضافة إلى تلقي الدعم المناسب من الأصدقاء والأسر يمكنهم الانتقال الآمن إلى المرحلة الثانوية. وتوصلت الدراسة إلى صياغة أربعة من المهارات التي يمكن من خلالها صياغة مفهوم مناصرة الذات ممثلة في: تحديد الأهداف الإيجابية، فهم الإعاقة والقدرة على كشفها، ومعرفة سبل التعلم وطلب الدعم وتحديد مصادره وسبل الحصول عليه.

وسعت دراسة Marcus-Johnson (٢٠١٥) إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين المساندة الاجتماعية ومناصرة الذات وأثرهما في الأداء الأكاديمي. وتمثلت عينة الدراسة في (٨٢٦) من طلاب الفرقة الرابعة الجامعية من ذوي الإعاقات (الحركية – الانفعالية – صعوبات التعلم الصحية)، وجميعهم من المشاركين في أحد البرامج الموجهة لخدمة الطلاب المعاقين بالجامعة. وتم جمع البيانات باستخدام استبانة المناخ العباسي لدى الطلاب المعاقين لـ (Lombardi et al.، 2011). وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بمناصرة الذات لدى طلاب الجامعة المعاقين من خلال المساندة الاجتماعية من قبل الرفاق وأعضاء هيئة التدريس. ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مناصرة الذات تبعاً لمتغيرات شدة الإعاقة نوع الإعاقة، أو النوع، وأخيراً، أوضحت النتائج وجود علاقة موجبة بين المساندة

الاجتماعية ومناصرة الذات والتي بدورها تلعب دوراً هاماً في تعزيز النجاح الأكاديمي لدى طلاب الجامعة المعاقين.

واستهدفت دراسة (٢٠١٥) .Daly-Cano et al الكشف عن خبرات طلاب الجامعة حول التعلم واستخدام مهارات مناصرة الذات وأهمية تلك المهارات. وتكونت عينة الدراسة من (٨) من طلاب الفرقة الأولى الجامعية الذين تراوحت أعمارهم من (١٨) إلى (٣٢) عاماً، من ذوي تخصصات وإعاقات متنوعة (متلازمة أسبرجر – الوسواس القهري– اعتلال شبكية الأطفال المبتسرين – القولون العصبي – صعوبات التعلم). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع المشاركين بالدراسة قد تعلموا مهارات مناصرة الذات قبل الالتحاق بالجامعة من خلال المشاركة في البرامج المعدة خصيصا لهذا الصدد أو من خلال الدعم من قبل الأسرة والمعلمين. كما أوضحت نتائج الدراسة أن أهمية مناصرة الذات تتجلى في النقاط التالية: فهم طبيعة الإعاقة وتأثيرها على الفرد، تنمية مهارات مواجهة الإعاقة والتغلب على التحديات المرتبطة بها، تقبل الذات، التوافق الدراسي والتفاعل الاجتماعي السليم.

وهدفت دراسة (٢٠١٦) Centerrino 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 دوراً حيوياً 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 (٢٠١٦) Scott التحقق من مناصرة الذات والدافعية كمنبئين بالأداء الأكاديمي والاجتماعي لدى طلاب الجامعة المعاقين حركينا (ن =١١)، والذين أجريت معهم المقابلات شبه المقننة من أجل التحقق من تأثير متغيري مناصرة الذات والدافعية في بعضهما البعض وتأثيرهما معاً في مختلف الخبرات التي يعايشها الطلاب المعاقون حركياً 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، فضلاً 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. وأخيراً، كان لمتغيري مناصرة الذات والدافعية تأثير دال إحصائياً على التمتع بالاستقلالية على المستويين الأكاديمي والاجتماعي وإدراك النجاح الأكاديمي.

واستهدفت دراسة (٢٠١٦) Doren & Kang 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 لـ (Lombardi et al.، 2011). وأشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ على نحو إيجابي) بالتوافق المدرسي والمهني من خلال متغيرات الاستقلالية وتحقيق الذات ومناصرة الذات.

وسعت دراسة (2020) Sisk نحو 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. واسفرت 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.

فروض الدراسة:

من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة المذكورة أعلاه، وكذلك الأدبيات التي تناولت متغيرات الدراسة، يمكن تحديد وصياغة الفروض التي تسعي الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى صحتها بالقبول أو الرفض، في الفروض التالية:

(١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات مناصرة الذات بعد تطبيق البرنامج، لصالح المجموعة التجريبية.

(٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات مناصرة الذات لدى المجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدى.

(٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات المجموعة التجريبية في مهارات مناصرة الذات في كل من القياسين البعدي والتتبعي.

محددات الدراسة:

١ – منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الراهنة على المنهج شبه التجريبي باعتبارها شبه تجربة هدفها معرفة فاعلية برنامج تدريبي (كمتغير مستقل) في تحسين مهارات مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (كمتغير تابع) كما تعتمد الدراسة على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين.

٢– عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من مجموعتين (تجريبية، وضابطة) وتتكون من (١٢) تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم في عمر (٩ – ١٢) عاماً.

٣– أدوات الدراسة:

١ – المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن: إعداد رافن (ترجمة وتقنين: عماد حسن ،٢٠١٦).

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

٣– مقياس مهارات مناصرة الذات (إعداد الباحثة).

٤– البرنامج التدريبي (إعداد الباحثة).

٤– المحددات المكانية:

سيتم تطبيق البرنامج التدريبي في حجرة الدراسة بالمدرسة.

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في النوع والعمر الزمني ونسبة الذكاء (رافن) وصعوبات التعلم الفرز العصبي السريع) استخدمت الباحثة اختبار (مان ويتني – Mann Whitney) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس القبلي. ويوضح جدول (١) قيم (ى) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في النوع والعمر الزمني ونسبة الذكاء (رافن) وصعوبات التعلم الفرز العصبي السريع).

جدول (١) قيم (ى) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في العمر الزمني ونسبة الذكاء والفرز العصبي

المتغيرات	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (ي)	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٥	٢٣٩.٠٠	١٥.٩٣	١٠٦.٠٠٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	٢٢٦.٠٠	١٥.٠٧		
نسبة الذكاء	التجريبية	١٥	٢٢٢.٠٠	١٤.٨٠	١٠٢.٠٠٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	٢٤٣.٠٠	١٦.٢٠		
صعوبات التعلم (الفرز العصبي)	التجريبية	١٥	٢٣٢.٥٠	١٥.٥٠	١١٢.٠٠٠	غير دالة
	الضابطة	١٥	٢٣٢.٥٠	١٥.٥٠		

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في العمر الزمنى ونسبة الذكاء وصعوبات التعلم الفرز العصبي السريع، حيث جاءت جميع قيم (ى) غير دالة إحصائيا وهذا ينم عن التكافؤ بين المجموعتين التجريبية من حيث النوع والعمر الزمني ونسبة الذكاء (رافن) وصعوبات التعلم الفرز العصبي السريع). والضابطة . (ران) وصعوبات التعلم)

ب. التكافؤ في صعوبات تعلم القراءة ومناصرة الذات:

للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات تعلم القراءة ومناصرة الذات ، ويوضح جدول (٢) قيم (ى) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي في صعوبات تعلم القراءة ومناصرة الذات

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (ي)	مستوى الدلالة
صعوبات	تجريبية	١٥	٢٤٧.٥٠	١٦.٥٠	٩٧.٥٠٠	غير دالة

التعلم	ضابطة	١٥	٢١٧.٥٠	١٤.٥٠		
الاستقلال	تجريبية	١٥	٢٢٥.٠٠	١٥.٠٠	١٠٥.٠٠	غير دالة
	ضابطة	١٥	٢٤٠.٠٠	١٦.٠٠		
الخبرة	تجريبية	١٥	٢٢٤.٥٠	١٤.٩٧	١٠٤.٥٠٠	غير دالة
	ضابطة	١٥	٢٤٠.٥٠	١٦.٠٣		
المعرفة	تجريبية	١٥	٢١٤.٥٠	١٤.٣٠	٩٤.٥٠٠	غير دالة
	ضابطة	١٥	٢٥٠.٥٠	١٧.٧٠		
الوعي	تجريبية	١٥	٢٦٥.٥٠	١٦.٧٠	٧٩.٥٠٠	غير دالة
بالذات	ضابطة	١٥	١٩٩.٥٠	١٣.٣٠		
الدرجة الكلية	تجريبية	١٥	١٩٨.٥٠	١٣.٣٣	٧٨.٥٠٠	غير دالة
	ضابطة	١٥	٦.٥٠ط٢٦	١٧.٧٧		

