Jordanian Educational Journal

Volume 8 | Issue 4 Article 5

2023

Predicting Factors in Academic Success for Learning Disabilities Students in Jordan العوامل المتنبّئة بالنّجاح الأكاديمي لدى عيّنة من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم في محافظة اربد

Maha Mahmoud Nawasreh
Ministry of Education\ Jordan, meralgma@gmail.com

Myada Mohamed Al -Natour
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\Jordan, mnatour@ju.edu.jo

Follow this and additional works at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes

Part of the Education Commons

Recommended Citation

Nawasreh, Maha Mahmoud and Al -Natour, Myada Mohamed (2023) "Predicting Factors in Academic Success for Learning Disabilities Students in Jordan العوامل المتنبّئة بالنّجاح الأكاديمي لدى عيّنة من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم في محافظة اربد," *Jordanian Educational Journal*: Vol. 8: Iss. 4, Article 5.
Available at: https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaes/vol8/iss4/5

This Article is brought to you for free and open access by Arab Journals Platform. It has been accepted for inclusion in Jordanian Educational Journal by an authorized editor. The journal is hosted on Digital Commons, an Elsevier platform. For more information, please contact rakan@aaru.edu.jo, marah@aaru.edu.jo, u.murad@aaru.edu.jo.

الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد الثامن، العدد الرابع، 2023
DOI: https://doi.org/10.46515/jaes.v8i4.443

Predicting Factors in Academic Success for Learning Disabilities Students in Jordan

Maha Mahmoud Nawasreh*

Dr. Myada Mohamed Al -Natour**

Received 7/10/2020 Accepted 7/12/2020

Abstract:

The current study aimed to identify the factors that predict in the academic success among students with learning disabilities in Jordan. The study adopted the correlational descriptive methodology to achieve the aims of the study. (150) male and female students from eleventh and twelfth grades in Irbid schools were selected, who had previously been diagnosed with learning disabilities and had received specialized programs in resource rooms earlier, and the following measures were used (self-awareness, proactivity, perseverance, goal setting, social support and emotional stability) with the academic success. The results showed a positive correlation between academic success and all of the following: self-awareness, proactivity, perseverance, goal setting, and social support and emotional stability, and the predictive ability for all variables (self-awareness, proactivity, perseverance, goal setting, and social support and emotional stability) in academic success.

Keywords: Academic Success, Learning Disabilities.

Ministry of Education\ Jordan\ meralgma@gmail.com *
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\Jordan\ mnatour@ju.edu.jo**

العوامل المتنبّئة بالنّجاح الأكاديمي لدى عيّنة من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم في محافظة اربد

مها محمود نواصرة *

د. ميادة محمد الناطور **

ملخص:

هدفت الدّراسة الحالية إلى تحديد العوامل الأكثر تنبؤًا بالنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم في الأردنّ، واعتمد المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدّراسة. تم اختيار (150) طالباً وطالبةً من الصفين الحادي عشر والثاني عشر في محافظة إربد بطريقة قصدية ممّن سبق تشخيصهم بصعوبات التّعلّم وتلقّوا برامج متخصّصة في غرف المصادر بوقت سابق، وتم استخدام المقاييس الآتية (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) فضلاً عن النّجاح الأكاديمي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية بين النّجاح الأكاديمي وكل ما يأتي: الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي، ووجود مقدرة تنبؤية لجميع المتغيرات (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) في النّجاح الأكاديمي.

الكلمات المفتاحيّة: النّجاح الأكاديمي، صعوبات التّعلّم.

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن/meralgma@gmail.com

** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/mnatour@ju.edu.jo

المقدمة:

يعدّ النّجاح الأكاديمي هدفاً يطمح إليه كل طالب، وهو من أكثر المفاهيم التربوية والنّفسيّة تركيبًا وتعقيدًا نظرًا لاتباطه بعديد من المتغيرات الشّخصيّة والاجتماعية وكذلك المدرسية، وهذا المفهوم تعترضه عوائق عدّة أهمّها غموض المفهوم في ذاته؛ إذ تتعدّد المتغيرات الّتي تدل عليه: كالنّجاح الدراسي، والنّجاح التربوي، والمردود المدرسي (Baby, 2002)، وقد يصعب تحقيق هذا الهدف لأسباب ترتبط بصعوبات تعلّمية وتعليميّة وعوامل خارجة عن إرادة الطّالب وسيطرته وعن رغبته في التقدم والنّجاح.

إنّ معظم الطّلبة لا يحصلون على النتائج الّتي يرجونها من دراستهم، ليس لأنهم لا يبذلون الجهد بل لأنهم لا يحسنون تنظيم وقتهم أو يدرسون بطريقة خاطئة، مع أنهم بالتأكيد لديهم الرغبة الأكيدة للنجاح (Al-Khouli, 2000)، فقد أشارت النتائج الّتي حصل عليها مكتب التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (ACE, 1995; Gregg, 2007) إلى تزايد أعداد الطّلبة الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم من طلّاب المرحلة الثّانويّة خلال الفترة ما بين العامين 1993 وحتى العام 2009، وارتفعت الأعداد من 750 ألف إلى ما يقارب مليون ونصف المليون وهم يمثلون 3–5% من طلاب المرحلة الثّانويّة، وأكّد التّقرير الّذي صدر عن المركز الوطني للصّعوبات أنّه يوجد (2.5) مليون طالب في المدارس الأمريكيّة العامّة في عام 2009 يمثّلون 5% من العدد الإجمالي لطلبة المدارس الثّانويّة من ذوي صعوبات التّعلّم. (Morgan, & Sternke, 2010)

كما أشارت البحوث والدراسات السابقة الّتي اهتمت بصعوبات التّعلّم لطلبة المرحلة الثّانويّة وما بعدها إلى أن أعداد هذا المدى العمري في تزايد، ونجد أن الدراسات المسحية اتجهت إلى استخدام التقارير الذّاتية للطلبة وقد لوحظ ازدياد أعداد هذه الفئة (ACE,1995; Gregg,2007).

ومن الجدير بالذكر أنّ صعوبات التّعلّم تستمر في جميع المراحل الدراسية، فهي تظهر قبل التحاق الطّفل بالمدرسة وحتى وصوله المرحلة الجامعية، وإذا لم يتلق الطّلبة المساعدة المناسبة والكافية في المراحل الأولى من حياتهم فقد يؤدّي ذلك إلى تفاقم المشكلة لديهم في المراحل التّعليميّة اللاحقة (Al-Zayat, 2009).

وتعدّ هذه الفئة من فئات التربية الخاصة وهي كسائر الفئات غير متجانسة من حيث السّمات والخصائص الّتي تظهر على الطّلبة، فأحيانا تجد طالباً يعاني من صعوبة الاستيعاب وآخر صعوبة في القراءة، ومن جهة أخرى نجد هذه الفئة من الطّلبة غير متجانسة أيضاً من ناحية الطّالب نفسه،

فأحيانا نجد طالبًا قراءته جيدة إلا أنه يعاني من صعوبة في الكتابة وهكذا، ومن أبرز تلك الخصائص الّتي يتسم بها طلبة صعوبات التّعلّم الّتي أشار إليها كلّ من هلالهان، وكوفمان Hallahan & (Kuffman, 2000)

مشكلة تدنّي التّحصيل الأكاديمي:

يُقصَد بالتّحصيل الأكاديمي أنّه درجة الاكتساب أو مستوى النّجاح الّذي يمكن أن يحقّقه المتعلّم في مجال تعليمي محدّد أو مادّة دراسيّة، ويقاس التّحصيل المدرسي وفقاً للدّرجة الكلّية الّتي يحصل عليها المتعلّم في كلّ مادّة دراسية من خلال الاختبارات المعدّة لهذا الغرض (Marzano, 2004)

كما يعرّف بأنّه نتاج المشكلات الّتي يعاني منها طلبة صعوبات التّعلّم، وتشمل صعوبات خاصة بالقراءة، وصعوبات خاصة بالكتابة، وصعوبات خاصّة بالتّهجئة والتّعبير الكتابي، والصّعوبات الخاصة بالرّياضيات، فعندما يظهر الطّفل مقدرة على التّعلّم، ولكنه يفشل في ذلك بعد تقديم التّعليم المدرسي الملائم له، ويؤخذ بعين العَدّ أن لدى الطّفل صعوبة خاصّة في تعلّم القراءة أو الكتابة أو الحساب، أو التهجئة، أو التعبير الكتابي (Alam, 2000)