يتضح من جدول (٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في صعوبات تعلم القراءة وتقدير الذات الأكاديمي في القياس القبلي، وهذا ينم عن التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

مقياس مناصرة الذات لذوي صعوبات التعلم:(إعداد الباحثة)

الهدف من المقياس:تم إعداد هذا المقياس للتعرف على مناصرة الذات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، ويتم – مقياس مناصرة الذات (إعداد الباحثة)

تقدير الدرجات على المقياس يتم تقدير الدرجات على مقياس تقدير الذات الأكاديمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات القراءة وفقا لمقياس ليكرت (Likert) الثلاثي وذلك على النحو التالي: يُعطى لكل بديل من بدائل الإجابة على كل مفردة الدرجات التالية: يحدث كثيرا (ثلاث درجات)، يحدث أحياناً (درجتان)، لا يحدث مطلقا(درجة واحدة).

تم بناء أداة لقياس مهارات مناصرة الذات تتناسب مع طبيعة وخصائص عينة الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم . ولبناء المقياس الحالي تم الاطلاع على العديد من الأدبيات البحثية والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم مناصرة الذات بالإضافة إلى الاستفادة من مقاييس مناصرة الذات التي أعدها كل من (Adams, 2015; Hogan, 2015; Luckner & Becker, 2013؛الملعبي؛ الزريقات، ٢٠٢٢)

– الشروط السيكومترية للمقياس.

أ) الصدق الظاهري

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية مرفقا به التعريف الإجرائي على لجنة تحكيم تضم (١٠) من أساتذة الصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي بكليات التربية ، ملحق (١) وتم توضيح التعريف الإجرائي لكل بعد من أبعاد المقياس؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء وصلاحية كل مفردة بالمقياس، والتأكد من مدى ملاءمة المقياس للهدف الذي وضع لقياسه، وبناءً على التوجيهات التي أدلى بها الأساتذة المحكمون قامت الباحثة بحساب نسبة الاتفاق والاختلاف على كل عبارة من عبارات المقياس بغرض حذف العبارات التي تقل نسبة الاتفاق عليها عن ٨٠%، وبناء على ذلك لم يتم حذف أي عبارة من عبارات المقياس، ولقد أسفر رأي السادة المحكمين على تعديل بعض البنود وإعادة صياغتها؛ وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٨) عبارة .

ب الاتساق الداخلي لمقياس مناصرة الذات:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة من عبارات المقياس والبعد الذي تنتمي له، والتي نتجت من تطبيق المقياس على عينة التقنين، وجاءتالنتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة لمقياس مناصرة الذات (ن –٣٠) يتضح من جدول (٣) أن جميع مفردات أبعاد المقياس كانت دالة عند مستوى ١..، والذي يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس، كما تم حساب الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

البعد الأول		البعد الثاني		البعد الثالث		البعد الرابع		البعد الخامس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١.	٠.٦٦٤	١.	٠.٧٧٤	١.	٠.٨٦٢	١.	٠.٦٨٢	١.	٠.٨٦٣
٢.	٠.٧٦٢	٢.	٠.٥٩١	٢.	٠.٥١٤	٢.	٠.٦٤٤	٢.	٠.٦٩٤
٣.	٠.٤٨٢	٣.	٠.٧١٠	٣.	٠.٣٩٣	٣.	٠.٦٨٣	٣.	٠.٦١٤
٤.	٠.٥٢٤	٤.	٠.٤٩٤	٤.	٠.٦١١	٤.	٠.٧٠٣	٤.	٠.٥٤٢
٥.	٠.٥١٢	٥.	٠.٥٦٢	٥.	٠.٦١٣	٥.	٠.٤٨٢	٥.	٠.٥٦٣
٦.	٠.٨٤٣	٦.	٠.٥١٣	٦.	٠.٧٠٣	٦.	٠.٥٣٣	٦.	٠.٤٧١
٧.	٠.٧١٢			٧.	٠.٥٩٢	٧.	٠.٦٦٢	٧.	٠.٤٨٠
٨.	٠.٧٨٣					٨.	٠.٦١١	٨.	٠.٥٣٣

٩.	٠.٨٦٢								

وكانت النتائج كما بالجدول التالي جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات (ن –٣٠)

البعد	معامل الارتباط
الاستقلال	**٠.٦٥٥
صنع القرار	**٠.٨٠١
الدافعية	**٠.٧٩٣
الخبرة	**٠.٧٤٤
الوعي بالذات	**٠.٧٢٢

** دالة عند٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس مناصرة الذات والدرجة الكلية دالة ومرتفعة؛ مما يدل على الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس مناصرة الذات.

ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما طريقة ألفا كرونباخ الأبعاد المقياس وللمقياس ككل وطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق.

جدول (٥) معاملات الثبات لأبعاد مقياس مناصرة الذات والمقياس ككل بطريقة ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق

البعد	معاملات الثبات	
	معامل ألفا كرونباخ	طريقة إعادة التطبيق
		معامل الارتباط
الاستقلال	٠.٧٦	٠.٩١١
صنع القرار	٠.٨٧	٠.٨٩١
الدافعية	٠.٨١	٠.٩٣١
الخبرة	٠.٧٠	٠.٩٢٤

الوعي بالذات	٠.٨٨	٠.٩١٦
المقياس ككل	٠.٨٤	٠.٩١٥

يتضح من جدول (٥) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات مقياس مناصرة الذات ، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالثبات ويمكن استخدامها علميا.

نتائج الفرض الأول:

ينص القرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتقدير مناصرة الذات الصالح المجموعة التجريبية".

للتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان وتني (Mann–Whitney) اللابار امتري الحساب الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لتقدير مناصرة الذات، وبين جدول ( ) قيم (ي) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتقدير مناصرة الذات.

جدول (٦) قيم (ي) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لتقدير مناصرة الذات

أبعاد المقياس	المجموعة	عدد العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (ي)	مستوى الدلالة
الاستقلال	تجريبية	١٥	٣١١.٠٠	٢٠.٧٣	٣٤.٠٠	٠.٠٠١
	ضابطة	١٥	١٥٤.٠٠	١٠.٢٧		
صنع القرار	تجريبية	١٥	٣١٥.٥٠	٢١.٠٣	٢٩.٥٠٠	٠.٠٠١
	ضابطة	١٥	١٤٩.٥٠	٩.٩٧		
الدافعية والخبرة	تجريبية	١٥	٣١٦.٥٠	٢١.٠٧	٢٩.٠٠	٠.٠٠١
	ضابطة	١٥	١٤٩.٠٠	٩.٩٣		
الوعي بالذات	تجريبية	١٥	٣٠٧.٥	٢٠.٤٧	٣٨.٠٠٠	٠.٠٠١
	ضابطة	١٥	١٥٨.٠٠٠	١٠.٥٣		
المقياس	تجريبية	١٥	٣١٤	٢٠.٩٣	٣١.٠٠	٠.٠٠١

ككل	ضابطة	١٥	١٥١.٠٠	١٠.٠٧		

يتضح من جدول ()توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاستقلال في القياس البعدي الصالح المجموعة التجريبية متوسط الرتب الأعلى – ٧٣.٢٠)، حيث جاءت قيمة (ي) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١).
توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في صنع القرار في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية متوسط الرتب الأعلى٠٣.٢١)، حيث جاءت قيمة (ي) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١).
توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدافعية والخبرة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية متوسط الرتب الأعلى – (٧.٢١٠)، حيث جاءت قيمة (ي) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١).
توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الوعي بالذات في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية متوسط الرتب الأعلى – ٢٠.٢٧)حيث جاءت قيمة (ي) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١).
توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للمقياس في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية متوسط الرتب الأعلى – (٩٣.٢٠) حيث جاءت قيمة (ي) دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٠١).