إنّ أداء الطّلبة عقب الفشل ينخفض بسبب العزو السّببي عند هؤلاء الطّلبة من ذوي صعوبات التّعلّم، من هنا تكمن أهمّيّة التّعرّف إلى العزو السّببي لهذا الفشل، الّذي قد يؤدّي إلى خفض مستوى الإنجاز وتقليل الثّقة بالنّفس، كما أشارت إليه نظريات العزو السّببي لوينر (Weiner, 1986) وعجز المتعلّم لسيلجمان (Seligman, 1998)، وفاعلية الذّات (الكفاءة الذّاتية) لباندورا (Bandura, 1977). وأكد (Al-Said, 2009) على أنّ هذا الاعتقاد لدى الطّلبة من ذوي صعوبات التّعلّم يقودهم إلى أن يكونوا غير قادرين على التّغلب على الصعاب، وبالتّالي إلى نقص الجهد المبذول يائسين من دورهم في النّجاح، وفي هذا السياق يعتقد الطّلبة ذوو صعوبات التّعلّم أنّ الفشل من الصّعب تجنّبه، ويزداد هذا الاعتقاد مع تكرار خبرات الفشل على الرغم من بذل الجهد ممّا يؤدي إلى تقليص الجهد وتجنّب المواقف الأكاديمية كما يضعف الشّعور بالمسؤولية والميل إلى عزو عدم النّجاح إلى نقص المقدرة أكثر من نقص الجهد المبذول، وبذلك نجد الاستسلام السريع عند مواجهة أي مشكلة أكاديمية وبالتالي فهم أكثر ميلا للانسحاب من تلك المواقف الأكاديمية التحصيليّة.

ارتباطًا بما سبق فإنّ من أهمّ عوامل تحقيق النّجاح الأكاديمي توافر مطالب النّمو النّفسيّ

السّوي في جميع مراحله وبكافّة مظاهره جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً. ومطالب النّمو هي الأشياء الّتي يتطلبها النّمو النّفسيّ للفرد والّتي يجب أن يتعلّمها حتى يصبح سعيداً وناجحاً في حياته، ويؤدّي تحقيق مطالب النّمو إلى سعادة الفرد أمّا عدم تحقيق مطالب النّمو فيؤدّي إلى شقاء الفرد وفشله وصعوبة تحقيق مطالب النّمو الأخرى في المرحلة ذاتها والمراحل التالية من حياته (Zahran, 1997: 87).

ويمكن لعوامل النّجاح الأكاديمي أن تساعد الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم على الانغماس في البيئة التّعليميّة التّعلّمية، وتشعرهم بالأمان العاطفي والدّعم الضّروري في المواقف التّعليميّة المختلفة، وتشجعهم على الاندماج في البيئة الاجتماعيّة المدرسيّة، وتكوين الصّداقات، والعمل مع أقرانهم بفاعلية للتّغلب على التّحدّيات وتحقيق الأهداف التّعليميّة المشتركة، وبالتالي حدوث تغييرات إيجابية في حياتهم الأكاديمية والوصول إلى النّجاح الأكاديمي وتجنّب الفشل (Langenfeld, Horne, Oleson, Anson, Jacobson, 2016).

وعلى الرغم من ذلك فإنّ وجود الصّعوبات الأكاديمية لا يعني بأن الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم لا يمكنهم النّجاح في دراستهم وتحقيق آمالهم وطموحاتهم؛ فالمقدرات العقليّة للطّالب من ذوي الصّعوبات التّعلّمية سليمة ولكنه يظهر قصورًا في تأدية بعض المهارات النّمائيّة والأكاديمية، ويمكنه التّخلّص من هذه الصعوبة أو التقليل منها من خلال برامج التّدخّل المبكّر المناسبة، وإكسابهم الاستراتيجيات والمهارات والخبرات اللازمة، والاختلاط والتفاعل مع أفراد المجتمع، وبذلك يتمّ تحقيق الإنجازات والنّجاح الأكاديمي (Brar, 2019).

وبالنظر إلى الأسباب والعوامل الّتي قد تؤدي إلى نجاح الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم أكاديمياً؛ فلقد أظهرت الأبحاث والدراسات (Bender & Wall, 2012; Schnieders, Gerber & Goldberg, 2015; Fletcher, Lyon, Fuchs & Barnes, 2018) أنه يمكن لمجموعة من العوامل والسّمات الشّخصيّة والأنماط السلوكية أن تساعد في توجيه الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم إلى تحقيق نتائج أكاديمية مرضية وناجحة. ويمكن الإشارة إلى عدة عوامل أهمّها:

أولاً: الوعي الذّاتي:

يعدّ الوعي الذّاتي أحد أبعاد الذّكاء الوجداني الّذي يهتمّ بمعرفة الفرد وتأمّله لانفعالاته وعواطفه ووعيه بآثارها السّلبيّة والإيجابيّة، وإدراكه لحالته النّفسيّة وتقييم ذاته وتقديرها، وتحديد مواطن الضّعف والقوّة فيها. ومن هذا المنطلق فإنّ الوعي الذّاتي يعدّ من أهم عوامل النّجاح الأكاديمي للطّلبة ذوي

صعوبات التّعلّم؛ إذ إنّ طالب الصّعوبة التّعلّمية الّذي يتمتع بوعي ذاتي مرتفع لديه إدراك بنقاط قوّته وضعفه في مختلف المجالات الأكاديمية وغير الأكاديمية، والوعي بمواهبه وقدراته الخاصّة ومعرفة نوع صعوبة التّعلّم الخاصّة به، وكيفيّة تأثيرها في حياته، وعدها جانباً واحداً فقط من شخصيته يساعده في تكوين مفهوم قويّ للذّات ويرفع من تقديره لذاته وتوكيدها، ومن مقدرته على التعبير عن المشاعر والمعتقدات والأفكار، وارتفاع مستويات الثقة بالنفس، وإثارة انفعالاته نحو التّعلّم، ويبذل مستوى مرتفعًا من طاقاته وجهده، ويستخدم استراتيجيات متنوعة للتغلب على صعوبة التّعلّم، ويشارك في الأنشطة الصفية والأنشطة الاجتماعية اللاصفية ومعرفة ما إذا كان النّشاط أو المهمّة تلائم مواطن قوّته أم لا وبالتالي ارتفاع مستويات التحفيز والدافعية نحو التّعلّم، وبذل مستوى مرتفع من طاقاته الكامنة في المواقف التّعليميّة المختلفة مما يؤدي إلى نجاحه في تحقيق الأهداف، والوصول إلى النّجاح الأكاديمي (Heiman, 2016).

ويتميز الأفراد الّذين يتصفون بالوعي الذّاتي أن لديهم سمات شخصية تؤهّلهم إلى النّجاح في حياتهم الانفعالية، وأنهم يملكون رؤية إيجابية للحياة، ويتمتّعون بصحّة نفسيّة جيّدة، وأن تقديرهم للأمور يساعدهم في معالجة مشاعرهم ووجدانهم (Robenson & Skout, 2000). ذكر جولمان (Golman, 2000) أنه قد يبدو للوهلة الأولى أنّنا واعون بمشاعرنا حين حدوثها، ولكن عند تفكيرنا بها بعمق ندرك أننا في الحقيقة غافلون عما كانت عليه مشاعرنا تجاه ما حدث.

كما أنّ الوعي بالذّات يعدّ الخطوة الأولى على طريق النّجاح; وذلك بأن يصبح الفرد متبعاً لخطوات أخرى مثل: (المراقبة الذّاتية، التحليل النقدي، التقييم) والّتي تشكّل مرتكزات لعمليات لاحقة تتّسم بالإبداع والمرونة، لبلوغ الغاية (Abu Ghaly, 2002).

ثانياً: المثابرة:

وهي تطوير مقدرة الفرد على الالتزام بالأهداف المتتالية لتحقيق هدف أعلى، على مدى فترة زمنية أطول (Duckworth & Gross, 2014). وعرّفها (Zamzami, 2012) "بالمواظبة على العمل والحرص على القول والفعل وهي سمة من السّمات العامة للشخصية، كما تعدّ من السّمات الأولية والتعبيرية الّتي نستدل عليها من سلوك الفرد، وهي تحفّز وقد توجه، وبالتالي فهي المقدرة على تحريك السلوك المناسب وكفّه أو اختياره ".

إنّ إصرار الطّالب ذي الصعوبة التّعلّمية على تحقيق أهدافه وإكمالها والعمل في المهمات الأكاديمية وغير الأكاديمية المختلفة على الرغم من العقبات الّتي تواجهه، ومعرفة كيفية التعامل مع

هذه العقبات والتّكيّف معها من خلال وضع الإستراتيجيات المختلفة، وعَدّ المواقف الصّعبة من ضمن التجارب التّعليميّة المفيدة والضرورية فضلاً عن تعلّمه من اخفاقاته وتجارب الفشل يساعد في تحسين أدائه وفرصه بتحقيق النّجاح (Raskind, 2004).

إن تفاعل الإنسان بإيجابية ومواصلة الحياة في ظل المحن والأزمات والظروف القاسية هو دليل على الصمود والمثابرة كي يصل إلى هدفه المنشود كما تعدّ المثابرة الأكاديمية دليلًا على القوّة النّفسيّة للفرد، ويتّصف الأفراد المثابرون بالمرونة والمقدرة على مواجهة المعوقات والصعوبات. وذكر (Attiyah, 2011) أنّ المثابرة الأكاديمية تدلّ على خبرات الفرد عند مواجهة المحن والشّدائد، فهو يستطيع التغلب عليها والوصول إلى حالة من التوازن النّفسيّ. كما ترتبط المثابرة الأكاديمية بطبيعة الفرد وشخصيته وطريقة نشأة الفرد وثقافته، وتزيد المثابرة لدى الأفراد من الصّلابة النّفسيّة الّتي تساعده في تحمّل المحن والشّدائد الّتي يمر بها في حياته بشكل عام وحياته الدّراسيّة بشكل خاص.

ثالثاً: المبادرة:

إن انخراط الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم في الأنشطة المنهجية واللامنهجية والمجتمعية، وفهم أهمّيّة المبادرة ومنافعها، والقيام بدور فاعل ونشط في كل من البيئة الأسرية والبيئة المدرسية ومجتمعهم والتواصل والتفاعل مع الآخرين يساعدهم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية، واتّخاذ القرارات الأكاديمية الملائمة والسّليمة والنّاجحة والتّصرّف بناء على تلك القرارات وتقييمها، وتحمّل المسؤولية عن أفعالهم، والتّعزيز من مقدرتهم على التّحكّم بمصيرهم والتّأثير في نتائج حياتهم وتطوير الثقة بالنفس الّتي تساعدهم على تحقيق النّجاح الأكاديمي، وتجنّب الفشل (Fletcher, Lyon, Fuches & Barnes, 2018).

وعرّفها (Bin Issa & Alcohol, 2019) بأنها المقدرة على تحويل الأفكار إلى ممارسات واقعية تتوافر فيها عناصر الإبداع والجدّة والأصالة، كما تتضمن الإحساس بالواجبات والمشكلات وحاجات الأفراد، والمجتمع واستثمار الفرص والمصادر المتاحة، ومواجهة التّحدّيات والصّعوبات، وتتطلب المبادرة استثمار الفرد لمختلف معارفه ومواهبه ومهاراته واتجاهاته وتبنّي جملة من القيم تمكّنه من التّخطيط والتّنفيذ والمتابعة والتّقويم على نحو فاعل يصل إلى تحقيق الأهداف المتوقّعة من المبادرة ذاتها.

إنّ توفير فرص المبادرة يُساعد الطّالب في تنظيم دراسته وفي العمل الجدي، ويجب ألا يتم انتزاع المبادرة من بين يديه بل منحهه فرصاً كثيرة للمبادرة فهو بحاجة إلى تسهيلات تؤهّله للتحرّك

بسهولة في إطار عمله بحيث يوظّف أوقات فراغه بعمق إلى ما يشغل تفكيره ويُعده أولوياً، أمّا أهم أدوار الأهل لتوفير فرص المبادرة لابنهم فتتمثّل في مساعدة الطّفل على اكتشاف الأشياء الّتي تثير اهتمامه أكثر من غيرها، والتوجيهات الّتي تتلازم مع ميوله الحقيقية وعدم إجباره على توجّه معين يعتقد الأهل بأنه الصواب. (Al-Rawajbah, 2000).

رابعاً: وضع الأهداف:

من المهم للطالب من ذوي صعوبات التّعلّم أن يحدّد أهدافًا أكاديمية وغير أكاديمية تتصف بالواقعية والمرونة وتغطي جميع جوانب حياته وليس فقط الجانب الأكاديمي، كما يمكنه تحديد أولويات الأهداف، ويمكن مساعدة الطّالب ذي الصعوبة التّعلّمية على كيفية بناء الأهداف ووضعها وتحديدها وكيفية تحقيقها من خلال تطوير الخطط ووضع خطوات ملموسة لتحقيق أهدافه، وإيجاد طرق بديلة للوصول إلى الأهداف عندما يواجه العقبات، ويتفهّم الحاجة إلى العمل مع الآخرين بما يساعده في تحقيق هذه الأهداف بنجاح (Troiano, Liefeld & Trsachtenbeg, 2014).

خامساً: الدّعم الاجتماعي:

يتمثّل الدّعم الاجتماعي بمجموعة الأشخاص المقرّبين والمهمّين في الأسرة كالوالدين والأصدقاء والمعلّم والمرشد، ويجب توفير الدّعم للطّالب من ذوي صعوبات التّعلّم عند الحاجة ومساعدته في معرفة كيفية الحصول على المساعدة في المجالات كافّة بما في ذلك: التّعليم والعمل والعلاقات الاجتماعية والصّحّة النّفسيّة والاستقلال والعلاقات الأسرية والأنشطة الترفيهية، كما يجب توعيته بقبول المساعدة وتقديمها وتطوير الثّقة بالآخرين، ودعمه في اتخاذ قراراته نحو الدّراسة المناسبة له، وتهيئة الجو والمكان الملائمين للمذاكرة، وتعزيز العلاقات والتفاعل الأسري، والمشاركة الإيجابية الفعّالة في تذليل الصّعوبات والعقبات الّتي تعترض سبل دراسته وتقدّمه وتفوقه، ممّا ينعكس إيجابًا على تكيّفه وتوافقه الأكاديمي، وبالتالي تحقيق فرص النّجاح الأكاديمي(Bani Hani,2008).

سادساً: الثّبات الانفعالي:

إنّ معرفة الطّالب ذي صعوبات التّعلّم بكيفية التّعامل مع المواقف الّتي تسبّب التوتّر والإحباط والانزعاج العاطفي والمشاعر غير الصّحّية من خلال وضع إستراتيجيات التّغلّب والتأقلم كما أنّ معرفة الطّرق الافتراضية الشّخصيّة للتّكيّف تُعد نقطة انطلاق جيدة لفهم ردود الفعل العاطفية المختلفة ومدى تأثيرها في سلوكه، وكيفية الاستجابة لها بإستراتيجيات أكثر إنتاجية وفاعلية، كما أنّ مقدرة الطّالب ذي الصعوبة التّعلّمية على استخدام استراتيجيات التّكيّف لضبط انفعالاته في مختلف

المواقف الأكاديمية والحياتيّة يساعده في تحقيق أهدافه، والسّعي إلى تحقيق النّجاح الأكاديمي بشكل أسهل وأسرع (Bender & Wall, 2012).

أجرى جولدبرج وهيجنزو راسكند وهيرمان (Goldberg, Higgins, Raskind & Herman, 2003) دراسة طولية هدفت إلى تتبع حياة الأفراد ذوي صعوبات التّعلّم لمدة 20 عامًا، واستخدمت الدّراسة المنهج الكمي، كما هدفت إلى تحديد العوامل المتنبئة بنجاح الأفراد البالغين الّذين يعانون من صعوبات التّعلّم. تكونت عينة الدّراسة من (41) فرداً من الأفراد ذوي صعوبات التّعلّم الّذين التحقوا بمركز فروستنج قبل 20 عامًا. أظهرت نتائج الدّراسة بأنّه ثمّة ست سمات للنجاح، وهي: الوعي الذّاتي، والمبادرة، والمثابرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثّبات الانفعالي.