نتائج الفرض الثاني ينص الفرض الثاني على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمناصرة الذات لصالح القياس البعدي .للتحقق من الفرض التالي استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون الإشارة الرتب (Wilcoxon Signed Rank Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أزواج المجموعات (مجموعتين مرتبطتين) التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ويوضح جدول (٢١) قيم (ز) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمناصرة الذات

جدول (٧) قيم (ز) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمناصرة الذات

أبعاد المقياس	توزيع الرتب	عدد الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الاستقلال	سالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٤٢٦	٠.٠٠١
	موجبة	١٥	١٢٠.٠٠٠	٨.٠٠٠		

	متساوية	صفر				
صنع القرار	سالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٤٢٦	٠.٠٠١
	موجبة	١٥	١٢٠.٠٠٠	٨.٠٠		
	متساوية	صفر				
الدافعية والخبرة	سالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٣١٥	٠.٠٠١
	موجبة	٧.٥٠	١٠٥.٠٠	٨.٠٠		
	متساوية	صفر				
الوعي بالذات	سالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٤٢٦	٠.٠٠١
	موجبة	١٥	١٢٠.٠٠٠	٨.٠٠٠		
	متساوية	صفر				
المقياس ككل	سالبة	صفر	صفر	صفر	٣.٤١٣	٠.٠٠١
	موجبة	١٥	١٢٠.٠٠٠	٨.٠٠		
	متساوية	صفر				

يتضح من جدول (٧) لا توجد أي حالات سالبة بعد الترتيب في مقابل (١٥) حالة موجبة في الاستقلال، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الاستقلال ، وذلك لصالح القياس البعدي حيث كان متوسط رتب الحالات الموجبة ٨٠٠٠، بينما كان متوسط رتب الحالات السالبة – صفر)، حيث جاءت قيمة (ز) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين الاستقلال لدى المجموعة التجريبية.

لا توجد أي حالات سالبة بعد الترتيب في مقابل (١٥) حالة موجبة في صنع القرار، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في صنع القرار، وذلك لصالح القياس البعدي حيث كان متوسط رتب الحالات الموجبة – ٨.٠٠، بينما كان متوسط رتب الحالات السالبة – صفر)، حيث جاءت قيمة (ز) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين صنع القرار لدى المجموعة التجريبية.

لا توجد أي حالات سالبة بعد الترتيب في مقابل (١٥) حالة موجبة في الخبرة والدافعية، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الخبرة والدافعية، وذلك لصالح القياس البعدي حيث كان متوسط رتب الحالات الموجبة ٨.٠٠، بينما كان متوسط رتب الحالات السالبة

– صفر)، حيث جاءت قيمة (ز) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ، مما يشير للتأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين الخبرة والدافعية لدى المجموعة التجريبية .

لا توجد أي حالات سالبة بعد الترتيب في مقابل (١٥) حالة موجبة في الوعي بالذات، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الوعي بالذات، وذلك لصالح القياس البعدي حيث كان متوسط رتب الحالات الموجبة ٨٠٠٠، بينما كان متوسط رتب الحالات السالبة – صفر)، حيث جاءت قيمة (ز) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابي للبرنامج في تحسين الوعي بالذات لدى المجموعة التجريبية.

لا توجد أي حالات سالبة بعد الترتيب في مقابل (١٥) حالة موجبة في الدرجة الكلية المقياس مناصرة الذات، وهذا بدوره يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية المقياس مناصرة الذات، وذلك الصالح القياس البعدي حيث كان متوسط رتب الحالات الموجبة ، بينما كان متوسط رتب الحالات السالبة (صفر)، حيث جاءت قيمة (ز) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٠١)، مما يشير للتأثير الإيجابي للبرنامج في تصين الدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات لدى المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثالث ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمناصرة الذات".

للتحقق من القرض السابع استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون الإشارة الرتب (Wilcoxon Signed Rank Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أزواج المجموعات (مجموعتين مرتبطتين) التجريبية في القياسين البعدي والتبعي، ويوضح جدول (٨) قيم (ز) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمناصرة الذات

جدول (٨) قيم (ز) ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمناصرة الذات

أبعاد المقياس	توزيع الرتب	عدد الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة (ز)	مستوى الدلالة
الاستقلال	سالبة	١	١	١	١.٠٠٠	غير دالة
	موجبة	صفر	صفر	صفر		
	متساوية	١٤				

صنع القرار	سالبة	صفر	صفر	صفر	٠.٠٠٠	غير دالة
	موجبة	صفر	صفر	صفر		
	متساوية	١٥				
الدافعية والخبرة	سالبة	٢	٣.٠٠	١.٥	١.٤١٤	غير دالة
	موجبة	صفر	صفر	صفر		
	متساوية	١٣				
الوعي بالذات	سالبة	١	١	١	١.٠٠٠	غير دالة
	موجبة	صفر	صفر	صفر		
	متساوية	١٤				
المقياس ككل	سالبة	١	١	١	١.٠٠٠	غير دالة
	موجبة	صفر	صفر	صفر		
	متساوية	١٤				