كما وأجرت ويست (West, 2012) دراسة طولية هدفت إلى البحث في كيفية مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التّعلّم ليصبحوا بالغين ناجحين في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدّراسة من جميع روّاد مركز فروستنج لصعوبات التّعلّم لمدة 20 عامًا. واستخدمت الدّراسة المنهج النوعي لتحقيق أهداف الدّراسة؛ إذ تمّ دراسة بيانات وتشخيصات وعلاجات أفراد عينة الدّراسة وتحليلها. أظهرت نتائج الدّراسة بأنّه توجد ستة عوامل رئيسة للنجاح، وهي: الوعي الذّاتي، والمبادرة، والمثابرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثّبات الانفعالي.

كما أجرى ليون (Lyon, 2013) دراسة طولية على الأبحاث المنشورة خلال العشرين عامًا السّابقة، وهدفت إلى تتبع حياة الأفراد الّذين يعانون من صعوبات في التّعلّم من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ لتحديد العوامل الّتي تؤدي إلى النّجاح في الحياة في الولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدّراسة أن ثمّة ستة عوامل رئيسة للنّجاح، وهي: الوعي الذّاتي، والمبادرة، والمثابرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثّبات الانفعالي.

وأجرى تروياتو وليفيلدو تراستشتنبج (Troiano, Liefeld & Trsachtenbeg, 2014) دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الدّعم الأكاديمي والنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم. تكونت عينة الدّراسة من (262) طالباً وطالبةً من الطّلبة الجامعيين الّذين يعانون من صعوبات في التّعلّم. ولتحقيق أهداف الدّراسة استُخدِم مقياس الدّعم الأكاديمي، والرجوع إلى التحصيل الأكاديمي للطلبة للفصل الدراسي السابق. أشارت نتائج الدّراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الدّعم والنّجاح الأكاديمي؛ فالطّلبة الّذين حصلوا على الدّعم الأكاديمي كانت لديهم مستويات

أعلى من النّجاح الأكاديمي.

أما هيمان (Heiman, 2016) فقد أجرى دراسة هدفت إلى بحث عوامل النّجاح أو الفشل الأكاديمي لدى الطّلبة الجامعيين ذوي صعوبات التّعلّم في الجامعة المفتوحة في اسرائيل. تكونت عينة الدّراسة من (191) طالباً جامعياً من ذوي صعوبات التّعلّم. وأُستخدم مقاييس الدّعم الاجتماعي والمهارات الدراسية والمثابرة والاتزان الانفعالي، وأشارت نتائج الدّراسة إلى أنّ من أهم عوامل النّجاح للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم تلقي الدّعم الاجتماعي، والمهارات الدراسية الّتي يمتلكونها، وخصائصهم الأكاديمية والمثابرة، والاتزان الانفعالي؛ إذ كانت مستويات الإجهاد والتوتر مرتفعة لدى الطّلبة الفاشلين، فضلاً عن مستويات منخفضة من الدّعم الاجتماعي والمثابرة.

وفي دراسة (Ahmed, 2014) هدفت الدّراسة إلى الكشف عن المحددات الرئيسة للنجاح الدراسي، وذلك باستخدام المنهج النوعي من خلال مراجعة الدراسات الحديثة عن الموضوع، وتم إجراء الدّراسة في الجزائر، وقد كشفت نتائج الدّراسة إلى وجود أربع محددات رئيسة للنجاح الدراسي وهي: المحدّدات الذّاتية التي تتمثّل بالذكاء والمقدرات العقلية، والمحدّدات الاجتماعيّة: الخلفية الثقافية والاقتصادية للأسرة، والمحدّدات المدرسية الّتي تشير إلى خصائص المعلم والمناهج الدراسية والمناخ المدرسي، والمحددات القيمية الّتي تتعلق بالقيم الموجودة لدى الطّالب والأسرة والّتي تكون بمثابة متغيرات وسيطة تؤثر في النّجاح المدرسي.

مشكلة الدّراسة وأسئلتها

شهدت مدارس المملكة الأردنية زيادة في عدد الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، وحاولت وزارة التربيّة والتّعليم التّصدّي لهذه الظّاهرة عبر استحداث غرف المصادر، والّتي بلغ عددها في الوقت الرّاهن (854) غرفة مصادر وفق إحصائيّات وزارة التّربية والتّعليم، وتقدّم هذه الغرف الصفية برامج مختصّة بمساعدة الطّلبة على النّجاح والتّقدّم الأكاديمي.

إلّا أنّ الدّراسات الّتي استهدفت البحث في العوامل الشّخصيّة المرتبطة بالطّالب نفسه ومدى إسهامها في نجاحه أو فشله الأكاديمي لازالت قليلة على الصّعيد المحلي. وإن تعثُّرَ الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم وعدم تحقيقهم للأهداف التّعليميّة قد يعني رسوبهم وعدم انتقالهم للمراحل الدراسية اللاحقة، وقد تعني أيضاً تسرّبهم من المدرسة.

ومن هذا المنطلق فإن الدّراسة الحالية تسعى إلى تحديد العوامل الأكثر تنبؤًا بالنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم كخطوة أولى من البحث في هذا الموضوع. وتحديداً فإن الدّراسة

الحالية تهدف إلى تحديد مدى إسهام كلّ من العوامل الآتية: الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي في التنبؤ بالنّجاح الأكاديمي.

وبشكل أكثر تحديداً ستحاول الدّراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. هل يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) بين كل من: (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) مع النّجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التّعلم؟
2. ما المقدرة التنبؤية لعوامل (الوعي الذّاتي، المثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم؟

أهمّيّة الدّراسة

تتجلّى أهمّيّة الدّراسة الحالية في جانبين مهمين، وهما:

أولاً: الجانب النّظري:

- توفير أدب نظري معمّق للعوامل المسؤولة عن النّجاح الأكاديمي للطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم.
- تزويد العاملين في ميدان التربية الخاصة بشكل خاص بالمعلومات الّتي تساعد في وضع الاستراتيجيات الّتي تساعد على تهيئة البيئة المدرسية المناسبة والداعمة لنجاح الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم.

ثانياً: الجانب العملي:

- من المؤمل أن تقود نتائج الدّراسة إلى تحديد العوامل الأكثر إسهامًا في نجاح الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم إلى لفت نظر القائمين على تعليم هذه الفئة باستهداف تلك العوامل في برامج التدخل سواء من قبل المعلمين أم المرشدين الّذين يتعاملون مع هذه الحالات، وبناء برامج لاحقة لتطوير تلك الجوانب.
- توفير أدوات لقياس الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي والّتي يمكن للباحثين الإفادة منها في إجراء بحوث مستقبلية.

حدود الدّراسة

- **الحدود البشرية:** تحدّدت نتائج هذه الدّراسة في عينة الدّراسة الّتي تتكون من (150) طالبًا وطالبةً من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم المسجلين في المدارس الحكومية.
- **الحدود المكانية:** تتحدد نتائج هذه الدّراسة مكانياً في مدينة إربد الواقعة في شمال المملكة

الأردنية الهاشمية.

- **الحدود الزمانية:** تتحدد نتائج هذه الدّراسة زمانياً في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2019- 2020.

مصطلحات الدّراسة وتعريفاتها الإجرائية

- **صعوبات التّعلّم:** يُعرف قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA الصادر عن الحكومة الاتحادية الأمريكية المشار إليه في (Rousan, 2000) صعوبات التّعلّم بأنها: "اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات السيكولوجية الأساسية المتضمنة في فهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وهذا الاضطراب قد يتضح في ضعف المقدرة على الاستماع، التفكير أو التكلم، أو الكتابة، أو التهجئة، أو الحساب. وهذا الاضطراب يشمل حالات الإعاقة الإدراكية والتّلف الدماغي، والخلل الدماغي، والخلل الدماغي البسيط، وعسر الكلام، والحبسة الكلامية النمائيَّة. وهذا المصطلح لا يشمل الأطفال الّذين يواجهون مشكلات تعلّمية ترجع أساسًا إلى الإعاقات البصريَّة أو السمعيَّة أو الحركيَّة أو الاضطراب الانفعالي أو الحرمان البيئي أو الاقتصادي أو الثَّقافي".

ويُعرّف الطّلبة ذوو صعوبات التّعلّم إجرائيًّا في هذه الدّراسة بأنّهم: طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر الّذين تم تشخيصهم في وقت سابق بأنهم من ذوي صعوبات التّعلّم بموجب المعايير والاختبارات المعتمدة والأدوات التشخيصية المستخدمة من قبل وزارة التربية والتعليم، والتحقوا سابقاً بغرف مصادر التّعلّم في مدارسهم في مدينة إربد.

- **النّجاح الأكاديمي:** هو المقدرة على تلبية التوقعات التّعليميّة، ويتكون من ستّة مكونات، وهي: التحصيل الدراسي، والرضا، واكتساب المهارات والكفاءات، والمثابرة، وتحقيق أهداف التّعلّم، والنّجاح المهني (York, Gibson & Rankin, 2015).

ويُعرَّفُ النّجاح الأكاديمي إجرائيًّا في هذه الدّراسة بأنّه: علامة الطّالب الّتي حصل عليها في المدرسة، وتكون ضمن مستوى النّجاح المدرسي الّذي يتراوح من 50 فأعلى.

منهجية الدّراسة

اعتمدت هذه الدّراسة المنهج الوصفي والتنبؤي كونه الأنسب لأهداف هذه الدّراسة؛ إذ يقوم هذا المنهج بتحديد المقدرة التنبؤية لعوامل (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم.

مجتمع الدّراسة

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم من الصفين الحادي عشر والثاني عشر في محافظة اربد المسجلين في العام الدراسي (2020/2019).

عينة الدّراسة

تم اختيار (150) طالباً وطالبةً من الصفين الحادي عشر والثاني عشر الملتحقين بمدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2020/2019) في محافظة إربد بطريقة قصدية، ممّن سبق تشخيصهم بصعوبات التّعلّم وتلقوا برامج متخصصة في غرف المصادر بوقت سابق.

أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة استُخدِمت الأدوات الآتية:

أولاً: مقياس الثبات الانفعالي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وبعض المقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة (McMillan, 2003; Cohen, 2013)، قامت الباحثة بتطوير مقياس لاستخدامه في جمع البيانات حول مستوى الثبات الانفعالي، وتكوّن المقياس من (22) فقرة أُعدّت لقياس الثبات الانفعالي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، كما اعتُمِد تدريج ليكرت الخماسي (عالية جداً 5، عالية 4، متوسطة 3، منخفضة 2، منخفضة جداً 1)، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين أعلى من (80%)، وتراوحت قيم معاملات الدلالات التمييزية للمقياس بين (0.301– 0.800)، أمّا ثبات مقياس الثبات الانفعالي، فقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة (0.745)، وتمّ تصحيح المقياس وفقاً للتدرج الآتي: 1.00–2.33 مستوى منخفض، 2.34–3.66 مستوى متوسط، 3.67–5.00 مستوى مرتفع.

ثانياً: مقياس المثابرة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وبعض المقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة (Chiu, 2014; Spina, 2013)، قامت الباحثة بتطوير مقياس لاستخدامه في جمع البيانات حول مستوى المثابرة، وتكوّن المقياس من (12) فقرة أعدّت لقياس المثابرة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، كما اعتُمِد تدريج ليكرت الخماسي (عالية جداً 5، عالية 4، متوسطة 3، منخفضة 2، منخفضة جداً 1)، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين أعلى من (80%)، وتراوحت قيم معاملات الدلالات التمييزية للمقياس بين (0.312– 0.632)، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة (0.714)، وتمّ تصحيح المقياس وفقاً للتدرج الآتي: 1.00–2.33 مستوى منخفض، 2.34–3.66 مستوى

متوسط، 3.67–5.00 مستوى مرتفع.

ثالثاً: مقياس الدّعم الاجتماعي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وبعض المقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة (Watson Grossman, & Russell, 2019)، قامت الباحثة بتطوير مقياس لاستخدامه في جمع البيانات حول مستوى الدّعم الاجتماعي، وتكون المقياس من (12) فقرة أعدّت لقياس الدّعم الاجتماعي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، كما اعتُمِد تدريج ليكرت الخماسي (عالية جداً 5، عالية 4، متوسطة 3، منخفضة 2، منخفضة جداً 1)، وبلغت نسبة اتّفاق المحكّمين أعلى من (80%)، وتراوحت قيم معاملات الدلالات التمييزية للمقياس بين (0.301– 0.806)، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة (0.602)، وتمّ تصحيح المقياس وفقاً للتدرج الآتي: 1.00–2.33 مستوى منخفض، 2.34–3.66 مستوى متوسط، 3.67–5.00 مستوى مرتفع.

رابعاً: مقياس وضع الأهداف

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وبعض المقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة (Killpack, 2005)، قامت الباحثة بتطوير مقياس لاستخدامه في جمع البيانات حول مستوى وضع الأهداف، وتكوّن المقياس من (11) فقرة أعدّت لقياس وضع الأهداف لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، كما اعتمِد تدريج ليكرت الخماسي (عالية جداً 5، عالية 4، متوسطة 3، منخفضة 2، منخفضة جداً 1)، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين أعلى من (80%)، وتراوحت قيم معاملات الدلالات التمييزية للمقياس بين (0.411– 0.776)، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة (0.839)، وتمّ تصحيح المقياس وفقاً للتدرج الآتي: 1.00–2.33 مستوى منخفض، 2.34–3.66 مستوى متوسط، 3.67–5.00 مستوى مرتفع.

خامساً: مقياس الوعي الذّاتي

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وبعض المقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة (Brenner, 2003; Jerardo, 2017)، قامت الباحثة بتطوير مقياس لاستخدامه في جمع البيانات حول مستوى الوعي الذّاتي، وتكوّن المقياس من (18) فقرة أعدت لقياس الوعي الذّاتي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، كمااعتمِد تدريج ليكرت الخماسي (عالية جداً 5، عالية 4، متوسطة 3، منخفضة 2، منخفضة جداً 1)، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين أعلى من (80%)، وتراوحت قيم معاملات الدلالات التمييزية للمقياس بين (0.307– 0.764)، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا

للأداة (0.759)، وتمّ تصحيح المقياس وفقاً للتدرج الآتي: 1.00–2.33 مستوى منخفض، 2.34–3.66 مستوى متوسط، 3.67–5.00 مستوى مرتفع.

سادساً: مقياس المبادرة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، وبعض المقاييس السابقة ذات العلاقة بموضوع الدّراسة (Duckworth & Peterson, 2007; Killpack, 2005; Brar, 2019)، قامت الباحثة بتطوير مقياس لاستخدامه في جمع البيانات حول مستوى المبادرة، وتكون المقياس من (10) فقرات أعدّت لقياس المبادرة لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، كما اعتمِد تدريج ليكرت الخماسي (عالية جداً 5، عالية 4، متوسطة 3، منخفضة 2، منخفضة جداً 1)، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين أعلى من (80%)، وتراوحت قيم معاملات الدلالات التمييزية للمقياس بين (0.306– 0.643)، وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للأداة (0.812)، أمّا تصحيح المقياس فكان وفقاً للتدرج الآتي: 1.00–2.33 مستوى منخفض، 2.34–3.66 مستوى متوسط، 3.67–5.00 مستوى مرتفع.