يتضح من جدول (٨) أنه:

توجد (١) حالات موجبة بعد الترتيب في مقابل (١) حالة سالبة (١٤) حالة متعادلة في الاستقلال وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الاستقلال، حيث جاءت قيمة ز = ١.٠٠٠ وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

- توجد (١) حالات موجبة بعد الترتيب في مقابل (١) حالات سالبة (١٥) حالة متعادلة في صنع القرار، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في صنع القرار، حيث جاءت قيمة ز= ٠.٠٠٠ وهي قيمة غير دالة إحصائيا..
- توجد (١) حالات موجبة بعد الترتيب في مقابل (٢) حالة سالبة (١٣) حالة متعادلة في الخبرة والدافعية، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الخبرة والدافعية، حيث جاءت قيمة ز – ١٠٤١٤ وهي قيمة غير دالة إحصائيا.
- توجد (١) حالات موجبة بعد الترتيب في مقابل (١) حالة سالبة (١٤) حالة متعادلة في الوعي بالذات، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الوعي بالذات، حيث جاءت قيمة او – ١,٠٠٠ وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

- توجد (١) حالات موجبة بعد الترتيب في مقابل (١) حالة سالبة (١٤) حالة متعادلة في الدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات، وهذا بدوره يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية لمقياس مناصرة الذات. حيث جاءت قيمة ز – ١,٠٠٠ وهي قيمة غير دالة إحصائيا.

نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " يوجد حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي في تحسين مناصرة الذات لدى المجموعة التجريبية .. للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب حجم التأثير ويوضح جدول (٩) حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين مناصرة الذات لدى المجموعة التجريبية.:

مناصرة الذات	حجم التأثير
الاستقلال	٠.٨٤٨
صنع القرار	٠.٨٩٥
الخبرة والدافعية	٠.٩٠١
الوعي بالذات	٠.٨٠٥
المقياس ككل	٠.٨٧٩

يتضح من جدول (٩) أن حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين مناصرة الذات لدى المجموعة التجريبية يتراوح بين (٠.٨٠٥ – ٠.٩٠١) وهذا يدل على حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي في تحسين مناصرة الذات لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

تفسير نتائج الدراسة:

وأسفرت نتائج القرض الأول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس مناصرة الذات الصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى تحسن مناصرة الذات لدى التلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة مما يدل على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

وأوضحت نتائج الفرض الثاني عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مناصرة الذات لصالح القياس البعدي، الأمر الذي يشير إلى تحسن مناصرة الذات لدى التلاميذ في

المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج مقارنة بمناصرة الذات لدى نفس التلاميذ المجموعة التجريبية) قبل تطبيق البرنامج مما ينا على فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية.

وأشارت نتائج الفرض الثالث إلى عدم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مناصرة الذات، مما ينسير إلى استمرار تحسن مناصرة الذات لدى المجموعة التجريبية بتأثير البرنامج التدريبي.

كما أضحت نتائج الفرض الرابع أن حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين مناصرة الذات لدى المجموعة التجريبية يتراوح بين (٠٨٠٥ – ٠٠٩٠١)، وبلغ حجم الأثر الكلي (٠.٨٧٩)، مما يشير إلى أن (٨٧) تقريبا من التباين في مناصرة الذات يرجع إلى البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية، وأن النسبة المتبقية ترجع إلى عوامل أخري، وهذا يدل على حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي في تحسين مناصرة الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة.

توصيات الدراسة: من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تقدم الباحثة عددا من التوصيات والتطبيقات التربوية التي يمكن الاستفادة منها في هذا المجال وذلك كالاتي:

القاء مزيد من الضوء على موضوع صعوبات القراءة كونها من الموضوعات التي تؤثر في حياة الفرد بصفة عامة، وعلى مناصرة الذات والثقة بالنفس بصفة خاصة، والعمل على إعداد برنامج تربوية مستمرة تعمل على خفض صعوبات القراءة لمن لديه مستوى مرتفع من الصعوبة، وما يتبعه من نتائج تحد من دافعية الفرد نحو القيام بالمهمات التعليمية وبالتالي انخفاض مناصرة الذات.