إجراءات الدّراسة

سارت الدّراسة وفق الإجراءات الآتية:

1. إعداد أدوات الدّراسة بصورتها النّهائية بعد التحقّق من مؤشرات صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمّين، فضلاً عن تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالباً وطالبة من خارج عينة الدّراسة لاستخراج قيم معاملات الصدق والثبات.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية موجّه لمديرية التربية والتعليم لقصبة إربد في مدينة إربد بهدف تطبيق أدوات الدّراسة.
3. تحديد عدد أفراد الدّراسة، والمتمثل بِـ (150) طالباً وطالبةً من الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم من محافظة إربد من الصفين الحادي عشر والثاني عشر بطريقة قصدية ممن سبق تشخيصهم بصعوبات التّعلّم وتلقّوا برامج مختصّة في غرف المصادر في السّنوات السّابقة.
4. تطبيق أدوات الدّراسة على أفراد العينة بعد أن يتم بيان هدف الدّراسة، وتعليمات الإجابة عن فقرات أدوات الدّراسة، والتأكيد على أفراد عينة الدّراسة الدقّة في الإجابة، وإعلامهم بأن البيانات الّتي سيتم الحصول عليها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.
5. جمع أدوات الدّراسة بعد الإجابة عن فقراتها، والتأكّد من استجابات أفراد عينة الدّراسة، وتدقيقها وتصنيفها وإعدادها لغايات التحليل الإحصائي.

6. إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برمجية (SPSS)، ومن ثمّ استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة، للإجابة عن أسئلة الدّراسة واستخلاص النّتائج ومناقشتها، والخروج بالتّوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه الدّراسة من نتائج.

نتائج الدّراسة

أسفرت التحليلات الإحصائية لبيانات الدّراسة الحالية عن النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الّذي ينص على "هل هناك ارتباط بين كل من: (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) مع النّجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج مصفوفة ارتباطات بيرسون بين النّجاح الأكاديمي وكلّ من الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي، والجدول (1) يبين النتائج.

الجدول (1) قيم معامل ارتباط بيرسون بين النّجاح الأكاديمي وكل من الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي

المتغيرات		معامل الارتباط مع النّجاح الأكاديمي
الثّبات الانفعالي	معامل الارتباط	.711
	مستوى الدّلالة	.000
الدّعم الاجتماعي	معامل الارتباط	.765
	مستوى الدّلالة	.000
المثابرة	معامل الارتباط	.719
	مستوى الدّلالة	.000
الوعي الذّاتي	معامل الارتباط	.702
	مستوى الدّلالة	.000
وضع الاهداف	معامل الارتباط	.778
	مستوى الدّلالة	.000
المبادرة	معامل الارتباط	.766
	مستوى الدّلالة	.000

يبين الجدول (1) أنّ جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)، وجميعها كانت ارتباطات طرديّة، وكان أعلى معامل ارتباط مع النّجاح الأكاديمي لمتغيّر وضع الأهداف إذ بلغ (0.778)، وأقلّ معامل ارتباط كان مع الوعي الذّاتي (0.702)، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.702–0.778).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الّذي ينص على "ما المقدرة التنبؤية لعوامل (الوعي الذّاتي،

والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم؟"

لمعرفة المقدرة التنبؤية لعوامل (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم تم حساب تحليل الانحدار المتعدد والجدول (2) يبين النتائج:

الجدول (2) تحليل الانحدار المتعدد للمقدرة التنبؤية لعوامل (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي

العامل المتنبئ	ملخص الأنموذج		تحليل التباين		جدول المعاملات		
	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	مستوى الدّلالة	بيتا	قيمة ت	مستوى الدّلالة
وضع الأهداف	.799	.639	130.107	.000	1.449	7.717	.000
الوعي الذّاتي					-.695	-3.704	.000

يشير الجدول (2) إلى وجود مقدرة تنبؤية لوضع الأهداف والوعي الذّاتي بالنّجاح الأكاديمي، ويظهر ذلك من خلال قيمة ف (130.107) وهي قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05 = α)، كما تشير قيمة معامل التحديد (R^2) إلى أن الأُنموذج يفسر ما نسبته (63.9%) من التغيرات الحاصلة في مستوى النّجاح الأكاديمي، كما بلغت قيمة معامل الارتباط (0.799).

وقد تم إجراء تحليل انحدار خطي لمعرفة المقدرة التنبؤية لعوامل (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم، والجدول (3) يبين النتائج:

الجدول (3) تحليل انحدار خطي لمعرفة المقدرة التنبؤية لعوامل (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي

العامل المتنبئ	ملخص الأنموذج		تحليل التباين		جدول المعاملات		
	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	مستوى الدّلالة	بيتا	قيمة ت	مستوى الدّلالة
الثبات الانفعالي	0.711	0.506	151.484	0.000	0.711	12.308	0.000
الدّعم الاجتماعي	0.765	0.586	209.251	0.000	0.765	14.466	0.000
المثابرة	0.719	0.517	158.129	0.000	0.719	12.575	0.000
الوعي الذّاتي	0.702	0.493	143.780	0.000	0.702	11.991	0.000
وضع الأهداف	0.778	0.605	226.995	0.000	0.778	15.066	0.000
المبادرة	0.766	0.587	210.561	0.000	0.766	14.511	0.000

يشير الجدول (3) إلى وجود مقدرة تنبؤية لجميع المتغيرات (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي، ويظهر ذلك من خلال

قيم ف وهي قيم دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=0.05)، كما تشير قيم معامل التحديد إلى أن متغير وضع الأهداف هو أكثر متغير يفسر ما نسبته (60.5%) في مستوى النّجاح الأكاديمي، ويليه متغير المبادرة الذي فسّر ما نسبته (58.7%)، ثم متغير الدّعم الاجتماعي الذي فسّرما نسبته (58.6%).

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والّذي ينص على " هل هناك ارتباط بين كل من: (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) مع النّجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم؟"

ويتضح من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقاييس الرتبة ترتيبًا تنازليًّا من الأعلى إلى الأقل أنّ أعلى مستوى بين المقاييس هو مقياس وضع الأهداف، ويتلوه مقياس المبادرة، ثم مقياس الدّعم الاجتماعي، ثم مقياس المثابرة إذ كانت هذه المقاييس بمستوى مرتفع، أمّا المقاييس الّتي كان مستواها متوسّطًا فكانت الوعي الذّاتي، وأقل مستوى حصل عليه مقياس الثبات الانفعالي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من خلال اهتمام الطلبة بوضع أهداف خاصة بهم وإيمانهم بأهمّيّة وجود مثل هذه الأهداف وذلك من أجل تحقيق النّجاح الأكاديمي المطلوب، وتشير نتائج الدّراسة أيضا إلى أنّ الطّالب الّذي يهتم بوضع أهداف خاصة به سواء أكانت أكاديمية أم غير أكاديمية فإن ذلك يساعده في تحقيق النّجاح في حياته سواء أكان النّجاح أكاديميًّا أم غير أكاديميّ كما تفسّر الباحثة ذلك باهتمام الأسر ودعمهم لأبنائهم الطّلبة لمساعدتهم في وضع أهدافهم ومتابعتها.

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة الّتي تناولت عوامل النّجاح أو الفشل الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم الّتي اتفقت مع نتائج هذه الدّراسة يلاحظ أنّ معظم الدراسات هدفت إل الكشف عن عوامل النّجاح الأكاديمي، كدراسة جولدبرج وهيجنز وراسكند وهيرمان (Goldberg, Higgins, Raskind & Herman, 2002)، ودراسة ويست (West, 2012)، ودراسة ليون (Lyon, 2013)، الّتي أشارت جميعها إلى أن أهم العوامل المتنبئة بالنّجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم، هي: الوعي الذّاتي، والمبادرة، والمثابرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثّبات الانفعالي.

وتأتي أهمّيّة وضع الأهداف أيضا بأنّ الطّالب إذا فقد وضع أهدافه فإنه يصبح حينئذ منفعلاً

بالحياة لا فاعلاً فيها، والفشل لا يصيب الطّالب إلا بسبب عدم التخطيط أو الغفلة عن أهدافه، وكي يتجنب الفشل في الحياة ويحقق أهدافه فيلزمه من يساعده ويرشده في وضع أهدافه حتى يحقق النّجاح المطلوب؛ إذ إنّ فاقد الهدف يفقد الإرادة أيضاً، وفاقد الإرادة لا يملك خطّة في الحياة، وفاقد الخطّة سيكون بالتأكيد جزءًا من خطط الآخرين وآلة بأيديهم، ولن يتحكم بعد ذلك بمصيره، لأن غيره هو الّذي ينوب عنه في اتخاذ قراراته، وليس له إلا أن يرضخ لتلك القرارات حسنة كانت أم سيئة، وغالباً ما تكون تلك القرارات في غير مصلحته.

أما المبادرة فاحتلت الرتبة الثانية في مستواها عند الطلبة وكانت بنسبة مرتفعة وتفسر الباحثة تلك النتيجة من خلال أهمّيّة وجود المبادرة لتحقيق النّجاح لأن النّجاح يعتمد بشكل كبير على المبادرة الفردية والجهد، ولا يمكن تحقيقه سوى ببذل مزيد من العمل الجاد المستمر.

إن فهم الطّالب لأهمّيّة المبادرة ومنافعها، يساعدهم في تطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية، وتطوير الثقة بالنفس الّتي تساعدهم على تحقيق النّجاح الأكاديمي، وتجنّب الفشل (Fletcher, Lyon, Fuches & Barnes, 2018).

فمزج المبادرة بالعمل الشّاقّ تجعل الطّالب قدوة للعثور على طرق لاتخاذ المبادرة والعمل بجد لرؤية الأفكار تتحقق، ويصبح النّجاح ملحوظا لأولئك الّذين من حولك بل ويصبح النّجاح مميزا.

ومن المهم أن يكون الطّالب على معرفة وعلم بهؤلاء الأشخاص الّذين من حوله ممّن يثبطون ويقللون من العزيمة لأنه لا يقتل المبادرة لدى الطّالب أكثر من التثبيط وتقليل العزم، لذا من المهم أن يبتعد عنهم مهما كلف الأمر. ولا يدع لسلبيتهم المجال في أن تؤثر في فرص النّجاح لديه، وتحقيق الأهداف.

أما الدّعم الاجتماعي فقد احتلّ الرتبة الثالثة في مستواه عند الطّلبة كعامل متنبئ بالنّجاح الأكاديمي لهم وتفسّر الباحثة ذلك من خلال أهمّيّة البيئة الاجتماعية لما لها من دور مهمّ لتوفير المساندة والمؤازرة للطلبة لكونها تشمل مجموعة متنوّعة من المصادر يمكن أن يلجأ إليها الطّلبة طلباً للمساعدة مثل الأسرة والأصدقاء والزملاء والأقارب والمعلمين الّذين لهم أهمّيّة خاصة في حياتهم وغيرهم من أعضاء المجتمع، الّذين لهم تأثير جيد على تحصيلهم الدراسي، فعندما يدرك الطّلبة بأن البيئة تحقق مصدراً للدعم الاجتماعي الفاعل له، و مدى توافر أشخاص يهتمون به، و يقفون بجانبه عند الحاجة، كالأسرة، والأصدقاء، والجيران فإن ذلك يساعدهم في تحقيق النّجاح الأكاديمي بشكل أفضل (Abdel Moati, 2006: 61).

كما أن الدّعم الاجتماعي له دور عظيم في التخفيف عن الطّلبة الّذين يتعرضون لضغط الدّراسة. ويمكن أن يتخذ الدّعم أشكالا عدة منها: بالكلمة الطيبة، أو بالنصح، أو بتقديم معلومات مفيدة، أو بقضاء الحاجات، أو بتقديم المال كما ويُعدّ الدّعم الاجتماعي أحد المصادر المهمّة للأمن الّذي يحتاجه الطّالب لتساعده في تحصيله الدراسي الجيد.

أما المثابرة فقد احتلت الرتبة التالية بعد الدّعم الاجتماعي والّتي حصلت أيضًا على مستوى مرتفع ويفسر ذلك من خلال أن أهمّيّة المثابرة الأكاديمية للنجاح والّتي تدل على خبرات الفرد عند مواجهة المحن والشدائد وتجعله قادرًا على التغلب عليها والوصول إلى حالة من التوازن النّفسيّ الّتي كان عليها قبل التعرض للأحداث الضاغطة وقبل المرور بالمحنة، وهذه الميكانزمات النّفسيّة والاجتماعية تزيد من الصلابة النّفسيّة لدى الفرد وتساعده على تحمّل الغموض وتحمّل المحن والشدائد الّتي يمر بها في حياته بصفة عامة وفى حياته الدراسية بصفة خاصة وتحقيق النّجاح المطلوب. كما أن المثابرة الأكاديمية ترتبط بنشأة الفرد وثقافته وطبيعة شخصيته أو تركيبه البيولوجي (Attiyah, 2011)

أما الوعي الذّاتي عند الطّلبة فقد كان متوسطًا واحتلّ الرتبة قبل الأخيرة من بين المقاييس وترى الباحثة ذلك من خلال أهمّيّة الوعي الذّاتي في حياة الطّلبة لأن نقصه يؤدي إلى الدمار والخسارة (Gengon, 2015). ولا سيما في قرارات المراحل الحياتية المتجددة بالنسبة للطلبة لأن مصيرهم قد يتوقف على مثل تلك القرارات الّتي تحتاج الى التفكير المنطقي فضلاً عن الوعي والحكمة (robenson & Skout, 2000).

وبالرجوع الى بعض الدراسات الّتي أكّدت وأشارت إلى أن وجود ضعف في الوعي الذّاتي لدى الطّلبة يؤدي إلى إرباك في الثقة بالنفس وإرباك في فهم الذّات وبالتالي تؤدي إلى عدم المقدرة على أداء النّجاح الأكاديمي والاجتماعي وتحقيقه داخل مدرسته وأسرته وكذلك مجتمعه (Gengon, 2015).

أما الثبات الانفعالي فقد احتل الرتبة الأخيرة من بين المقاييس الّتي تم تطبيقها وحصل على أقل تقدير، على الرغم من أنه قد يكون واحدًا من أهم السّمات للطلبة، وأحد عوامل النّجاح الأكاديمي، إلا أن تقديره كان الأخير وترى الباحثة في ذلك أن الثبات الانفعالي قد يكون مرتبطًا بمرحلة النّمو إذ أن المرحلة الّتي طبق فيها المقاييس هي المرحلة الثّانويّة ويتعرّض الطّلبة فيها لمشاعر و ضغوط كثيرة سواء أكانت أكاديمية أمّ غير أكاديمية، وإمكانية بقاء الطّالب متوازناً ومستقراً، وعدم انجذابه

إلى العصبية والمشاعر السلبية، ليست بالأمر السهل على الرغم من أن الثبات الانفعالي مهمّ جدا وخاصة في أداء الاختبارات المدرسية بنجاح.

يتضح من خلال النتائج وتحليلها أن تصورات الطّلبة من ذوي صعوبات التّعلّم أن الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي قد يكون لها علاقة وإرتباط مع النّجاح الأكاديمي لهم، واتفقت نتائج هذه الدّراسة مع الدّراسة الّتي أجراها كل من جولدبرج وهيجنز وراسكند وهيرمان (Goldberg, Higgins, Raskind & Herman, 2002)

ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والّذي ينص على" ما المقدرة التنبؤية لعوامل (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي لدى الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم؟

أشارت النتائج إلى وجود مقدرة تنبؤية لجميع المتغيرات (الوعي الذّاتي، والمثابرة، والمبادرة، ووضع الأهداف، والدّعم الاجتماعي، والثبات الانفعالي) بالنّجاح الأكاديمي؛ إذ كانت المقدرة التنبؤية لمقياس وضع الأهداف هي الأعلى من بين المقاييس الّتي تفسر العوامل المتنبئة بالنّجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم ثم يليها بالمقدرة التنبؤية مقياس المبادرة، ثم مقياس الدّعم الاجتماعي، ثم يليه المثابرة، ثم الثبات الانفعالي، وكان أقل مقياس للمقدرة التنبؤية من بين المقاييس هو الوعي الذّاتي.

يمكن القول بأنه ومن خلال التحليلات الإحصائية أن الطّالب الّذي يهتم بوضع أهدافه، ولديه روح المبادرة، ويحظى بالدّعم الاجتماعي اللازم من حوله سواء أكان ذلك من أسرته أم جيرانه أم أقرانه أم معلميه وكل من هم حوله، ولديه وعي ذاتي، ويتّسم بالمثابرة، ويمتلك المقدرة على الثبات انفعاليًا فإن ذلك قد يكون متنبئاً جيدا لنجاح الطّالب أكاديميا.