عقد دورات التدريبية للمعلمين، وجميع العاملين بالمدرسة للتعرف على خصائص ذوي صعوبات التعلم، ومراعاة الفروق الفردية في طريقة التدريس، وعدم المقارنة بينهم وبين التلاميذ العاديين. الاهتمام بإظهار جوانب القوة لدى تلاميذ صعوبات القراءة وتنميتها حتى يزداد مناصرة الذات لديهم.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- عماد أحمد حسن (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل "Raven" للأطفال والكبار (٥.٥ – ٦٨.٤ سنة). مكتبة الأنجلو المصرية.

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

ثانيا : المراجع الأجنبية

- Adams, C. (2015). Development of the Self-Advocacy Measure for Youth: Initial Validation Study with Caregivers of Elementary Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (Doctoral Dissertation). University of South Florida.
- 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.
- Cano-Smith, J. (2009). Self-Advocacy Experiences of College Students with Learning Disabilities and/or Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Doctoral dissertation). University of Denver.
- Centerrino, S. L. (2016). Evaluating self-advocacy in high school students with learning disabilities through case study analysis (Doctoral dissertation). Northeastern University.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues (3rd ed.). New York, NY: National Center for Learning Disabilities.
- 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.
- 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.
- Farmer, T. (2013). When universal approaches and prevention services are not enough: The importance of understanding the stigmatization of special education for students with EBD--A response to Kauffman and Badar. Behavioral Disorders, 39, 32-42.
- Fletcher, J., Lyon G., Fuchs, L., & Barnes, M. (2007). Learning disabilities: From identification to intervention. Guilford.
- Getzel, E., & Thoma, C. (2008). Experiences of College Students With Disabilities and the Importance of Self-Determination in Higher Education Settings. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 31(2), 77-84.
- Grella, K. (2014). "You Missed the Exam!" A Discourse with College Students with Learning Disabilities on their Experiences with Self- Determination, Self-Advocacy, and Stigma in Secondary and Postsecondary Education (Doctoral dissertation). Syracuse University
- Grissom, L. (2020). College Students with Learning Disabilities Achieving Academic Success: A Generic Qualitative Study (Doctoral dissertation). Capella University.

- Hicks-Coolick, A. (1997). Conceptualization, testing, and refinement of a model of self-advocacy for college students with learning disabilities (doctoral dissertation). University of Georgia, Athens.
- Kelly, S. (2015). The Views of Students with Dyslexia on the Transition to Secondary School-The Importance of Self-Advocacy (Doctoral dissertation). University of East London.
- Kosine, N. (2006). Self-advocacy, metacognition, and transition in college freshmen with learning disabilities (Doctoral dissertation). University of Wyoming.
- Marcus Johnson, J. (2015). The Relationship between Social Support and Self-Advocacy in College Students with Disabilities (Doctoral Dissertation). University of Denver
- Norton, S. (2007). Examination accommodations for community college students with learning disabilities: How are they viewed by faculty and students? Community College Journal of Research and Practice, 21, 57-69.
- Schreifels, J. (2013). Self-advocacy from the perspective of young adults with specific learning disabilities during the transition process (Doctoral dissertation). Walden University
- 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
- 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.
- Stamp, L.; Banerjee, M.; Brown, F. (2014). Self-Advocacy and Perceptions of College Readiness among Students with ADHD. Journal of Pastsecondary Education and Disability, 27(2), 139-160.
- Test,D., & Neale, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase middle graders' IEP participation. Journal of Behavioral Education, 13(2), 135-145.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2006). Digest of education statistics, 2005 (NCES 2006-030), Chapter 2. http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006030.
- U.S. Department of Education, Office of Specíal Education and Rehabilitative Services. (2002). Twenty-fourth annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. http://www.ed.gov/about/reports/annual/osep/2002/section-ii.pdf.
- U.S. Department of Education. (2018). 40th Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education act, 2018
- Van Gelder, N., Sitlington, P., & Pugh, K. (2008). Perceived self-determination of youth with emotional and behavior disorders: A pilot study of the effect of different educational environments. Journal of Disability Policy Studies, 19, 182-190.