توصيات الدّراسة

خرجت الدّراسة بمجموعة من التوصيات تتضمن الآتي:

1. توجيه نظر المعلمين إلى أهمّيّة الدور الفاعل لعوامل النّجاح الأكاديمي والتدريب عليها وتطبيقها في الفصول الدراسية فهي ضرورية ولازمة للنجاح ورفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة.
2. التأكيد على التعاون البنّاء بين الأسرة والمدرسة، ومنح الطّالب فرصا للنمو بشكل متكامل، وذلك من خلال أنشطة متنوّعة يتم التخطيط لها بالتشارك بين المدرسة والأسرة.

3. توضيح وبيان الدور الفعّال لعوامل النّجاح الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم ودمجها داخل الفصل الدراسي.
4. تشجيع الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم على وضع الأهداف ومساعدتهم وارشادهم. لتحقيق مزيد من النّجاح الأكاديمي.
5. العمل على تطوير الأساليب والمناهج، وإيجاد التقنيات العلمية العملية الملائمة الّتي تساعد الطّلبة ذوي صعوبات التّعلّم على النّجاح الأكاديمي وكل ما يساعد الطلبة في استثمارم قدراتهم وإمكانياتهم في سبيل تحقيق النّجاح الأكاديمي.
6. إجراء مزيد من البحوث الّتي تتعلق بالعوامل المتنبئة بالنّجاح للطلبة ذوي صعوبات التّعلّم.

References

Abu Ghaly, A. (2016). Self-awareness and social adjustment as predictors of psychological adjustment of nurses in governorates of Gaza, **Journal of Education and Psychology**, (54), 79-57.

Al-Khouli, M. (2000). **Study skills**. Amman: Dar Al-Falah for Publishing and Distribution.

Al-Rawajbah, A. (2000). **Problems of school administration and modern methods for treating them,** Amman: Dar Osama.

Al-Zayat, F. (2009). **Inclusion of people with special needs philosophy, curriculum and mechanisms**, Cairo: University Publishing.

American Council of Education (ACE) (1995). **Getting ready for college: Advising high school students with learning disability**. Washington, DC: Health Resource Center.

Attiyah, A. (2011) Academic Resilience and its relation to self-esteem among a sample of open education students, **Journal of Psychological Studies**, 21 (4), 571 – 621.

Baby, A. (2002) **Note pour une écologie de la réussite scolaire au Québec**. Québec, CTREQ.

Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioural change. **Psychological Review**, 84(2), 191-215.

Bani Hani, W. (2008). **Learning difficulties: Applied activities and practical methods to address learning difficulties.** Amman: Culture for Publishing and Distribution.

Bender, W. & Wall, M. (2012). Social-emotional development of students with learning disabilities. **Learning Disability Quarterly**, 17(4), 323-341.

Bin Issa, S. & Alcohol, S. (2019). Developing the student's entrepreneurial spirit through the physical education and sports session, **Tamayouz Journal of Mathematical Sciences,** (04), 259-272.

Brar, S. (2019). **Can Perseverance be taught? The impact of teacher training on the perseverance and academic performance of elementary age students**. Unpublished Doctoral dissertation, California State University, Fresno.

Brenner, B. (2003). **A study of self-awareness, self-efficacy, and sojourner adjustment over time** (Doctoral dissertation), University of Maryland.

Chiu, C. (2014). **Investigating the emergence of shared leadership in teams: The roles of team proactivity, internal social context, and leader humility**. State University of New York at Buffalo.

Cohen, F. (2013). **Validation of the emotional stability scale of the south african personality inventory**. Minor Dissertation, University of Johannesburg, USA.

Duckworth, A. & Gross, j. j. (2014). **Self-control and grit related but separable determinants of success**. Curr. Dir. Psychol. Sci. 23, 319-325.

Faraj, T. (2002). **Self-affirmation**, Cairo: Dar Gharib.

Fletcher, J., Lyon, R., Fuchs, L. & Barnes, M. (2018). **Learning disabilities: From identification to intervention**. Guilford Publications.

Fouad Al-Bahi Al-Sayed (2009). **Social psychology, a contemporary Vision**, Cairo: Dar Arab's Thought.

Gengon, Mohammed (2015). Self awareness and its relation with information supply for distinguished students and their normal peers counter parts in preparatory stage, Unpublished Master Thesis, Babel University- Iraq.

Goldberg, R., Higgins, E., Raskind, M. & Herman, K. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. **Learning Disabilities Research & Practice**, 18(4). 222-236

Golman, D. (2000). **Leadership that achieves results**, (2000), 20-31.

Gregg, N. (2007). Underserved and under-prepared: post secondary Learning disabilities. **Learning Disabilities: Research & practice**. 22, 219-228.

Hallahan, D.P.k & Kauffman, J, M,(2000) **Exceptional children introduction special education.** Needham Heights, MA: Allyan and Bacon.

Heiman, T. (2016). Social support networks, stress, sense of coherence and academic success of university students with learning disabilities. **Social psychology of education**, 9(4), 461-478.

Jerardo, M. (2017). **Effect of psychoeducation on disorder knowledge, self-awareness, self-esteem and social communication behaviors in adolescents with high-functioning Autism**. Unpublished Doctoral dissertation, Hofstra University.

Killpack, K. (2005). **A field study on the effects of gender, self-efficacy, and locus of control on goal setting and perseverance**. Alliant International University, Los Angeles, CA.

Lyon, R. (2013). **Life success for children with learning disabilities**. PBIDA Conference Highlight: Presentation Summary Fearless Parenting.

Marzano, R. J. (2004). **Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools**. Ascd.

McGregor, K. K., Langenfeld, N., Van Horne, S., Oleson, J., Anson, M., & Jacobson, W. (2016). The university experiences of students with learning disabilities. **Learning Disabilities Research & Practice**, 31(2), 90-102.

McMillan, J. (2003). **Development of the level of stability index for children (LSIC): Determining indicators of emotional and behavioral stability in children**. Treatises and Dissertations, the Florida State University, USA.

Moati, H. (2006): **Life pressures and methods of confronting it**, Cairo, Zahraa Al Sharq Library.

Morgan, K., & Sternke, E. (2010). **The effects of religiosity on attitudes towards science and biomedical research: A structural equation model analysis**. Available on http://citation. Allacademic. Com/meta/p_mla_apa_research_citation/1/8/3/8/8/pl.

Raskind, M. (2004). **Success attributes of kids with learning disabilities**. SchwabLearning.org.

Rousan, F. (2000) **Studies and research in special education**. Amman: Dar Al-Fikr for printing, publishing and distribution.

Schnieders, C., Gerber, P. & Goldberg, R. (2015). Integrating findings of studies of successful adults with learning disabilities: A new comprehensive model for researchers and practitioners. **Career Planning & Adult Development Journal**, 31(4), 99- 110.

Spina, P. (2013). **The effects of the proactive personality on the levels of job satisfaction and burnout for licensed mental health counselors**. Florida Atlantic University.

Troiano, P., Liefeld, J. & Trachtenberg, J. (2014). Academic support and college success for postsecondary students with learning disabilities. **Journal of College Reading and Learning**, 40(2), 35-44.

Watson, R., Grossman, A. & Russell, S. (2019). Sources of social support and mental health among LGB youth. **Youth & society**. 51(1), 30-48.

West, N. (2012). **Helping children with learning differences become successful adults: Study identifies six key factors**. PBIDA Conference Highlight: Presentation Summary Fearless Parenting. The Frostig Center in Pasadena, Calif.USA.

York, T., Gibson, C. & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 20(5), 1- 20.

Zagawa, A. (2014). Determinants of academic success: A socio-psychological approach. **Psychological and Educational Studies Review**, 256 (4238), 1-13.

Zahran, H. (1997), **Mental health and psychotherapy**, 3th ed., Cairo: The World of Books.

Zamzami, A. (2012). Perseverance (as one of the factors of intelligent behavior) and its relationship to optimism and pessimism considering the variables of age and academic specialization (scientific - and literary) of the university student. **Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences**. 4 (2): 75-11.